

ISSN Eletrônico: 1982-596X



Educação e Filosofia



Às casas editoras: serão feitas resenhas ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas. Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

Desde o volume 31 ano 2017 este periódico não mais faz tiragens impressas.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.37 – n.79 – jan./abr. 2023.

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Quadrimestral ISSN Eletrônico: 1982-596X

1. Educação. 2. Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1
Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

 **Expediente de *Educação e Filosofia***

Revista quadrimestral de investigação e difusão filosófica e educacional
ISSN Eletrônico: 1982-596X
Volume 37 Número 79 – jan./abr. 2023

Equipe Editorial Revista *Educação e Filosofia*

CONSELHO EDITORIAL:

Antônio Joaquim Severino, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Bernadete Angelina Gatti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Betânia Leite Ramalho, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)

Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Carlos Roberto Jamil Cury, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

David Rosenthal, University of New York (New York, USA)

Denice Bárbara Catani, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Dermeval Saviani, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Dietmar Pfeiffer, Universität Münster (Münster, Alemanha) Enrico Nuzzo, Università di Salerno (Fisciano, SA, Itália)

Fernando Luis González Rey, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (Brasília, DF, Brasil)

Fernando Rey Puente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa - UL (Lisboa, Portugal)

Lucas Angioni, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Marcelo Perine, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Maria Eugênia Castanho, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)

Raúl Fornet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)

CONSELHO CONSULTIVO:

Álvaro Luiz Montenegro Valls, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil)

Andre Luis Mota Itaparica, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira, BA, Brasil)

Anne-Marie Chartier, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), França

Antônio Bosco de Lima, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Daniel Devereux, University of Virginia, (USA), Estados Unidos da América do Norte

Decio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Décio Krause, Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil)

Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Ernani Pinheiro Chaves, Universidade Federal do Pará (Pará, PA, Brasil)

Eurize Caldas Pessanha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Campo Grande, MS, Brasil)

Fabrizio Lomonaco, Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália)

Geraldo Inácio Filho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Gonzalo Armijos Palácios, Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO, Brasil)

Hélio Rebello Cardoso Júnior, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP (Assis, SP, Brasil)

Jairo de Araújo Lopes, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)

Janete Bolite Frant, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Jeanne-Marie Gagnebin de Bons, UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

José Gonçalves Gondra, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Laurence Renault, Universidade de Paris - Sorbonne (Paris IV), França

Leandro Lajonquiére, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Lucíola Licínio dos Santos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

Marcelo Dascal, Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)

Marcelo Esteban Coniglio, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Marcio Chaves-Tannus, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil) (*in memoriam*)

Maria Helena Camara Bastos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (Porto Alegre, RS, Brasil)

Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi, Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil)

Marta Maria Chagas de Carvalho, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Marta Maria de Araújo, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)

Newton Carneiro Affonso da Costa, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Pablo Gentili, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Ram Lakhan Pandey Vimal, Vision Research Institute (USA)

Salma Tannus Muchail, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Sueli Mazzilli, Universidade Católica de Santos - UNISANTOS (Santos, SP, Brasil)

Wagner Rodrigues Valente, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (São Paulo, SP, Brasil)

Walter Alexandre Carnielli, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Maceió, AL, Brasil)

Wojciech Starzynski, Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

COMITÊ EDITORIAL EXECUTIVO:

EDITOR CHEFE:

Marcos César Seneda, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ASSOCIADO:

Mario Borges Netto, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ACADÊMICO:

Anselmo Tadeu Ferreira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

CURADOR DE MÊDIA:

Vanessa Matos, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO:

Márcio Danelon, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE FILOSOFIA:

Fillipa Carneiro Silveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Humberto Aparecido de O. Guido, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

SECRETARIA:

ASSESSORIA TÉCNICA:

Líliá Alves de Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EQUIPE TÉCNICA

Revisão: Comitê editorial executivo

Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Template: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)

Preparação / Formatação: Líliá Alves de Oliveira (Instituto de Filosofia/UFU)

Contatos: Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: Revedfil@ufu.br

Telefone: +55 (34) 3239-4252

Endereço:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – Sala 1 A

Cep: 38408-144 Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (editora) (34) 3239-4514 (livraria)

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU”.



Missão e política editorial

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

- I – divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;
- II – manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;
- III – aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

Political and editorial mission

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

- I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;
- II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;
- III – improve exchange with other national and international institutions.

Educação e Filosofia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação (Faculdade de Educação - FAGED) e do Instituto de Filosofia (Instituto de Filosofia - IFILO). Associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Universidade Federal de Uberlândia).

Volume 37, Número 79 – jan./abr. – 2023

SUMÁRIO

Editorial.....23
Márcio Danelon

Dossiês

Dossiê: A privatização da educação básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade

Apresentação..... 31
Maria Vieira Silva
Theresa Adrião

Tristes trópicos: a cultura empresarial aplicada à educação pública 39
Selma Venco

O programa Jovem do Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE	69
<i>Elisangela Maria Pereira</i>	
<i>Márcia Cossetin</i>	
<i>Teise Garcia</i>	
Racionalidade empresarial, gestão escolar e avaliação na proposta de Ensino Médio Integral em Pernambuco (2008-2018)	115
<i>Andreia Ferreira da Silva</i>	
<i>Nadia Drabach</i>	
As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica	145
<i>Adriana A. Dragone Silveira</i>	
<i>Theresa Adrião</i>	
Relações de trabalho no contexto do Programa Jovem do Futuro: dimensões da precariedade laboral	167
<i>Maria Vieira Silva</i>	
Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: implicações para o Direito Humano à Educação (DHE)	201
<i>Raquel Borghi</i>	
<i>Cassia Alessandra Domiciano</i>	
Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado	235
<i>Isaac Paxe</i>	
<i>Alberto Kapitango Nguluve</i>	

O poder corporativo no debate educacional e constitucional no Chile	267
<i>Juan González López</i>	
<i>Diego Parra Moreno</i>	

Artigos

Contribuições da perspectiva de Darwin sobre as expressões emocionais dos bebês para o desenvolvimento de práticas educativas	291
<i>Renata Adrian Ribeiro Santos</i>	
Autonomia, racionalidade e liberdade: o feminismo liberal está falido?	315
<i>Rafaela Weber Mallmann</i>	
A digressão sobre o conhecimento na Carta Sétima platônica	345
<i>Henrique Guimarães</i>	
Sobre a Educação	375
<i>Rafael Lucas de Lima</i>	
Governamentalidade e memória: quando a reflexão se torna flexão	409
<i>Elias Dourado</i>	
Negros em Programas de Pós-Graduação em Filosofia no Brasil	429
<i>Fernando Sá Moreira</i>	

Fetichismo da Mercadoria e Fantasmagoria na obra “Infância Berlinese: 1900”, de Walter Benjamin	455
<i>Alessandro Gomes Enoque</i>	
<i>Ana Maria Said</i>	
Conhecimento, conteúdo e utopia	505
<i>Maria Angélica Cezario</i>	
Entre o ranking e o rating: A avaliação digital docente na era da sociedade métrica	529
<i>Antônio Alvaro Soares Zuin</i>	
<i>Lucídio Bianchetti</i>	
Solidão demasiadamente humana	555
<i>Roger Ponte</i>	
O ensino de filosofia: uma via para emancipação, criticidade e autonomia do educando	577
<i>Vinicius Britto Moraes</i>	
Divergência convergente: o diálogo entre Paul Ricoeur e Claude Lévi-Strauss	599
<i>Geison Amadeu Loschi</i>	
<i>Jeanne Marie Gagnebin</i>	
O Cuidado de si como perspectiva ética em Machado de Assis	623
<i>Fábio Júlio Fernandes</i>	
<i>Raquel Discini de Campos</i>	
A mudança no processo de fabricação e a responsabilidade pelo mundo na perspectiva de Hannah Arendt	653
<i>Vinicius Silva de Souza</i>	

Traduções

O Senhor da Criação	681
<i>Clovis Salgado Gontijo Oliveira</i>	

Formas de distribuição

709

Doações nacionais	711
Doações internacionais	713

Indexação em repertórios.....

715

Normas

Normas para envio de colaborações	719
Norms for submissions	725
Normes pour envoyer des collaborations.	731

Educação e Filosofia

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação – FACED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia – IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 36, Issue 76 – jan./apr. – 2023

CONTENTS

Editorial 23
Márcio Danelon

Dossiers

Dossiê: A privatização da educação básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade

Apresentação 31
Maria Vieira Silva
Theresa Adrião

Sad tropics: the business culture of precarity applied to public education 39
Selma Venco

The Jovem de Futuro program in Pará and the implications for the Human Right to Education – DHE	69
<i>Elisangela Maria Pereira</i>	
<i>Márcia Cossetin</i>	
<i>Teise Garcia</i>	
Business rationality, school management and evaluation in the Integral High School Program in Pernambuco (2008-2018)	115
<i>Andreia Ferreira da Silva</i>	
<i>Nadia Drabach</i>	
The characteristics of education as a human right as analytic lenses to study the privatization of basic education	145
<i>Adriana A. Dragone Silveira</i>	
<i>Theresa Adrião</i>	
Work relationships in the context of the Young Future Program: perspectives on the privatisation of education	167
<i>Maria Vieira Silva</i>	
The “Acelera Brasil” Program in the state of Goiás: implications for the Human Right Education (HRE)	201
<i>Raquel Borghi</i>	
<i>Cassia Alessandra Domiciano</i>	
Higher Education in Angola: education as public good and the market challenges	235
<i>Isaac Pedro Vieira Paxe</i>	
<i>Alberto Kapitango Nguluve</i>	

Corporate power in the constitutional educational debate in Chile	267
<i>Juan González López</i>	
<i>Diego Parra Moreno</i>	

Articles

Contributions from Darwin's perspective on babies' emotional expressions to the development of educational practices	291
<i>Renata Adrian Ribeiro Santos</i>	
Autonomy, rationality and freedom: liberal feminism is bankrupt?	315
<i>Rafaela Weber Mallmann</i>	
The digression on knowledge in the platonic Seventh Letter	345
<i>Henrique Guimarães</i>	
On Education	375
<i>Rafael Lucas de Lima</i>	
Governmentality and memory: when reflection becomes flexion	409
<i>Elias Dourado</i>	
Black People in Philosophy Graduate Programs in Brazil	429
<i>Fernando Sá Moreira</i>	

Fetishism and Phantasmagoria in the Work “Berliner Childhood: 1900”, by Walter Benjamin	455
<i>Alessandro Gomes Enoque</i>	
<i>Ana Maria Said</i>	
Knowledge, Contents and Utopia	505
<i>Maria Angélica Cezario</i>	
Between ranking and rating: Digital evaluation of professors in the metric society	529
<i>Antônio Alvaro Soares Zuin</i>	
<i>Lucídio Bianchetti</i>	
Loneliness too human	555
<i>Roger Ponte</i>	
Teaching philosophy: a path to emancipation, criticism and autonomy of the student	577
<i>Vinicius Britto Moraes</i>	
Convergent divergence: the dialogue between Paul Ricoeur and Claude Lévi-Strauss	599
<i>Geison Amadeu Loschi</i>	
<i>Jeanne Marie Gagnebin</i>	
The care of the self as an ethical perspective in Machado de Assis	623
<i>Fábio Júlio Fernandes</i>	
<i>Raquel Discini de Campos</i>	
The changing manufacturing process and responsibility for the world from Hannah Arendt's perspective	653
<i>Vinicius Silva de Souza</i>	

Traduções

The Lord of Creation	681
<i>Clovis Salgado Gontijo Oliveira</i>	

Manners of distribution

709

Brazilian donations	711
International donations.....	713

Indexation in repertories

715

Norms

Normas para envio de colaborações	719
Norms for submissions	725
Normes pour envoyer des collaborations.	731



*Marcio Danelon**

Com muita satisfação, apresentamos aos leitores, o número 79 do volume 37 (trigésimo sétimo ano de publicação ininterrupta da Revista Educação e Filosofia), referente aos meses de janeiro a abril de 2023. Este número é composto de um dossiê, intitulado *Privatização da educação básica e suas implicações para os Direitos Humanos à educação na Contemporaneidade*, organizado pelas professoras Theresa Adrião e Maria Vieira Silva e composto por oito artigos. Além deste dossiê, este número da Revista Educação e Filosofia é composto por quatorze artigos de demanda contínua e uma tradução.

O número 79 da Revista Educação e Filosofia, abre com o artigo **Tristes trópicos: a cultura empresarial aplicada à educação pública**, de autoria de Selma Venco, em que analisa a política de ensino integral no estado de Pernambuco, implementada por atores privados desde 2008, com enfoque privilegiado sobre as formas de contratação de docentes e sua incidência no território. Fundamentado em Castel e Cingolani, o artigo destaca que a precariedade nas relações de trabalho conduz a um processo de precarização das condições de vida, posto que trabalhadores sujeitados a trabalhos intermitentes, a contratos por tempo determinado, a regime de tempo parcial, entre outros, resultam em vulnerabilidade social. Segue-se, o artigo intitulado **O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito**

* Doutorado em Educação - linha de pesquisa em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: marcio.danelon@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6301932501639244>. Membro do Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia.

Humano à Educação – DHE, de Elisangela Maria Pereira, Márcia Cossetin e Teise Garcia. A partir de coleta de informações em páginas oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Pará e do ator privado responsável pela implementação do Programa, o Instituto Unibanco, sistematiza-se, neste artigo, informações sobre a implementação do Programa Jovem de Futuro (PJF), na rede estadual de ensino no Pará, considerando suas implicações para o Direito Humano à Educação (DHE), de acordo com o proposto no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais- PIDESC. Isso permitiu às autoras constatar a forte influência do setor privado na educação pública paraense, que direcionou a adoção de modelos de gestão empresarial para a obtenção de melhores resultados educacionais, com controle e monitoramento em todas as etapas do PJF, com sérias consequências ao DHE.

Com o objetivo de analisar os princípios gerencialistas identificados no Programa de Ensino Médio Integral implantado em Pernambuco, Andréia Ferreira da Silva e Nadia Pedrotti Drabach, em **Racionalidade empresarial, gestão escolar e avaliação na proposta de Ensino Médio Integral em Pernambuco (2008-2018)**, partem de estudos de documentos oficiais do Estado de Pernambuco produzidos entre 2008 à 2018 com foco nas orientações para a gestão educacional e escolar relacionadas à avaliação da educação e de seus profissionais e às exigências para o provimento da função de diretor/a. O artigo **As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica**, de Adriana A. Dragone Silveira e Theresa Adrião, traz uma discussão teórica sobre as formas e dimensões da privatização da educação no Brasil analisadas a partir de indicadores que buscam captar seus efeitos sobre a educação enquanto um direito humano. A partir disso, o ensaio tem como objetivo contribuir para análises sobre as implicações da privatização da educação para a garantia do direito humano à educação,

Com a premissa de que as ações privatistas de “braços sociais” das empresas nas escolas públicas têm provocado incidências sobre múltiplas dimensões da dinâmica escolar, Maria Vieira Silva enfoca no artigo **Relações de trabalho no contexto do Programa Jovem do Futuro: dimensões da precariedade laboral** as implicações da privatização nas relações de trabalho dos profissionais da educação em escolas que implementaram o Programa

Jovem do Futuro do Instituto Unibanco, na rede pública do estado do Pará. Assim, o artigo identifica dimensões propriamente ideológicas do conceito de responsabilidade social, de forma contígua aos processos de precariedade e intensificação do trabalho dos profissionais que atuam na implementação do Programa. O artigo **Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: implicações para o Direito Humano à Educação (DHE)**, de autoria de Raquel Borghi analisa o Programa Acelera Brasil, criado pelo Instituto Ayrton Senna e selecionado por sua capilaridade, institucionalidade e longevidade na dimensão da privatização do currículo no estado de Goiás. Com base em pesquisas bibliográficas e documentais, o artigo identifica consequências negativas para o DHE, dentre as quais: falta de transparência acerca do Programa e seus resultados, dificultando o Controle Social, segregação dos alunos participantes do Acelera em salas separadas das turmas regulares e a ausência de monitoramento dos alunos egressos do Programa ou a não divulgação de seus resultados, Fundamentado na constatação de que a educação, a superior em particular, tem sido uma questão central nas políticas do Estado em Angola. E como compromisso, o Estado angolano tem-na definida como bem-público, o que implica uma série de medidas relacionadas ao seu acesso, seus processos de gestão e também os mecanismos de financiamento, o artigo **Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado**, de Isaac Pedro Vieira Paxe e Alberto Kapitango Nguluve permite aos autores constatar que o Estado é colocado diante do desafio de salvaguardar a condição de bem público através da regulação do sector e seus processos. Por outro lado, é impelido pelas dinâmicas dos grupos hegemônicos nas esferas políticas e económicas, a condescender com a privatização da educação. Fecha o dossiê *Privatização da educação básica e suas implicações para os Direitos Humanos à educação na Contemporaneidade* o artigo **O poder corporativo no debate educacional e constitucional no Chile**, de Juan Gonzáles López e Diego Parra Moreno. Partindo das indagações “quais são os principais elementos que defende nesta conjuntura? Como é possível estabelecer limites?”, os autores analisam como o poder corporativo na educação aparece hoje como um poder paraestatal que afeta a organização e os rumos que os sistemas educacionais tomam, no atual contexto de globalização capitalista. No Chile, de acordo com os autores, o princípio constitucional da liberdade de ensino permitiu a organização de um

mercado educacional, que finalmente reproduz o poder da elite sobre o próprio sistema.

O número 79 da Revista Educação e Filosofia segue com artigos de demanda contínua. Nesse rol de ensaios, Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos discute, no artigo **A perspectiva de Darwin sobre as expressões emocionais dos bebês: contribuições para o desenvolvimento de práticas educativa**, a abordagem de Darwin sobre meios e finalidades de expressões emocionais, com destaque para o choro e sorriso dos bebês. Apresenta, a partir da obra *A expressão das emoções nos homens e animais*, escrita por Darwin e publicada em 1872, algumas contribuições, que se depreendem desse conteúdo, para a reflexão das práticas educativas direcionadas à estas crianças que se encontram na primeira etapa da vida. Dessa forma, a autora argumenta que as contribuições que se depreendem dessa discussão podem ser refletidas por cuidadores, no desempenho de suas práticas educativas junto aos bebês, em sintonia com a relação corpo-mente. No artigo **Autonomia, racionalidade e liberdade: o feminismo liberal está falido?**, Rafaela Weber Mallmann argumenta que a falência do feminismo liberal é apontada como uma realidade por filósofas feministas como Nancy Fraser. Assim, o ensaio tem como objetivo esclarecer ideias centrais do feminismo liberal, além das principais críticas direcionadas à teoria e a sua utilidade a um projeto feminista emancipador das mulheres, com base, principalmente, nos escritos de Martha Nussbaum.

Henrique Guimarães, no artigo **A digressão sobre o conhecimento na Carta Sétima platônica**, argumenta que Platão faz uma descrição do caminho filosófico e do limite dos discursos, sejam escritos ou falados, para se alcançar e comunicar o conhecimento dos seres e da virtude. Esta digressão crítica, segundo o autor, a produção, por parte de Dionísio, jovem tirano de Siracusa, de um tratado sobre a filosofia platônica, Assim, o autor pretende ler a digressão acerca do conhecimento filosófico e sua transmissão, não como um desvio do curso da Carta, mas como parte central para entender sua mensagem filosofia platônica em geral. Rafael Lucas de Lima, em **Sobre a Educação**, pretende contribuir para a elucidação da compreensão sobre os fenômenos e processos educacionais que constituem uma ocupação e uma preocupação humana fundamental. O método que utiliza nesta pesquisa consistiu, num primeiro momento, de uma análise etimológica da palavra

latina *educō*, da qual derivou a palavra educação em português, e, num segundo momento, da interpretação de alguns sentidos da palavra *educō* à luz de algumas ideias da filosofia da educação, encontradas em cada um dos quatro períodos da história da filosofia.

O artigo **Governamentalidade e memória: quando a reflexão se torna flexão**, de autoria de Elias Dourado analisa o conceito foucaultiano de governamentalidade e os seus impactos sobre a memória. Segundo o autor, o conceito de governamentalidade contém uma forma específica de conduzir os sujeitos ao exame das próprias consciências, direcionando-as para um objetivo pré-estabelecido. Assim, busca explicitar a articulação entre memória e reflexão a fim de verificar como o sujeito que examina a sua própria consciência é um sujeito que reflete. Essa reflexão, no entanto, quando influenciada pelo governo, se torna aquilo que Elias Dourado chama no artigo de *flexão*. Indica, assim, os impactos da flexão na memória e, por conseguinte, na educação.

A Revista Educação e Filosofia segue com o artigo **Negros em Programas de Pós-Graduação em Filosofia no Brasil**, de autoria de Fernando de Sá Moreira, em que se analisa a composição étnico-racial dos programas de pós-graduação brasileiros da área de filosofia. O resultado obtido evidenciou, segundo o autor, que negros estão largamente sub-representados na pós-graduação em filosofia. Mais do que isto, esta área atualmente é, entre as humanidades, a de maior concentração de estudantes declarados brancos. Isto posto, o estudo especula possíveis causas e consequências dessa situação, procurando encontrar caminhos para o enfrentamento efetivo do racismo acadêmico, contribuindo para a discussão e proposição de ações afirmativas em tais programas. O artigo **Fetichismo da Mercadoria e Fantasmagoria na obra “Infância Berlinense: 1900”, de Walter Benjamin**, de Alessandro Gomes Enoque e de Ana Maria Said, busca compreender como as temáticas do fetichismo da mercadoria e da fantasmagoria podem ser vistas em uma de suas principais obras semifictícias. Para tanto, os autores selecionam, para fins deste artigo, oito excertos de *Infância Berlinense: 1900*. São eles: “O telefone”, “Rua de Steglitz, esquina com a rua de Genthin”, “Mercado”, “Krumme Straße”, “Um fantasma”, “O anãozinho corcunda”, “Blumeshof 12” e “Desgraças e Crimes”. Maria Angélica Cezario), em **Conhecimento, Conteúdo e Utopia, objetiva**

expõe uma visão sobre como o conhecimento, o conteúdo e a utopia são concebidos dentro das filosofias de Platão e Theodor Adorno. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca, segundo Maria Angélica Cezario, articular as ideias dos autores mencionados por meio de um diálogo de considerações que passa, especialmente, pelas ideias platônicas de justiça e verdade, como também pelas ideias adornianas de contradição e não identidade.

Para Antônio A. S. Zuin e Lucídio Bianchetti, os processos avaliativos, na universidade, são perpassados por um *ethos* que prima pela quantificação e pelo ranqueamento. Em decorrência observa-se, segundo os autores, cada vez mais a descaracterização da avaliação na sua acepção qualitativa e, conseqüentemente, formativa. Isso posto, no artigo **Entre o ranking e o rating: A avaliação digital docente na era da sociedade métrica**, os autores objetivam refletir sobre dois processos de avaliação de docentes que atuam no ensino superior e que ultrapassam o espaço acadêmico pela sua dimensão pública espetacularizada. Primeiro é o ranqueamento da produção docente, por meio do índice h. E, segundo, a avaliação realizada por estudantes em sites públicos, neste caso específico, o site de avaliação docente *ratemyprofessors.com*. A partir destas duas estratégias de avaliação, professores, pesquisadores e alunos envolvem-se, segundo os autores, em uma espécie de certame em que se mostrar, ser visto, monitorado, classificado passa a ser critério de aprovação ou, no limite, perda de financiamentos e do próprio trabalho. Carlos Roger Sales da Ponte, em **Solidão demasiadamente humana**, intenta abordar uma certa imagem da solidão na filosofia de Friedrich Nietzsche como tema e como experiência atrelada à figura conceitual do espírito livre. Para dar efetividade a esta interpretação, o autor efetua esse tracejo em dois momentos complementares: no volume 1 da obra *Humano, demasiado Humano*; e depois em seu segundo volume composto por duas obras: *Miscelânea de Opiniões e Sentenças* e *O Andarilho e sua Sombra*. Em ambas, a solidão é vista, segundo Carlos Roger Sales da Ponte, como morada e campo gestor desse espírito livre que deseja tornar-se si mesmo. O artigo **O Ensino de Filosofia: uma via para emancipação, criticidade e autonomia do educando**, de Vinicius Britto Moraes busca desenvolver breves considerações em torno da premissa de que o ensino de filosofia, aplicado em um novo paradigma educacional, pode ser uma via profícua para o processo de emancipação, esclarecimento e autonomia do indivíduo. Nessa

medida, o artigo terá como referência o ensaio *O que é esclarecimento* de Immanuel Kant, a obra *Educação e emancipação*, de Theodor Adorno, e do artigo *O ensino de filosofia e a questão da emancipação*, do comentador Walter Omar Kohan. A partir dessas referências teóricas, o autor objetiva fazer uma correlação entre o ensino de Filosofia, seu potencial crítico-emancipador e o modelo de educação à distância, procurando destacar as possibilidades a serem abordadas dentro desse novo paradigma pedagógico.

A partir da definição dos termos mais específicos do diálogo estabelecido entre Paul Ricoeur e Claude Lévi-Strauss sobre a análise da linguagem simbólica do mito, Geison Amadeu Loschi e Jeanne Marie Gagnebin, no artigo **Divergência convergente: o diálogo entre Paul Ricoeur e Claude Lévi-Strauss** visam compreender melhor a fase de abertura da hermenêutica ricoeuriana e suas aproximações e afastamentos com o estruturalismo lévi-straussiano, tão difundido em nosso campo acadêmico. Por intermédio da análise dos gêneros carta e conto escritos por Machado de Assis, os autores do artigo **O cuidado de si como perspectiva ética em Machado de Assis**, Fábio Júlio Fernandes e Raquel Discini de Campos, intentam, num primeiro momento, demonstrar que a noção de cuidado de si se mostra na correspondência machadiana a partir da perspectiva de cura de si, isto é, um tipo de sabedoria dos antigos gregos e romanos que o autor lança mão para realizar e organizar o pensamento literário, seu e de seus pares. E, num segundo momento, demonstrar que o cuidado de si terá outro sentido nos textos de ficção, pois se volta para um cuidado da alma no sentido do desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito em relação ao eu e ao outro, ao indivíduo e ao mundo social. O artigo **A mudança no processo de fabricação e a responsabilidade pelo mundo na perspectiva de Hannah Arendt**, de Vinícius Silva de Souza, empenha em entender sobre o universo da fabricação de bens duráveis que compõem o mundo. O autor demonstra que, segundo Hannah Arendt, com a modernidade houve uma mudança significativa do processo de fabricar esses artefatos. Isso desencadeou não só uma invasão do consumo, bem como deixou o mundo e seus utensílios ainda mais descartáveis. A conclusão que se chega busca desvelar a perda da distinção entre meios e fins ao colocar o ser humano como o protagonista do mundo, ocasionando, como alertava os gregos, a desvalorização da natureza e do agente político, pois é o humano, enquanto consumidor e usuário de

produtos, o eleito como referência para o mundo. O número 79 da Revista Educação e Filosofia encerra com uma tradução feita pelo professor Clovis Salgado Gontijo Oliveira, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia e intitulada *O Senhor da Criação*. O texto original, de autoria de Susanne Katherina Langer, foi publicado em 1944 na *Fortune Magazine* (v. 30. p. 127-154), com o título *The Lord of Creation*. Neste artigo, a filósofa estadunidense Susanne K. Langer retoma temas fundamentais de sua obra mais célebre, *Filosofia em nova chave*. Neste artigo, de linguagem acessível aos não iniciados em filosofia, a autora sintetiza sua concepção antropológica, visitando questões como a especificidade de nossa mentalidade; a distinção entre os signos e os símbolos, assim como entre as esferas do real e do possível; a transformação simbólica; a essência da linguagem; a relevância de formas articuladas não discursivas para a expressão e a cognição humanas; a conexão entre a razão e a loucura. Langer relaciona, de modo sagaz e oportuno, tais aspectos ao período de guerra no qual escreveu este artigo, ao observar, como sintoma da crise cultural de então, a perda de referências simbólicas e a substituição dos antigos símbolos (míticos e religiosos) por aquele do nacionalismo.

Finalizo esse Editorial, com nossos singelos agradecimentos pelo reconhecimento do meio acadêmico pela Revista Educação e Filosofia e desejo a todos uma excelente leitura.

EDITOR
Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia

A privatização da Educação Básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade

*Theresa Adrião**

*Maria Vieira Silva***

As políticas de privatização da educação e as formas pelas quais se materializam têm assumido contornos sem precedentes no tempo presente e são emblemas das mutações da face social do Estado no provimento e garantia do direito humano à educação, como consequência da ascensão e capilaridade dos princípios neoliberais no tecido social que se apoiam, por sua vez, na primazia do capital financeiro e na concentração da riqueza.

No Brasil, o direito à educação é matéria do texto constitucional nos títulos “II – Dos direitos e garantias fundamentais” e “VIII – Da ordem social” (BRASIL, 1988), além de outras disposições e tangencia, em maior ou menor medida, todas as legislações infraconstitucionais. Pelo fato de ser fundante e crucial para a garantia do direito humano à educação, a defesa da oferta, currículo e gestão da educação pela esfera pública constitui-se em uma pauta candente para as pesquisas acadêmicas e para o ativismo social, uma vez que se trata da defesa de direitos em risco e de contraposições às mecânicas de poder que contribuem para a corrosão da esfera pública.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora colaboradora e pesquisadora em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professora Visitante na Universidade Federal da Bahia (UFBA) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. E-mail: theadriao@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976705366604804>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1181-5873>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: mvieirafu@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0726794592785841>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4510-0844>.

Balancos analíticos e interpretativos de evidências empíricas, realizadas por pesquisadores sobre o fenômeno da privatização da educação em diferentes países e territórios, têm desvelado reconfigurações normativas, práticas gestoriais e desenhos curriculares elucidando a magnitude do alcance das políticas e práticas mercantis e privatistas no âmbito educacional, em escala mundial.

As reformas educacionais de cariz privatista, induzidas por atores privados têm sido orquestradas por regimes ou modelos de governança da educação denominados como “governo empresarial” por Dardot e Laval (2016), como gestão corporativa da educação (Croso e Magalhaes, 2016) ou ainda por parcerias público-privadas (Robertson e Verger, 2012). Em substância, os processos privatistas se concretizam mediante uma apropriação teórico-prática das políticas educacionais de forma orgânica e multiforme, incidindo sobre a gestão escolar; a formação de docentes e de gestores; assessorias pedagógicas; a oferta de tecnologias educacionais; os sistemas privados de ensino que padronizam projetos curriculares, dentre outros insumos pedagógicos, além do incentivo à programas de escolha parental que disputam os fundos públicos (Adrião, 2018). Essa miríade de formas de privatização da educação ocasiona efeitos nefastos à consolidação da educação como direito público e subjetivo, conquista consagrada em cartas constitucionais da grande maioria dos países do globo, dentre outros códigos legais.

No Brasil, pesquisa financiada pela FAPESP e desenvolvida no âmbito da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe) sob coordenação geral de Theresa Adrião intitulada *Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil* e coordenada em nível estadual por pesquisadores/as de treze instituições públicas de pesquisa de diferentes regiões do país, mapeia e analisa tendências de privatização materializadas nas redes educacionais dos estados e do Distrito Federal, nas dimensões da

oferta educativa, gestão educacional e do currículo (Adrião, 2018)¹. A pesquisa elucidou a inserção de organizações privadas, fundamentalmente de natureza empresarial, na definição e ou operacionalização de programas educacionais sob a tutela dos entes subnacionais entre 2005 e 2018.

Face ao avanço dos multifacetados formatos da privatização da educação, o presente dossiê revela elementos para a problematização do *modus operandi* do setor privado na escola pública em distintos contextos, de maneira a focalizar criticamente dimensões contíguas entre esta efeméride e a agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004). Trata-se de um esforço coletivo derivado de ações investigativas conectadas ao supracitado coletivo de pesquisa para dar visibilidade à teleologia empresarial que tem se reverberado na esfera pública, cuja aquiescência de governos ultraconservadores e determinações históricas da conjuntura atual têm encarregado de conformar. As análises aqui disponibilizadas constituem-se em importantes alternativas analíticas para dissipar narrativas hegemônicas que produzem colapsos na cidadania e nos Direitos Humanos dos estratos historicamente empobrecidos.

O artigo *Tristes trópicos: a cultura empresarial aplicada à educação pública*, de autoria de Selma Venco, disponibiliza análises concernentes às mutações da educação pública à luz da política de ensino integral no estado de Pernambuco, implementada por atores privados desde 2008 e a relação com a precariedade nas relações de trabalho de docentes. Venco faz referência ao pensamento de Lévi-Strauss, por ocasião de sua passagem pelo Brasil e, em seguida, à Índia e ao Paquistão na década de 1930 reportando-se ao arrasamento da população indígena pelo *modus operandi* do homem branco e seus interesses econômicos embalados pelo discurso da modernidade.

Desse modo, desdobrando as discussões a partir de escritos de Lévi-Strauss a autora problematiza em que medida o avanço do segmento empresarial na educação pública assemelha-se à constatação tecida nos

¹ Mais informações em <https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento-da-insercao-do-setor-privado-nas-redes-estaduais-de-educacao>

“Tristes trópicos” (1955) uma vez que a ingerência empresarial subsume uma cultura educacional que passa da estabilidade e reflexividade para o pragmatismo e a racionalidade econômica. Referenciando-se em Robert Castel (1998) e Cingolani (2005), a autora tece ainda análises sobre a precariedade nas relações de trabalho a partir da nova realidade dos sujeitados a trabalhos intermitentes, contratos por tempo determinado, tempo parcial os quais resultam em vulnerabilidade social.

Elisângela Maria Pereira, Márcia Cossentin e Teise Garcia, por meio do artigo *O programa Jovem do Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE*, desenvolvem questões relativas ao Programa Jovem de Futuro (Instituto Unibanco) implementado na rede estadual de ensino do estado Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação. Tendo como parâmetro o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), o qual demarca quatro indicadores do Estado, no que se refere ao direito à educação: Disponibilidade, Acessibilidade, Aceitabilidade e Adaptabilidade as autoras apresentam dados referentes às escolas atendidas pelo referido Programa e, a partir de substratos empíricos extraídos das páginas oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Pará, do Instituto Unibanco e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, disponibilizam consistentes chaves analíticas para evidenciar a influência do setor privado na educação pública paraense – mediante a adoção de modelos empresariais - e as antinomias em relação aos indicadores do Direito Humano à Educação.

Racionalidade empresarial, gestão escolar e avaliação na proposta de Ensino Médio Integral em Pernambuco (2008-2018) é o título do artigo de Andréia Ferreira da Silva e Nadia Pedrotti Drabach. Neste trabalho, as autoras apresentam um mapeamento das formas de privatização da Educação Básica pública no país e, verticalizam análises sobre os princípios gerencialistas que ancoram o Programa de Ensino Médio Integral implantado em Pernambuco, durante o interregno de 2008 a 2018. A partir de estudos de documentos oficiais da realidade pernambucana, as reflexões engendram posicionamentos críticos sobre as orientações para a gestão

escolar alinhadas aos mecanismos das avaliações da educação e de seus profissionais e às exigências para o provimento da função de diretor/a. O exame de tal processo é um convite para analisar a emergência da racionalidade empresarial no âmbito da educação pública a partir dos nexos entre as configurações particulares de uma dada realidade e as determinações macrosociais que constituem o arcabouço da sociedade neoliberal.

O texto de Adriana Dragone Silveira e Theresa Adrião examina as implicações da privatização para a garantia do direito humano à educação, na perspectiva dos indicadores propostos por Tomasevski (2004), quais sejam: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, além do controle social. Destarte, as análises contidas no trabalho, intitulado *As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica*, são contributos importantes para a tessitura de reflexões sobre a subordinação da educação à lógica mercantil e a produção de mecanismos que produzem colapsos ao sentido da educação enquanto um direito humano.

Na sequência, o artigo *Relações de trabalho no contexto do Programa Jovem do Futuro: dimensões da precariedade laboral*, escrito por Maria Vieira Silva, apresenta análises sobre as implicações da privatização nas relações de trabalho dos profissionais da educação em escolas que implementaram o Programa Jovem do Futuro do Instituto Unibanco, na rede pública do estado do Pará. A autora identifica dimensões propriamente ideológicas do conceito de responsabilidade social, de forma contígua aos processos de precariedade e intensificação do trabalho dos profissionais que atuaram no desenvolvimento do mencionado Programa. A partir dos resultados de uma imersão em documentos e indicadores educacionais, o artigo evidencia a dimensão tangível da nova sociabilidade neoliberal substantivada nos programas privatistas. O substrato empírico contribui também para evidenciar que as ações privatistas na máquina estatal não resultaram em benefícios para a carreira, salários ou gratificações para os profissionais da educação, mas, antagonicamente, ensejam a

intensificação do trabalho e precariedade laboral dos profissionais da educação.

Raquel Borghi e Cassia Domiciano, por meio do artigo *Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: implicações para o Direito Humano à Educação (DHE)*, apresentam sínteses analíticas de uma pesquisa que mapeou programas e atores privados que incidiam em redes públicas de educação dos 26 estados e Distrito Federal entre 2005 e 2018. No trabalho em tela, as autoras examinam, especificamente, o Programa *Acelera Brasil* criado pelo Instituto Ayrton Senna, o qual foi selecionado por sua capilaridade, institucionalidade e longevidade na dimensão da privatização do currículo no estado de Goiás. Os resultados da investigação indicam: falta de transparência acerca do Programa e seus resultados, dificultando o Controle Social; a segregação dos alunos participantes do *Acelera* em salas separadas das turmas regulares; a ausência de monitoramento dos alunos egressos do Programa ou a não divulgação de seus resultados, desrespeitando as características fundamentais do DHE, quais sejam disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade.

O artigo *Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado* de Isaac Pedro Vieira Paxe e Alberto Kapitango Nguluve é emblemático da natureza transcontinental dos processos de privatização. Tendo como referência a realidade angolana, os autores problematizam os processos de disputas ideológicas no âmbito estatal, a emergência da economia de mercado e os mecanismos pelos quais a condição de “bem público” da educação é capturada pelos agentes do mercado no âmbito educacional. As análises enfocam, especificamente, aspectos concernentes às políticas de Educação Superior suscetíveis às dinâmicas privatistas, as quais operam como marcos fundamentais para imprimir o caráter mercantil na esfera pública.

O último artigo do dossiê, intitulado *O poder corporativo no debate educacional e constitucional no Chile*, de Juan González López e Diego Parra Moreno propõe-se a pôr em perspectiva as repercussões das intervenções das elites econômicas no sistema educacional chileno, consolidando, nos últimos tempos, processos de extrema privatização,

promovidos pela reforma neoliberal. Os autores asseveram que o poder corporativo se sobrepõe na educação como um poder paraestatal e afeta a organização e os rumos dos sistemas educacionais no atual contexto. No Chile, tal efeméride é garantida pelo princípio constitucional da liberdade de ensino, o qual enseja a organização de um mercado educacional, que reproduz o poder da elite sobre o próprio sistema.

Para além das indagações e análises críticas deste cenário de demolição do sentido público da educação pública, as reflexões contidas neste dossiê são provocações substanciais para desestabilizar a produção de hegemonias mercantis, que historicamente têm corrompido o sentido da educação como um direito humano. São referências investigativas importantes para pesquisadores da educação e áreas congêneres, docentes e gestores da Educação Básica e Superior, gestores de sistemas de ensino e membros de entidades educacionais, uma vez que os substratos empíricos e as análises de natureza teórico-conceitual, que sedimentam os sete artigos aqui disponibilizados, colocam a educação como um direito humano, orientada pelos princípios da dignidade e justiça social, como também evidenciam os processos degenerativos que têm produzido colapsos nas tênues conquistas da educação democrática e cidadã.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 8-28, 2018.
- CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação & Sociedade* [online], v. 37, n. 134 p. 17-33, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- DARDOT, P. e LAVAL, C. *A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, Boitempo, 2016.

ROBERTSON, S. e VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade [online]*, v. 33, n. 121, p. 1.133-1.156, 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>. Acesso em: 2 mar. 2022.

TOMASEVISK, K. *Human Rights obligations: making education available, accesible, acceptable and adaptable. Right to Education* n. 3.

Gothemburg: SIDA; Raoul

WallenbergInstituteofHumanRightsandHumanitarian Law, 2001.



Tristes trópicos: a cultura empresarial aplicada à educação pública

Selma Venco*

Eu me pergunto se o que se costuma chamar de “ética empresarial” (...) não é a arte de realizar esse tipo de ações sem dúvida geralmente conformes à moral, mas sem nenhum valor moral – já que lhes explicam no jornal que essa ética empresarial é, precisamente, do interesse de vocês (...) (COMTE-SPONVILLE, 2011. P. 42)

Resumo: O presente artigo analisa a política de ensino integral no estado de Pernambuco, implementada por atores privados desde 2008, com enfoque privilegiado sobre as formas de contratação de docentes e sua incidência no território. A hipótese aqui considerada faz analogia ao pensamento de Lévi-Strauss, por ocasião de sua passagem pelo Brasil em 1930, quando remarcou o arrasamento da população indígena pela cultura do homem branco e seus interesses econômicos sustentados pelo discurso da modernidade. Problematisa-se, assim, em que medida o avanço do segmento empresarial na educação pública assemelha-se à constatação tecida nos “Tristes trópicos” (1955) à medida que arrasa uma cultura educacional que passa da estabilidade e reflexividade para o pragmatismo e a racionalidade econômica. A concepção teórica que sustenta o debate sobre o tema apoia-se em Robert Castel (1998) e Cingolani (2005), os quais destacam que a precariedade nas relações de trabalho conduz a um processo de precarização das condições de vida, posto que trabalhadores sujeitados a trabalhos intermitentes, contratos por tempo determinado, tempo parcial, entre outros, resultam em vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Privatização; Precariedade; Política Educacional.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com doutorado-sanduíche na Université Paris X. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: selma.venco@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8164993192480435>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2637-3687>.

Sad tropics: the business culture of precarity applied to public education.

Abstract: This article analyzes the policy of full-time education in the state of Pernambuco, implemented by private actors since 2008, with a privileged focus on the ways of hiring teachers and its impact on the territory. The hypothesis here considered makes analogy with the thought of Lévi-Strauss, on his passage in Brazil in 1930, when he remarked the destruction of the indigenous population by the white man's culture and his economic interests supported by the discourse of modernity. Is problematized how much the advance of the entrepreneurial segment in public education is similar to the observation made in "Sad tropics" (1955) as it devastates an educational culture that moves from stability and reflexivity to pragmatism and economic rationality. The theoretical conception that sustained the debate about the theme is based on Robert Castel (1998) and Cingolani (2005), who point out that the precarity in work relations leads to a process of precariousness in living conditions, since subjected to intermittent work, fixed-term contracts, part-time work, among others, result in social vulnerability.

Keywords: Teaching Work; Privatization; Precarity; Educational Politics.

Tropiques tristes : la culture entrepreneuriale de la précarité appliquée à l'éducation publique.

Resumé: Cet article analyse la politique d'éducation à temps pleins dans l'État de Pernambuco, mise en œuvre par des acteurs privés depuis 2008, en se concentrant de manière privilégiée sur les formes d'embauche des enseignants et leur impact sur le territoire. L'hypothèse envisagée ici fait analogie à la pensée de Lévi-Strauss, à l'occasion de son passage au Brésil en 1930, lorsqu'il remarquait la destruction de la population indigène par la culture de l'homme blanc et ses intérêts économiques soutenus par le discours de la modernité. Le problème est donc de savoir dans quelle mesure l'avancée du segment entrepreneurial dans l'enseignement public est similaire à l'observation faite dans "Tristes trópicos" (1955) car elle dévaste une culture éducative qui passe de la stabilité et de la réflexivité au pragmatisme et à la rationalité économique. La conception théorique qui soutient le débat sur le sujet est basée sur Robert Castel (1998) et Cingolani (2005), qui soulignent que la précarité dans les relations de travail conduit à un processus de précarisation des conditions de vie, puisque soumis au travail intermittent, aux contrats à durée déterminée, au temps partiel, entre autres, entraînent une vulnérabilité sociale.

Mots clés: Travail Enseignant ; Privatisation ; Précarité ; Politique Éducative.

Introdução

O presente artigo analisa as formas de contratação praticadas junto aos docentes, à luz da política de ensino integral implementada em Pernambuco com atores privados desde 2008. A hipótese considerada é análoga ao pensamento de Lévi-Strauss, por ocasião de sua passagem pelo Brasil em 1930. O antropólogo remarcou o arrasamento da população indígena, via a introjeção da cultura do homem branco e seus interesses econômicos embalados pelo discurso da modernidade. Visa-se, assim, problematizar em que medida o avanço do segmento empresarial na educação pública assemelha-se à constatação tecida nos “Tristes trópicos” (1955), de forma a aprimorar o gerencialismo já em curso desde a Reforma Educacional, nos anos 1990.

O Programa de Educação Integral (PEI) no referido estado surge em 2004, no governo Jarbas Vasconcelos (PMDB) e pelo então Secretário da Educação Mozart Neves Ramos, atualmente diretor do Instituto Ayrton Senna. Implementado inicialmente em 13 escolas como Centro de Ensino Experimental em coadjuvação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) até 2007. Em 2008, o, então governador Eduardo Campos (PSB) institui o Programa de Educação Integral¹, aperfeiçoa o sistema de privatização da educação e incorpora na gestão das escolas outros Institutos, a exemplo do Natura e Sonho Grande. O Programa vislumbra melhorar a qualidade da educação, mensurada a partir de um sistema estadual de avaliação em grande escala, aprimorar as instalações prediais e a infraestrutura com recursos provenientes do setor privado e com formato integral, de 45 horas, e semi-integral, com 35 horas. (INSTITUTO NATURA, s/d.).

Amparou-se na matriz teórica da educação interdimensional, cujo mentor, Antônio Carlos Gomes da Costa, concebe tal protótipo para ressocializar menores infratores, assemelhando-se, assim, às proposições do

¹ Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

início do século, quando Nilo Peçanha cria as escolas de aprendizes artífices, em 1906, destinadas a combater “a ociosidade, situação definida como ‘escola do vício e do crime’”. (CUNHA, 2000, p. 66)².

A concepção de Jacques Delors (1996), amplamente propagada no Brasil via constituição de políticas educacionais orientadas pela pedagogia das competências e dos resultados, era parte constitutiva do Programa nos anos 1990, a qual defende os princípios do “aprender” a ser, fazer, conviver e conhecer (COSTA, 2001), baseados no pragmatismo empresarial no qual se inspira a pedagogia das habilidades e competências (ROPÉ, TANGUY, 1997).

Soma-se a tal perspectiva, a adesão aos ditames da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que associa a ampliação do tempo de permanência na escola à melhoria da qualidade da educação. Todavia, autores a exemplo de Paro et al. (1988) e Castro e Lopes (2011), consideram essa opção política como destinatária às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, com vistas a conter a marginalidade. Mas, é relevante problematizar o fator limitador da escola de tempo integral aos estudantes trabalhadores, em especial no Ensino Médio, como no caso em tela, uma vez que alçam a idade de 14 anos e, portanto, são possibilitados de integrar o mercado de trabalho como aprendizes, ou, 16 anos, para ingresso regular.

É neste contexto que se inscreve o objeto de investigação desenvolvido no presente artigo, a partir de duas pesquisas as quais aqui têm abordado exclusivamente seu caráter documental, posto que ambas se inserem em estudos mais amplos³, relacionados à ação dos atores privados e às formas de contratação de professores da educação básica no país.

Assim, são focalizadas, prioritariamente, cinquenta das trezentas escolas integrantes do Programa. Ainda que a totalidade das escolas seja

² Sobre isso ver: BRAZOROTTO, C. A desigualdade de acesso ao ensino profissional no Brasil e na Alemanha. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

³ Pesquisas financiadas pela FAPESP, processos nº xxx e nº yyy (a ser informado posteriormente à avaliação)

considerada, o recorte incide naquelas que o integram desde seu início, em 2008, até 2018, ano final do governo estadual.

E está organizado, além desse, em dois tópicos, um apresentando o Programa e seu nascimento nos braços empresariais; outro que debate as relações de trabalho associadas à caracterização socioeconômica das escolas; e as considerações finais.

O programa de Educação Integral nascido em berço empresarial

“O que eu prego é o que chamo de ética da co-responsabilidade. Ou nós assumimos a co-responsabilidade por esse processo ou a conta vai ser paga muito duramente pela geração que está chegando aí”

Marcos Mendonça, ICE

O PEI tem sido amplamente estudado (autor et al, 2021, DUTRA, 2014, LEITE, 2021) possivelmente por inaugurar no Brasil o modelo estadunidense de escola *charter*, o qual prevê a gestão privada de uma escola pública. (ADRIAO, 2018). A propalação da versão romanceada sobre seu início vincula-se à iniciativa de um ex-estudante e seu sentimento de pertencimento ao Ginásio Pernambucano, comovido com a destruição da escola que frequentou e que, por essa razão, decide reunir empresas para recuperá-la.

De férias em Recife, em 1999, o engenheiro Marcos Magalhães, presidente da Philips para a América Latina, passando em frente ao Ginásio Pernambucano, sua antiga escola, resolveu entrar. Surpreendido pelas péssimas condições das instalações do prédio, telefonou para o então governador de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, e se ofereceu para ajudar a recuperar a escola. A partir dessa iniciativa, foram criados, naquele estado, os Centros Experimentais de Ensino e o Instituto de CoResponsabilidade pela Educação (ICE s/d apud LEITE, 2021, p.49)

O vácuo fez a oportunidade. Concebido e gestado no berço empresarial, o programa teve como gestor inicialmente, o Instituto de Co-responsabilidade Educacional (ICE), cujo abandono da educação pelo poder público enlevou a empresa a um lócus de suposta excelência para interferir na formação de jovens, à medida que opta e estimula sua participação na gestão, que traz em sua bagagem os valores caros ao capitalismo, entre eles o empreendedorismo. A análise de Lucie Tanguy (2016) remete à prevalência dos comportamentos sobre o conhecimento, tidas pelos empresários entrevistados como essenciais para o desenvolvimento dos jovens. A despeito de não ser diretamente objeto do presente artigo, cabe lembrar que a versão brasileira sobre o tema foi encampada pelo Ministério da Educação, via a elevação das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular, sustentada por competências, as quais estimulam conservar o espírito otimista, controlar o estresse, ser empático e propositivo na solução de conflitos

Nesse contexto, apreende-se que a atuação não se restringiu à reforma predial, mas avançou sobre a proposta educacional. Como ressalta Adrião e outros (2018), o que se mostrava uma ação entre empresas para recuperação física do Ginásio, logo transformou-se em uma Organização Social, a qual avançou para uma atuação pedagógica e mesmo de seleção de docentes, como será debatido em item específico.

Em 2008 a ideia inicial se torna política pública, via Lei Complementar nº 125, de 10 de julho que cria o Programa de Educação Integral e aponta a intenção de promover a melhoria da qualidade da educação no estado. Todavia, com participação explícita de entidades públicas ou privadas, conforme Inciso VIII do art. 2º da mesma lei.

A política para ampliação da permanência na escola é reafirmada no Plano Estadual de Educação⁴, dado que a Meta 6 indica a adesão mínima de 38,4% de escolas públicas em período integral, com vistas a atender pouco mais da metade dos estudantes na educação básica.

⁴ Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.

O avanço dos valores privatistas segue, como mencionado, além dos aspectos físicos das escolas. Segundo Dutra (2014), o Programa adota como matriz teórica a “Educação Interdimensional”, construída por Antônio Carlos Gomes da Costa, a qual associa quatro dimensões com vistas a superar a interdisciplinaridade, quais sejam:

o logos, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; 2. o pathos, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; 3. o eros, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; 4. o mytho, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal. (COSTA, 2008, p.17)

Compreende-se, no entanto, que tais princípios dialogam diretamente com os propalados pela Unesco, via Jacques Delors (2003), os quais incentivam o estabelecimento da harmonia e da capacidade de gerir conflitos, em detrimento da construção do pensamento reflexivo.

Tais dimensões associam-se à Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), cujo objetivo primordial é formar “líderes e liderados para assumirem postura empresarial” (LIMA, 2011, p. 13).

Assim, tanto a educação interdimensional, quanto a TEAR assumem o cântico Unesco sustentado por Delors que prega o:

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (DELORS, 2003, p. 102).

Pelo conjunto de intencionalidades presente no Programa ora analisado, defende-se que as empresas, uma vez participando da educação, entreviram muito além da obtenção direta do lucro que lhes é inerente, mas é calculado um vultoso lucro indireto a ser obtido na tentativa de manipular

corpos e mentes. Em síntese, é inculcar o “espírito do capitalismo” (WEBER, 2004) que pressupõe a formatação do raciocínio no enfrentamento da vida futura inscrita no capitalismo e pode, assim, assegurar sua vitalidade e seu desenvolvimento.

Compreende-se, portanto, que a invasão do setor privado sobre as políticas educacionais visa exercer uma “barbárie doce”, tal como expressa por Jean-Pierre Le Goff (1998). Em outras palavras, atuam diretamente na formação da “auto servidão”, inicialmente no contexto da escola e futuramente no da empresa. Analogamente ao autor, apreende-se a evolução da perda da cultura educacional no país, via a participação das empresas na educação, as quais disseminam uma perspectiva romântica da privatização da educação pública, invariavelmente envolta em roupagem salvacionista, dado que ela é incapaz de responder às demandas de uma sociedade em constante e rápida mutação, no “melhor” estilo da Nova Gestão Pública.

Seus discursos e suas práticas veiculam a utopia de uma sociedade que poderia se tornar transparente a si mesma, na qual tudo se resolveria pela argumentação racional, pela negociação e por um contrato estritamente igualitário, no qual todos ganhariam. Um tal angelismo é significativo na prevenção de confrontos e conflitos. E quando pretende pacificar os espíritos, este angelismo torna-se manipulador e perverso. (LE GOFF, 1999, p. 86, tradução livre)⁵

Esclarece-se, com base em Tanguy (2016, 2021), que a relação educação e produção é reivindicação histórica do movimento operário - particularmente aquele afiliado ao marxismo -de diversos países, nos quais figuram tanto a França quanto o Brasil, e é diametralmente distinta da pregada pelo setor empresarial. Pois, do lado da classe trabalhadora, ser educado com base na produção não significa reproduzir os valores

⁵ No original: “Ses discours et ses pratiques véhiculent l’utopie d’une société qui pourrait devenir transparente à elle-même, où tout se résoudrait par l’argumentation rationnelle, la négociation et un contrat strictement égalitaire et sans reste, dans lequel tout le monde serait gagnant. Une tel angélisme est significatif de l’évitement de l’affrontement et des conflits. Et quand il entend pacifier les esprits, cet angélisme devient manipulateur et pervers”

capitalistas, mas, sim ao contrário, uma perspectiva que que aprender com o trabalho é a oportunidade de refletir sobre os processos de acumulação e decidir sobre a divisão social do trabalho e seus rumos.

Refuta-se na concepção privatista a formação do cidadão em primeira instância, mas sim moldar o futuro trabalhador.

Com vistas a articular a presença privatista e a intencionalidade da escolha das escolas, optou-se por analisar o território no qual as 300 escolas se inserem e, mais especificamente, aquelas que permanecem no Programa de 2008 a 2018, posto que se intenciona verificar se o PEI atua, ou não, no sentido de reduzir as desigualdades sociais, via acesso às escolas de tempo integral.

Cabe previamente apresentar alguns marcos do desenvolvimento teórico ao longo dos anos, concernentes à relação socioespacial das escolas. Oliveira (2020) aporta importante contribuição ao elencar os principais estudos dedicados ao tema e destaca que nos anos 1960 a pesquisa realizada por Pereira EM 1967 sob orientação de Florestan Fernandes, constatou a inter-relação entre o espaço urbano e a unidade escolar. Sposito nos anos 1990 trilhou a mesma matriz teórica empregada por Pereira e analisa o crescimento das escolas entre os anos 1940 e 1970, o qual resulta em crescimento desordenado, posto que se dá dissociado de estudos fundamentais, a exemplo do movimento das matrículas e infra-estrutura adequada. Na continuidade, os estudos produzidos pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM) relacionaram a conjugação entre a conclusão do Ensino Médio e a localização das escolas, ou seja, para além da ponderação acerca das variáveis básicas como sexo, renda e escolaridade dos pais, Torres (2002) considerou a residência e concluiu que a despeito da ascensão da escolarização, houve efetiva redução do aproveitamento escolar nas áreas periféricas. (OLIVEIRA, 2020)

O mesmo autor, no entanto, alerta para a premência em se compreender o espaço como categoria social, pois “as relações sociais definidas historicamente e estabelecidas nos lugares, são aquilo que oferece sentido ao espaço” (*ibidem*, p. 32),

Visando aproximar a presente análise à perspectiva defendida no campo da geografia adota-se o Índice de Nível Socioeconômico (INSE), construído pelo INEP a partir da aplicação de questionário junto aos participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do 5º e 9º anos do ensino fundamental e das 3ª e 4ª séries do ensino médio regular e o integrado. O índice resulta fundamentalmente da combinação de duas variáveis: escolaridade dos pais e posse de bens e serviços, de forma a contemplar tanto as acomodações físicas da residência, bens duráveis – da geladeira ao computador - quanto o acesso à internet e mesa para estudos. Dessa conjugação resulta a classificação expressa no Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes

Nível I	Este é o nível inferior da escala. O pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados.
Nível II	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro, mas sem alguns bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.
Nível III	A mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.
Nível IV	A mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi,

	máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.
Nível V	A mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.
Nível VI	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.
Nível VII	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.
Nível VIII	A mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.

Fonte: Adaptado de SAEB, 2019.

Observa-se na Tabela 1 que a escolha das escolas pelo Programa privilegiou aquelas cujas famílias inscrevem-se nos níveis III e IV do INSE. Consoante a Oliveira (2020) constata-se que, assim como em São Paulo –

cujo modelo foi importado do estado em análise – as PEIs pernambucanas também se destinam a uma população que:

mesmo não dispondo de privilégios, possui alguma condição material para suprir esse déficit. Aqueles desamparados, caso optem por frequentar uma unidade do Programa deverão arcar individualmente com suas condições sócio-espaciais “desfavoráveis”, evidenciando como educação e espaço agem sobre/nas desigualdades (OLIVEIRA, 2020, p.87)

Aspecto tal já alertado por Coleman em 1966, cuja relação entre o melhor desenvolvimento escolar nas localidades com nível socioeconômico era mais elevada. Assim, pondera-se que se, entre elas, 47% encontram-se no Nível III e outras 34% no Nível IV, pressupõe-se a existência de uma intencionalidade em aprimorar o que já apresentava bons resultados e, portanto, a divulgação dos resultados do Programa seria mais satisfatória.

Tabela 1 – Distribuição das 300 escolas participantes do PEI/PE, segundo o INSE (2019) (nº abs)

Nível	Nº de escolas
I	0
II	55
III	140
IV	100
V	5
VI	0
VII	0
VIII	0

Fonte: INEP, Censo Educacional e INSE 2019.

O recorte das cinquenta escolas que permanecem no Programa desde seu início, reafirma a lógica presente no total das participantes, porém as unidades escolares concentram-se fundamentalmente no Nível IV, com 70% delas.

Tabela 2 – Distribuição das 50 escolas participantes do PEI/PE, segundo o INSE (2019)

Nível	Nº de escolas
I	0
II	2
III	10
IV	35
V	3
VI	0
VII	0
VIII	0

Fonte: INEP, Censo Educacional e INSE 2019.

Com vistas a melhor compreender a distribuição das escolas por municípios, recorreu-se a dados complementares. Entre as 50 escolas, foco do presente artigo, dez delas concentram-se em faixas populacionais de 20.001 a 50.000 e outras 16 nos municípios compreendidos entre 50.001 e 100.000 habitantes, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das 50 escolas selecionadas, por município, segundo faixa populacional (nº abs)

Faixa Populacional	Nº escolas	Municípios
até 5000	0	-
De 5 001 até 10 00	1	Sairé
De 10 001 até 20 000	1	Carnaíba
De 20 001 até 50 000	10	Floresta, Rio Formoso, Sirinhaém, Lajedo, Sta. Maria da Boa Vista, Vertentes, Cabrobó, Nazaré da Mata, Canhotinho, S Jose Coroa Grande
De 50 001 até 100 000	16	Limoeiro*, Goiana, Carpina, S. Bento Una, Arcoverde, Salgueiro*, Surubim, Palmares*, Timbaúba, Belo Jardim, Araripina, Bezerros, Serra Talhada
De 100 001 até 500 000	7	Olinda, Petrolina*, Caruaru*, Camaragibe, Abreu e Lima
Mais de 500 000	1	Recife**

Fonte: IBGE, 2021

*Municípios com duas unidades escolares.

** Município com nove unidades escolares

Além de Recife, com nove unidades do Programa, outros cinco municípios possuem duas escolas. São eles, como indicado na Tabela 2: Limoeiro, Salgueiro, Palmares, Petrolina e Caruaru. O governo pernambucano informa que as escolas foram selecionadas de forma a reunir alguns aspectos, destacadamente o estabelecimento de acordos com as prefeituras. Buscou-se, no presente artigo, analisar dados populacionais, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com vistas a vislumbrar aspectos colaborativos para a decisão. Todavia, foram encontradas mais similaridades entre eles do que possíveis justificativas. Três deles possuem

população entre 50.001 e 100.000, outros dois de 100.001 até 500.000 e Recife com 1.661.017 habitantes, segundo estimativa para 2021.

Tabela 3 – Municípios, entre as 50 escolas selecionadas, com mais de uma unidade, segundo população, PIB *per capita* e IDHM

Município	nº escolas	População	PIB <i>per capita</i>	IDHM
Recife	9	1.661.017	33.232,26	0,772
Arcoverde	2	75.295	14.727,75	0,667
Petrolina	2	359.372	20.811,26	0,697
Limoeiro	2	56.149	14.315,00	0,651
Caruaru	2	369.343	21.075,72	0,677
Palmares	2	63.745	13.471,22	0,622

Fonte: IBGE, Cidades, 2021.

A despeito de outros municípios apresentarem características semelhantes aos descritos na Tabela 3, não possuem, contudo, mais de uma unidade. Os dados referentes à atividade econômica também não resultaram em importantes diferenciações entre esses e os demais. Além da capital e suas próprias desigualdades sociais e concentração de atividades econômicas e riqueza, Arcoverde é um polo comercial e de serviços; Petrolina, é predominantemente rural; Caruaru conta com o maior PIB entre eles, exceto Recife e industrialização modesta; Limoeiro não registra vigor nos setores da economia, afora a comercialização de gado com a promoção de feiras regulares; e, por fim, Palmares tem um marco importante na história do país e do estado, tem como foco econômico a agroindústria e comércio e serviços. Frente a isso aventa-se a possibilidade de a escolha ter base essencialmente política e distante, portanto, dos princípios da política pública.

As relações de trabalho praticadas junto aos docentes

Os professores eu os classifico simultaneamente como vítimas e vilões. Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infra-estrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados.

Marcos Mendonça

Antes da apresentação dos dados oficiais, cabe esclarecer os preceitos teóricos aos quais nos filiamos, os quais, se compreende, são empregados de formas distintas no campo da educação e menos no da sociologia do trabalho. As relações de trabalho são ora sustentadas por teóricos do direito do trabalho, aqui ilustrados por Maurício Delgado, Ministro do Supremo Tribunal do Trabalho, definidas como sendo aquelas referentes às diferentes formas de contratos, acompanhadas da regulamentação da jornada e direitos vinculados ao trabalho (DELGADO, 2007).

A flexibilização das relações de trabalho vem ocorrendo desde a década de 1990, momento da reestruturação produtiva e quando o governo federal, inspirado pela vaga neoliberal, construiu um arcabouço jurídico que promoveu alterações substantivas na plasticidade da proteção aos trabalhadores, ao viabilizar o tempo parcial e o contrato por tempo determinado em 1998⁶, situação ainda mais agravada pela Reforma Trabalhista de 2017⁷, que legitimou o trabalho intermitente, ou seja, o *trabalhador on demand*, intrínseco ao toyotismo e infringindo direitos historicamente conquistados. Além disso, permitiu a prática da jornada de trabalho de doze por trinta e seis horas, anteriormente autorizadas a

⁶ Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998

⁷ Lei nº 13.467, e 13 de julho de 2017.

atividades profissionais que assim exigissem, e a demissão consensual, entre outros aspectos.

Assim, em termos metodológicos, as relações de trabalho podem ser analisadas por meio da pesquisa documental expressa nos dados estatísticos oficiais, que mensuram, por exemplo, as formas de contratação, a jornada contratual de trabalho, salário e direitos e benefícios atrelados ao trabalho.

Portanto, essas são distintas das condições de trabalho, pois são apreendidas mediante entrevistas dos trabalhadores, principalmente nas de caráter qualitativo, cujos aspectos podem ser aprofundados no que tange às circunstâncias nas quais o trabalho se concretiza. Em outras palavras, sustenta-se que as condições de trabalho se referem às instalações dos locais de trabalho, a exemplo da poluição causada por substâncias nocivas à saúde, luminosidade e ventilação adequadas; mas, igualmente, à organização e à gestão do trabalho. Essas, no caso das escolas, podem ser avaliadas, por exemplo, por meio da observação roteirizada das salas de aula, bem como uma análise da política de resultados praticada pelo poder público, como o estabelecimento de metas, a pressão por índices de difícil alcance, entre outros, ou o comum prolongamento da jornada de trabalho de professores (autor, 2021), porém constatadas pela declaração dos que as vivenciam ou pelo levantamento de hipóteses a serem confirmadas por outros estudos, estado esse que pode, inclusive, causar danos psicossociais aos trabalhadores (CINGOLANI, 2012).

Nesse contexto teórico, são aqui analisadas as formas de contratação praticadas junto aos docentes que atuam nas escolas PEI de Pernambuco.

Em termos de jornada, os docentes podem optar pela duração mínima de cento e cinquenta horas e no máximo duzentas horas-aula mensais. A legislação atinente ao PEI prevê gratificação aos que estiverem lotados em escolas de difícil acesso, cuja lista é publicada anualmente pela Secretaria da Educação.

A mesma legislação concede nos meses de junho e dezembro: “gratificação de desempenho, em valor correspondente a até 30% (trinta por cento) do valor total anual da Gratificação de Localização Especial, incluindo o 13º (décimo terceiro) salário” (art.2º, Inciso II, alínea a).

Concernente às formas de contratação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a coletar dados referentes às formas de contratação somente a partir de 2011, e, por essa razão, não são aqui destacados os referentes a 2008, ano de criação do PEI. Esses são classificados em quatro grupos, quais sejam: concursados, temporários, terceirizados e contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Em razão das baixas frequências nas categorias terceirizados e CLT, optou-se, para fins de análise, por reuni-los em duas categorias: concursados e não concursados.

À luz do que reza a Constituição Federal de 1988, o ingresso no setor público deve ser obrigatoriamente via concurso público e os contratos temporários são admitidos em situações inusitadas como catástrofes naturais ou competições esportivas de grande monta. Por essa razão, são considerados contratos precários todos aqueles que desrespeitam o concurso público como forma de admissão no funcionalismo público.

O conceito de precariedade era pouco comum na literatura especializada nos anos 1970 e, gradativamente, vai adquirindo relevância em concomitância com a evolução da reestruturação produtiva ocorrida na década de 1980 nos países centrais e no Brasil, de forma mais acentuada na década de 1990.

A sociologia do trabalho francesa foi pioneira na sistematização crítica do fenômeno que transformava trabalhadores com direitos em uma massa desprovida de proteção social. No caso do setor público, Linhart e Maruani (1982) anunciaram a concretude da supressão de empregos com direitos, do avanço de programas de incentivo à demissão voluntária, além das formas de contratação antes atípicas, como os com tempo determinado e com jornadas parciais.

Portanto, apoiamo-nos em tais referenciais, além de Robert Castel (1998) que indica a precariedade como um fenômeno e a precarização como um processo de degradação das condições de vida, em razão de um trabalho mais desprotegido socialmente. (autor, 2021).

Apreende-se que o setor público acompanhou o movimento do setor privado e passa a adotar formas de contratação precária, embalado pela adoção da Nova Gestão Pública, a partir dos anos 1990. (autor, 2016).

Assim, constata-se, com raras exceções, que os estados optaram por contratar, em larga escala, professores sem concurso público.

Pernambuco não foge à regra da maioria nacional e, mesmo que o Estatuto do Magistério⁸ de 1996 preveja que o ingresso no magistério público seja exclusivamente via concurso público de provas ou provas e títulos, evidencia-se não somente um movimento crescente de contratos precários, como também a supressão dos postos de trabalho para professores.

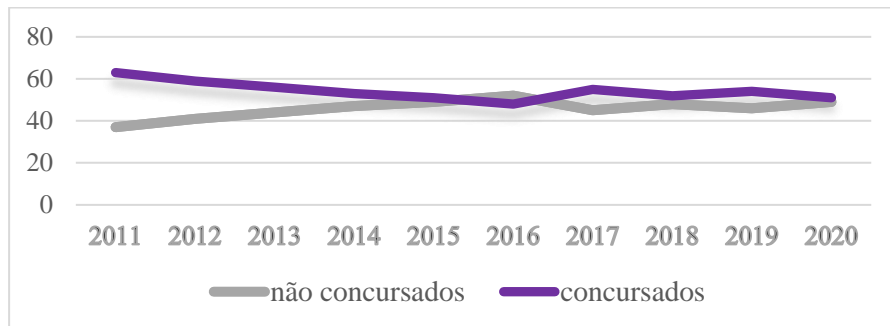
A observação dos dados nacionais revela que metade dos governos estaduais tem optado por reduzir significativamente o número de professores concursados, reafirmando a supremacia da racionalidade econômica em detrimento da educação de qualidade. As situações, averigua-se, não se restringem à dimensão do estado ou à pobreza. Acre e Espírito Santo, por exemplo, atingem percentuais próximos a 80% de docentes contratados sem concurso público e, assim, consolidam a noção que a educação básica pública nestes estados é feita essencialmente por docentes não concursados (autor, 2020).

Segundo o Censo Educacional, em 2011 o governo pernambucano contava com 24.140 docentes na educação básica; e em 2020 foram suprimidos 6.557 postos de trabalho, totalizando 17.583.

O Gráfico 1 demonstra o encontro dos percentuais entre concursados e não concursados: uma elevação expressiva entre 2011 e 2016, com oscilações nos anos ulteriores, mas ambos permanecem *pari passu* ao longo da série histórica.

⁸ Lei nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996.

Gráfico 1 – Distribuição de docentes da educação básica estadual de Pernambuco, segundo tipo de contrato. 2011-2020 (%)*



Fonte: Censo Educacional, INEP. Elaboração própria.

*exceto EJA e educação profissional

Os mesmos dados concernentes às escolas PEI revela que não obstante os documentos propaguem a ideia da melhoria da qualidade da educação, essa não se reflete na compreensão acerca da importância da estabilidade da função pública.

Advoga-se que a função pública acompanhada do seu fortalecimento concretiza o direito à população, pois o trabalho realizado pelo funcionalismo público volta-se aos cidadãos e não a interesses, por exemplo, do capital. (PORS, ASCHIERI, 2015). E, com base em tais premissas, pondera-se que ser estável não estabelece relação como vantagem, mas do ponto de vista político confere a garantia da continuidade do direito, no caso, à educação, e, atua diretamente na consecução de uma sociedade mais igualitária (CASTEL, 2003).

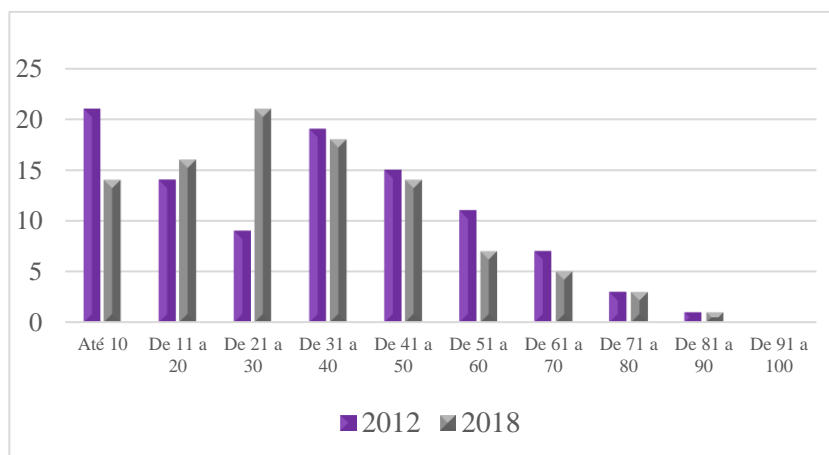
As escolas PEI à luz de tais ponderações registram, conforme dados do censo educacional, dois movimentos: por um lado, há sensível redução de escolas com até 10% de docentes não concursados, pois em 2012 totalizavam 21% delas, mas caem para 14% em 2018; por outro lado, aumenta sensivelmente a faixa de 21 a 30% de precariedade, saltando de 9 para 21%.

Tabela 4 – Distribuição do total de escolas PEI/PE, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

Intervalos percentuais	2012	2018
Até 10	21	14
De 11 a 20	14	16
De 21 a 30	9	21
De 31 a 40	19	18
De 41 a 50	15	14
De 51 a 60	11	7
De 61 a 70	7	5
De 71 a 80	3	3
De 81 a 90	1	1
De 91 a 100	0	0

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

Gráfico 2 – Distribuição do total de escolas PEI/PE, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)



Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

Ainda que o percentual atinja somente 4%, é relevante destacar a existência de escolas PEI com percentuais elevados de professores não concursados, acima de 70%, entre elas uma situada no município considerado o mais pobre de 2000. Chama a atenção a Escola Arquipélago Fernando de Noronha que, diferente das demais em todo o Brasil que, prioritariamente, classificam os contratos espúrios como “temporários”, lá são registrados além da clássica “temporários”, com 26% em 2018, mas também 67% em “terceirizados”.

Quadro 2 – Escolas PEI/PE com percentual elevado de docentes temporários, segundo caracterização do município (2012 e 2018)

Escola de Referência	Município	População	IDH	PIB <i>per capita</i>	% temporários 2012	% temporários 2018
Cel. Manoel de Souza Neto	Manari	22.110	0,487	6.186,80	90	80
Fabio da Silveira Barros	Maraial	11.098	0,534	7.494,18	80	71
Arquipélago Fernando de Noronha	Fernando de Noronha	3.140	0,788	63.035,23	77	93

Fonte: Censo Educacional, Inep. IBGE. Elaboração própria

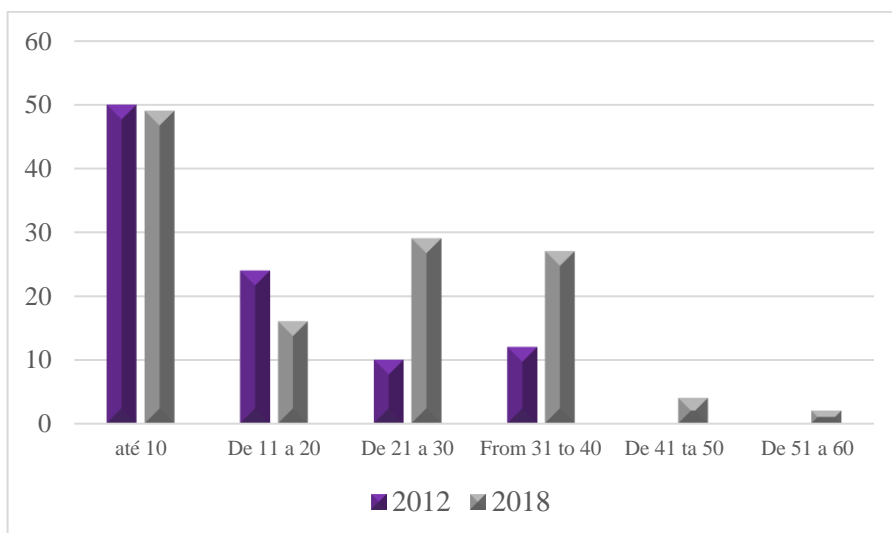
No recorte analítico das cinquenta escolas selecionadas, a maior parte contemplava relações de trabalho estáveis, pois praticamente oito em cada dez registraram, em 2012, até 20% de docentes temporários, sendo metade delas com concentração até 10%. Porém, em 2018, a situação se altera significativamente: menos de quatro em cada dez unidades escolares tinham até 20% de professores temporários. Soma-se a isso, o fato de em 2012 não haver nenhuma escola com percentuais de contratação acima de 41%, mas, em 2018, são registrados seis pontos percentuais.

Tabela 4 – Distribuição das 50 escolas PEI/PE selecionadas, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

%	2012	2018
Até 10	50	49
De 11 a 20	24	16
De 21 a 30	10	29
De 31 a 40	12	27
De 41 a 50	0	4
De 51 a 60	0	2

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

Gráfico 3 – Distribuição das 50 escolas PEI/PE selecionadas, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

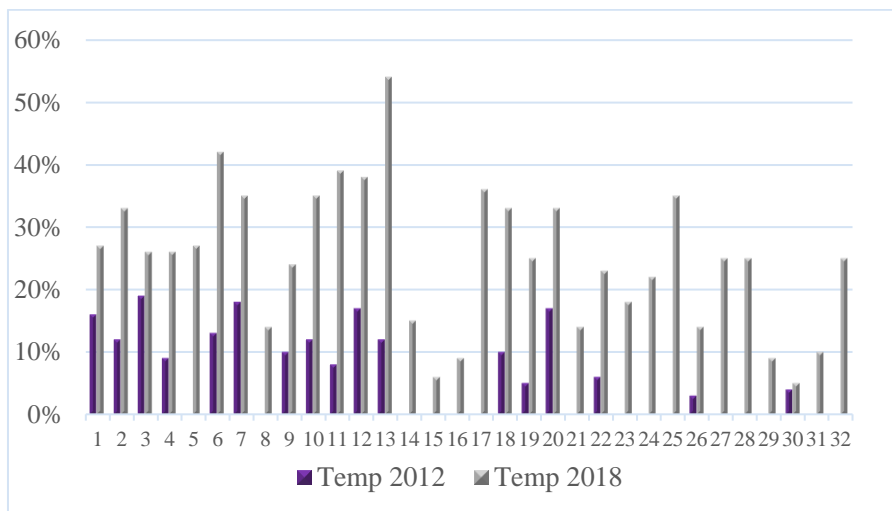


Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

A fim de refinar a análise acerca dos contratos precários, foram selecionadas as escolas que registraram movimento crescente entre 2012 e 2018 neste quesito. Constatou-se que 65% delas apresentaram tal comportamento.

O gráfico 4 demonstra a expansão da quantidade de docentes temporários, sendo cada ponto uma escola.

Gráfico 4 – Distribuição das escolas PEI/PE selecionadas, com precariedade crescente, 2012 e 2018 (%)



Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

São destacadas, no Quadro 3, quatro delas cujo ascensão percentual foi extrema: a de Timbaúba, caso tivesse 1% de temporários em 2012 teria registrado uma elevação de 3.600%; a localizada em Surubim registrou aumento da ordem de 487%; a Escola Don Vieira, em Nazaré da Mata, aumentou 450% no período em análise e, por fim, José Patrocínio Mota, em São Bento do Uma, com o menor IDHM entre elas: 323%.

**Quadro 3 - Escolas com percentual crescente de docentes temporários,
PEI/PE (2012 e 2018)**

Escola de Referência	Município	População	IDH	PIB <i>per capita</i>	% temporários 2012	% temporários 2018
Don Vieira	Nazaré da Mata	32.673	0,662	16.867,00	12	54
José do Patrocínio Mota	São Bento do Una	60.567	0,593	21.797,56	13	42
Natalícia Maria Figueirôa da Silva	Surubim	66.192	0,635	12.455,57	8	39
Timbaúba	Timbaúba	52.587	0,618	12.722,07	0	36

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria

A observância do Inse das mesmas escolas aponta que três delas (Don Vieira, Natalícia Maria Figueirôa da Silva e Timbaúba) inscrevem-se no Nível IV do Índice Socioeconômico (Inse) elaborado pelo Inep e outra no III (José do Patrocínio Mota), ambos, como já mencionado, se referem às famílias que, ainda que enfrentem dificuldades, registram maior escolaridade da mãe e melhores condições de vida em relação às faixas precedentes.

Constata-se, assim, que a caracterização socioeconômica dos municípios e das escolas não possuem relação com maiores níveis de precariedade nas relações de trabalho, mas sim consolida-se como uma opção política do estado apoiada na racionalidade econômica de redução de custos e distante da compreensão que a função pública, acompanhada do seu ingresso por concurso público e estabilidade, são aspectos fundamentais para a melhoria da educação pública.

Considerações finais

O artigo visou apresentar um aspecto frequentemente ocultado na política educacional: os contratos precários praticados pelos governos estaduais junto aos docentes. Ação essa embalada pela vaga neoliberal que em sua contradição privilegia, de um lado, a redução de custos, ao contratar professores com salários mais reduzidos e com direitos diferenciados dos do funcionalismo e, quando questionados culpabilizam a estabilidade no emprego pelo fracasso do serviço público; e, por outro, criam programas, a exemplo do PEI, que defendem ser a grande solução para os males da educação pública.

Recorrem ao setor privado para enfrentar os dois aspectos citados, posto este ser elevado à excelência pelo poder público. O gerencialismo em sua face mais perversa vislumbra, além da lucratividade, formatar gerações futuras de trabalhadoras e trabalhadores em suas tentativas de pregar a docilidade, a solução de conflitos, a ideia de ser empreendedor atestando a ausência de empregos protegidos socialmente, em quantidade suficiente aos jovens.

Aprende-se no desenho do PEI a intencionalidade em não destinar a ampliação da permanência na escola às camadas mais pauperizadas da população pernambucana, conforme atesta o Índice de Nível Socioeconômico desenvolvido pelo governo federal. A constatação coaduna-se com a análise tecida por Giroto e Cássio (2018) sobre as escolas do PEI na cidade de São Paulo, política que reproduz as desigualdades sociais, em razão da localização das escolas em áreas de baixa vulnerabilidade social e com expressiva incidência de estudantes cujas mães possuem ensino superior completo e, portanto, realiza uma “expulsão velada” (p.22) daqueles impossibilitados de a frequentar.

Na mesma linha de compreensão, Oliveira (2020) conclui que o PEI contribui mais à ampliação das desigualdades educacionais, e adicionamos: sociais, do que uma inversão do quadro de pobreza.

No estado de Pernambuco inexistente um programa de permanência nas escolas de tempo integral, aspecto que, igualmente ao observado em São

Paulo, impede os estudantes trabalhadores a participar do Programa. Um de seus apoiadores privados, o empresário e presidente do “Parceiros da Educação”, Jair Ribeiro, contesta as críticas sobre esse aspecto ao reconhecer a imensa desigualdade que paira no país ao mencionar a ínfima parcela de estudantes que trabalham com carteira assinada e que “precisam investir no seu capital humano para quebrar o círculo de pobreza a que estão destinados” (2020, s.p.).

A escolha das escolas privilegiou os níveis III e IV do Inse (Inep, 2019) e, além disso, as contratações de docentes sem concurso público crescem, especialmente em localidades mais pobres. Ilustra-se aqui a Escola de Referência José do Patrocínio Mota, localizada em São Bento do Una, município que conta com IDHM de 0,593 e salta em seis anos de 13 para 42% de professores sem os mesmos direitos que os concursados, aspecto que remete a uma possível instabilidade no interior da escola, dado a temporariedade dos contratos e, portanto, distante de um modelo de educação de qualidade.

É esta a cultural empresarial levada a cabo nas escolas de tempo integral.

Lévi-Strauss (1955) destaca em seu livro “Tristes Trópicos” a tentativa branca em impingir uma referência de modo de vida europeia aos povos indígenas e deixa como rastro o aniquilamento não apenas de uma cultura, que teima em permanecer viva. A padronização cultural, com seus ares de modernismos e evolução arrasaram povos. Analogamente, a cultura empresarial visa destruir a cultura educacional apresentando-se como o “cartucho de prata” (RIBEIRO, 2020) da educação, mas, de fato “a realidade manifestada, dissimula cuidadosamente a verdade (...) a natureza da verdade transparece no cuidado que ela se empenha em ocultar” (LÉVI-STRAUSS, 1955, p. 50).⁹

Como vaticina Tanguy (2016, p. 11): “a crise da educação faz, de fato, fortuna”.

⁹ No original: “(...) a réalité manifestée dissimule soigneusement sa vérité (...) “et la nature du vrai transparaît déjà dans le soin qu’il met à se dérober”

Referências

ADRIÃO, T., et al. Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In GARCIA, T., ADRIÃO, T. (orgs.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. DAEB. *Indicador de nível socioeconômico do SAEB 2019*. Nota técnica. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf> Acesso em 07.abr.2022.

BRASIL. *Lei nº 13.467*, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm Acesso em 21.abr.2022.

BRASIL. MEC, INEP. *Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019*. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf> Acesso em 07.abr.2022

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CINGOLANI, Patrick. *La précarité*. Paris: PUF, 2005.

<https://doi.org/10.3917/puf.cingo.2006.01>

COLEMAN, J.S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare, 1966. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>> Acesso em 07.abr.2022.

COMTE-SPONVILLE, A. *O capitalismo é moral?* São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA, A. C. *Educação: uma perspectiva para o século XXI*. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp, 2006. <https://doi.org/10.7476/9788539303014>

DELGADO, M. G. *Curso de Direito do Trabalho*. São Paulo: LTR, 2007.

- DELORS, J. et al. *Educação*, um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 18.nov.2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- GIROTTO, E. D., CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(109), 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>
- LE GOFF, J.-P. *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte, 1999.
- LEITE J. C. Z. *Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano*. Brasília: Anpae, 2021. Disponível em <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Parcerias-em-educacao-19-04-021.pdf>> Acesso em 14.abr.2022
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes tropiques*. Paris: Plon, 1955.
- LIMA, I.Á. *TEAR – Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados*. Olinda: Livro rápido, 2011.
- LINHART, D.; MARUANI, M. Précarisation et destabilisation des emplois ouvriers, quelques hypothèses. *Travail et Emploi*, [Paris], n. 11, 01, p. 27-36, 1982.
- MAGALHÃES, M. A. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio*. São Paulo: Albatroz, 2008. <https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2017/07/ice.pdf>
- OLIVEIRA, J. V. P. *Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa de Ensino Integral (PEI) 2011-2019 na cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado.....2020. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25022021-120246/publico/2020_JoaoVictorPavesiOliveira_VCorr.pdf> Acesso em 07.abr.2022
- PERNAMBUCO. *Lei nº 15.533*, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. Disponível em<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>>Acesso em 07.abr.2022

- PERNAMBUCO. *Decreto nº 28.975*, de 06 de março de 2006. Regulamenta a Lei nº 12.965, de 25 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a implantação e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Disponível em <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto>. > Acesso em 07.abr.2022
- PORS, Anicet; ASCHIERI, Gérard. *La fonction publique du XXIème*. Ivry-sur-Seine: Les éditions de l'atelier, 2015.
- RIBEIRO, J. *O cartucho de prata da educação*. Disponível em <https://www.poder360.com.br/opiniaio/o-cartucho-de-prata-da-educacao-escreve-jair-ribeiro/> Acesso em 23.abr.2022.
- ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997
- TANGUY, L. 2016. *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*. Le tournant politique des années 1980-2000 en France. Paris: La Dispute, 2016.
- TANGUY, L. Pensar as relações entre educação e trabalho: a experiência de Lucie Tanguy. *Cadernos CERU*. V.31 nº2 (2020). Dossiê Trabalho & Família (Entrevista). Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/181996>> Acesso em 23.abr.2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i2p41-68>
- WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

Data de registro: 29/05/2022

Data de aceite: 28/06/2022

 **O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE**

Elisangela Maria Pereira^{*}

Márcia Cossetin^{**}

Teise Garcia^{***}

Resumo: O presente artigo sistematiza informações sobre a implementação do Programa Jovem de Futuro, PJF, na rede estadual de ensino no Pará, considerando suas implicações para o Direito Humano à Educação, DHE, de acordo com o proposto no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais- PIDESC, que demarca quatro indicadores da ação estatal para a asseguramento do direito à Educação. São eles: Disponibilidade, Acessibilidade, Aceitabilidade, Adaptabilidade e, ainda, Controle Social incorporado na matriz de pesquisa. Em diálogo com tais indicadores, coletamos informações em páginas oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Pará e do ator privado responsável pela implementação do Programa, o Instituto Unibanco. Procedemos análise de documentos oficiais localizados nas referidas páginas, além de consultar a produção nacional sobre o PJF, com ênfase à sua consolidação no estado do Pará, no período de 2011-2018. A pesquisa de tipo qualitativa, apoiada em revisão bibliográfica,

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. E-mail: elisangelapereira019@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9237985993029557>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6350-7915>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH - na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7641442717354036>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>.

*** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo (USP). Livre-docência pela Universidade São Paulo FFCLRP. E-mail: teiseg2@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4464815211181255>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4351-3159>.

análise documental e coleta de dados de fontes primárias e secundárias, possibilitou a constatação de forte influência do setor privado na educação pública paraense, que direcionou a adoção de modelos de gestão empresarial para a obtenção de melhores resultados educacionais, com controle e monitoramento em todas as etapas do PJF, com sérias consequências ao DHE.

Palavras-chave: Direito Humano à Educação; Jovem de Futuro; Instituto Unibanco; Privatização.

The Jovem de Futuro program in Pará and the implications for the Human Right to Education – DHE

Abstract: The article systematizes information about the implementation of the The Youth with a Future Program - PJF in the state education in Pará, considering its implications for the Human Right to Education - DHE, in accordance with what is proposed in the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights - ICESCR, which outlines four indicators of state action to ensure the right to education. They are: Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability and accountability incorporated in the research matrix. Related with these indicators, we collected information on official pages of the Pará State Department of Education and on the private actor responsible for implementing the Program, Instituto Unibanco. We proceeded to the analysis of official documents located on the referred pages, in addition to consulting the national academic production on the PJF, with emphasis on its consolidation in the state of Pará, in the period 2011-2018. Qualitative research, supported by a bibliographic review, document analysis and data collection from primary and secondary sources, made it possible to verify the strong influence of the private sector on public education in Pará, which led to the adoption of business management models to obtain better results. educational institutions, with control and monitoring at all stages of the PJF, with serious consequences for the DHE.

Key-words: Human Right to Education; Future Youth; Unibanco Institute; Privatization.

Programa Joven del Futuro en Pará y sus implicaciones al Derecho Humano a la Educación – DHE

Resumen: La presente investigación sistematiza informaciones sobre la implementación del Programa Joven del Futuro – PJF en la red estatal de enseñanza de Pará, considerando sus implicaciones al Derecho Humano a la Educación – DHE, de acuerdo con lo propuesto en el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales – PIDESC, que demarca cuatro indicadores de acción estatal para el aseguramiento del derecho a la Educación. Son ellos: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y, aún, Control Social incorporado en la matriz de investigación. En diálogo con tales indicadores, reunimos informaciones en páginas web oficiales de la *Secretaria Estadual de Educação do Pará* y del actor privado responsable por la implementación del Programa, el Instituto Unibanco. Procedemos el análisis de documentos oficiales localizados en las referidas páginas, así como consultamos la producción nacional sobre el PJF, con énfasis a las consolidaciones en Pará, en el período de 2011 hasta 2018. La investigación de tipo cualitativa, apoyada en revisiones bibliográficas, análisis documentales y recopilación de datos de fuentes primarias y secundarias, posibilitó la constatación de fuerte influencia del sector privado en la educación pública *paraense*, que direccionó la adopción de modelos de gestión empresarial para la obtención mejores resultados educacionales, con control y monitoreo en todas las etapas del PJF, con serias consecuencias al DHE.

Palabras-clave: Derecho Humano a la Educación; Joven del Futuro; Instituto Unibanco; Privatización.

Introdução

O artigo ora apresentado decorre de pesquisa, intitulada *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública* (ADRIÃO, 2018) que mapeia e analisa a privatização em redes estaduais de ensino no Brasil entre os anos de 2005 e 2018, período de 14 anos que abarca quatro mandatos governamentais e se inicia no último para implementação, por parte dos entes federados, da Lei de Responsabilidade Fiscal, LRF (Lei nº

101/2000) que estabeleceu limites para gastos com pessoal por parte dos gestores públicos em até 60% dos orçamentos. Tais limitações potencializaram a transferência de serviços ao setor privado e, portanto, à privatização (ADRIÃO *et al*, 2009).

A privatização na educação é aqui tomada como expressão “guardachuva” que apreende formas para além da transferência da propriedade pública ao setor privado (BELFIED, LEVIN, 2002). Tais formas implicam na delegação de responsabilidades historicamente estatais para o mercado ou seus representantes. Adrião (2018) em estudo sobre a produção acadêmica nacional e internacional voltada à privatização na educação, organiza as formas localizadas nos estudos em três dimensões da política educacional. Tal categorização, adotada na pesquisa e neste artigo, considera três dimensões na privatização da educação básica: **currículo**, incluindo formas de privatização voltadas às atividades fim na escola, tais como formação docente, sistemas privados de ensino, entre outros; **oferta educacional**, ou seja, formas de acesso à educação; e **gestão da educação**, o que inclui desde a incorporação de proposta do setor privado para a gestão de redes e escolas por meio de programas e projetos, até a transferência da gestão de unidades para atores privados (ADRIÃO, 2018, 2022).

O Programa Jovem de Futuro (PJF), em foco neste artigo, é analisado sob a dimensão gestão e foi selecionado por sua capilaridade, isto é, abrangência em termos de quantidade de redes estaduais nas quais se apresentou, dimensões e público-alvo. A seleção ainda combinou a vigência do programa nas redes entre os anos de 2005 a 2018. O PJF, para a dimensão gestão da educação foi o que correspondeu a todos os critérios: no período esteve presente em 11 redes estaduais e, embora a dimensão gestão seja sua característica central, também abarcou em alguns estados e períodos as outras duas dimensões. Finalmente, o Programa Jovem de Futuro, considerados os 11 estados de vigência, atingiu quase todos os segmentos da comunidade escolar: gestores, professores e estudantes. O quadro 1 indica a frequência de programas localizados pelo mapeamento com incidência sobre a gestão educacional.

Quadro 1-Programas implementados por atores privados com foco na gestão educacional e escolar em redes estaduais brasileiras, segundo número de redes estaduais de ensino e Distrito Federal

NOME DO PROGRAMA	Redes Estaduais de Ensino e DF
Programa Jovem De Futuro	11
Prêmio Gestão Escolar	6
Prêmio Professores Do Brasil	4
Programa Gestão Para A Aprendizagem	4
Acelera Brasil	2
Mira Educação	2
Pacto Pela Educação	2
Se Liga	2

Fonte: (ADRIÃO, 2018)

A capilaridade do PJF levou a que fosse destacada sua ocorrência em uma rede estadual para análise, utilizando-se como critério a combinação de: longevidade; vigência em 2018; dimensões e diversidade de público-alvo em que incidiu. Os critérios levaram à seleção da rede estadual do estado do Pará, na qual as negociações para implementação do PJF se iniciaram em 2011, encontrando-se o programa em vigência em 2018.

Em síntese, a metodologia adotada pela pesquisa mapeou, por meio de buscas em *sites* das Secretarias Estaduais de Educação, com recurso a descritores pré-estabelecidos, de informações que indicassem a articulação entre os entes públicos e privados que incidissem na educação pública. Em seguida, realizou-se busca na plataforma digital *google*, delimitando-se até

a décima página, também com descritores selecionados. Posteriormente, ao delimitar-se o PJF e o estado do Pará, realizou-se pesquisas no *site* da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e ainda no *site* do Instituto Unibanco (IU) referentes a informações sobre o PJF no estado.¹

A coleta de dados sobre o Programa na rede estadual do Pará encontrou alguns obstáculos importantes, dentre os quais se destaca a ausência de resposta do poder público à solicitação de informações e a indisponibilidade de documentação no *site* da Secretaria de Educação. Nesse sentido, recorreu-se com frequência às fontes secundárias de pesquisa e documentos do próprio Instituto Unibanco, além de buscas na *internet*.

Desse modo, este artigo compila as informações obtidas nas fontes descritas, com o objetivo de sistematizar informações pertinentes ao Programa Jovem de Futuro, PJF, na rede estadual de ensino do estado do Pará, considerando-se as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE.

O texto foi organizado, para além desta introdução, em três itens. O primeiro deles, intitulado **Gênese dos indicadores do DHE, sua relação com a Educação Pública como Direito Social** apresenta a constituição histórica do direito humano à educação assim como a sua relação com o entendimento da educação pública como direito social. Na sequência o item **O PJF: implicações ao relacionarmos o programa no estado do Pará com os indicadores do DHE**, discorre sobre o Instituto e sua atuação para apreender-se a implantação do PJF e a partir do conjunto de documentos analisados, tendo como foco o estado do Pará, aborda-se as implicações da relação entre o PJF e os indicadores do DHE, problematizando-os, especificamente considerando-se os achados neste estado. Por fim, são apresentadas as **considerações finais**.

¹ Os protocolos que possibilitaram a construção do mapa podem ser melhor descritos em Garcia, Adrião (2018) e Adrião (2021).

1. Gênese dos indicadores do DHE, sua relação com a Educação Pública como Direito Social

A educação pública, laica, gratuita e de qualidade como um direito humano de todos/todas e um dever do Estado, da família e da sociedade, vem apresentando amparo em documentos internacionais e regulamentações nacionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, concebe a educação como o primeiro dos dez direitos sociais:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, s/p).

Trata-se de um preceito altamente positivo, afinal, a educação é reconhecida como um dos direitos fundamentais à cidadania. No que tange à garantia do direito à educação, o texto constitucional avança ao imputar que,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

Determina-se assim o dever do estado para com a educação e fica composta a tríade estado- família- sociedade responsável em promover e garantir o referido direito. Ao conceber a educação como meio para o pleno desenvolvimento da pessoa, a Constituição Federal acaba por reforçar uma importante preocupação com a formação humana em sua integralidade.

O Art. 208 da Constituição Federal de 1988, modificado pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 determina:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 1988, s/p).

Destaca-se a importante alteração no texto constitucional que ampliou a obrigatoriedade do ensino e conseqüentemente o acesso à educação. Registra-se, ainda, o disposto no art. 206 da Constituição Federal de 1988: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] VII. garantia de padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 1988, s/p). Assim, para além da garantia do direito ao acesso e permanência dos educandos à escola, é necessário viabilizar um ensino de qualidade a todos/todas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) também realiza uma importante menção no que tange ao DHE e define o que se entende por “padrões mínimos de qualidade”. O Art. 4º, inciso IX da referida Lei determina que o dever do estado para efetivar o direito à educação, será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB, em consonância com a Carta Magna de 1988, reforça que ao estado compete garantir para além do acesso e permanência do aluno no ensino obrigatório, que a sua oferta educacional seja de qualidade². Entendemos que um ensino de qualidade envolve a disponibilidade de materiais e equipamentos, infraestrutura adequada, formação e valorização

² Oliveira (2011) discorre sobre a necessidade de uma conceituação de *qualidade* que permita transformar o princípio constitucional em realidade. Dada a dificuldade de caracterizar e aferir a qualidade, o autor sugere a criação de um indicador que articule três dimensões: insumos, resultados e processos. Além disso, enfatiza a importância de avançarmos nessa discussão, para desenvolver um indicador de monitoramento do sistema no que tange à garantia de uma educação de qualidade, de modo que esse direito possa ser exigido junto à Justiça.

de educadores, organização curricular (currículo integrado e significativo), entre outros.

Internacionalmente a educação figura como direito humano já na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A Declaração foi instituída pela Organização das Nações Unidas, ONU, em assembleia geral. O Brasil era, à época, um dos cinquenta países membros. Diz a Declaração em seu artigo Artigo XXVI que “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória” (ONU, 1948, art.XXVI, 1).

Na sequência os países signatários reconhecem que a educação será

orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, art. XXVI, 2).

Na década de 1960, mais precisamente em 1966, a ONU aprovou o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o PIDESC, normalizando a Educação como Direito Humano. O Brasil só viria a se comprometer com o Pacto nos anos 1990.³

Em 1992, finalmente, por meio do Decreto n.º 591/1992, foi determinado pelo então Presidente da República brasileiro⁴, o cumprimento, adotado pela XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966, que aprovou o PIDESC. Importante instrumento internacional na luta pela consecução da educação como direito humano. Em seu Art. 13, o Pacto estabelece que:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que

³ Importante observar que entre 1964 e 1985 o país viveu sob ditadura militar.

⁴ Fernando Collor de Mello.

a educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (PIDESC, 1966).

Logo, o Pacto reconhece que todas as pessoas, indistintamente, têm direito à educação, sendo esta meio para o alcance do desenvolvimento humano em sua integralidade. O Pacto também prevê a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, que são elementos de suma importância à garantia do direito à educação, e, embora esta obrigatoriedade seja restrita no documento ao ensino primário, considera-se uma importante conquista para o período. No Brasil, em 1992, quando o país se torna signatário do pacto, a obrigatoriedade do ensino já era de oito anos, dos 7 aos 14 anos de idade, o que fora estabelecido em 1971 pela Lei nº 5692/71.

O PIDESC (Art. 13º, item 2, alínea e) também reforça a necessidade de melhorar de modo contínuo as condições materiais do pessoal docente, aspecto de grande relevância à garantia do direito à educação, pois as condições de trabalho, sejam elas físicas, materiais, de infraestrutura e valorização profissional precisam ser viabilizadas (CARREIRA; PINTO, 2007).

Para delinear as obrigações dos Estados em função de sua vinculação às normas internacionais relativas ao Direito à Educação, Katarina Tomasevski (2001), a primeira relatora especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (de 1998 a 2004), propôs quatro indicadores da ação estatal: disponibilidade (*availability*), acessibilidade (*accessibility*), aceitabilidade (*acceptability*) e adaptabilidade (*adaptability*). São os denominados “quatro As do DHE”. Os quatro indicadores do Direito Humano à Educação posteriormente foram complementados pela noção de responsabilidade (*accountability*) (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022, prelo).

A **disponibilidade** determina a existência de oportunidades educacionais (vagas em escolas) em número suficiente para todos os estudantes. A **acessibilidade** requer que as oportunidades educacionais não sejam meramente formais, devendo ser assegurada uma educação inclusiva

e não discriminatória, cabendo ao Estado garantir o acesso aos níveis não obrigatórios de escolarização (TOMASEVSKI, 2001).

A **aceitabilidade**, associa-se à ideia da garantia de uma educação de qualidade a todos, com condições adequadas de funcionamento das unidades escolares, formação docente, insumos diversos, inclusive curriculares adequados.

Já a **adaptabilidade**, segundo Tomasevski (2001) pressupõe que a escola respeite seus estudantes como detentores de direitos, o que requer o respeito às suas características e necessidades, além de considerar as demandas das comunidades em sua atuação democrática na escola e o respeito aos direitos humanos, incluindo-se os profissionais da educação e suas condições laborais.

Por fim, **responsabilização** ou *accountability* se refere ao controle social, à capacidade de a sociedade ter condições de avaliar a qualidade dos serviços públicos, para que devem ser criados instrumentos de fiscalização e monitoramento de recursos (SILVEIRA; ADRIÃO, 2021) o Brasil, pesquisadores e militantes dedicados ao tema do direito à educação valem-se dos indicadores sistematizados por Tomasevski como apoio, como é o caso da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que disponibiliza importante material orientador a movimentos sociais e demais interessados (RIZZI, *et al*, 2009)).⁵ Em pesquisa anterior (ADRIÃO, *et al* 2016), o grupo ao qual se vinculam as autoras deste artigo, realizou estudo sobre privatização do currículo em redes municipais de ensino brasileiras, concluindo que, considerados os indicadores do DHE, o direito à educação era seriamente afetado pela opção política dos gestores públicos em transferir ao mercado parte das responsabilidades sobre as atividades fins (ADRIÃO, *et al* 2016).

Salomão Ximenes, pesquisador da Rede Universidade e Educação Básica, REPU, em importante contribuição sobre o debate em torno do DHE

⁵ 45 organizações associadas compõem a Plataforma de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais – Dhesca Brasil, criada em 2002 como uma rede de “organizações e articulações da sociedade civil, que tem como objetivos desenvolver ações de promoção e defesa dos direitos humanos e incidir em prol da reparação de violações” (DHESCA, S.D).

observa sobre a relevância da educação como meio de difusão de direitos (XIMENES, 2014).

Envolve normas que protegem o direito à educação (direito a acessar escolas de boa qualidade e sem discriminação), mas também normas que veiculam direitos humanos na educação (ou seja, o respeito aos direitos humanos no processo educacional) e através da educação (nesse caso, identificando a educação como um meio prioritário de difusão dos direitos humanos fundamentais (XIMENES, 2014, p.1040).

Para efeito de análise do PJF na rede estadual de ensino do Pará em relação aos aspectos do Direito Humano à Educação, o artigo se vale de referencial constituído por (SILVEIRA; ADRIÃO, 2021) para estudo específico de programas que configuram formas de privatização na educação. Reitera-se o que se confronta aqui é o DHE frente a um programa que privatiza a educação básica na dimensão gestão em seus níveis educacional (no âmbito da gestão da rede estadual de ensino) e escolar (orientações e práticas de gestão na escola).

Para tanto, a partir da caracterização do ator privado e do programa, buscamos compreender sobre o aspecto **disponibilidade**- disponibilidade do programa para o conjunto de estudantes; **acessibilidade**- público- alvo, atendimento a todo o público; **aceitabilidade**- organização curricular que favoreça a formação humana em suas múltiplas dimensões; cobrança efetiva e sistemática das unidades escolares para o alcance de metas e resultados; sobre o aspecto **adaptabilidade**- ranqueamentos e adaptabilidade curricular; e por fim, na matriz de pesquisa incorpora o **controle social/prestação de contas**- *locus* de adesão ao programa; participação da comunidade na seleção do diretor escolar; aspectos relacionados à gestão democrática (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022, prelo). Tais questões orientam a organização do texto.

2. O PJF: implicações ao relacionarmos o programa no estado do Pará com os indicadores do DHE

O Instituto Unibanco foi fundado no ano de 1982, é uma das instituições do conglomerado Itaú Unibanco. Inicialmente com uma perspectiva de atuação vinculada ao âmbito social, era responsável pelo investimento e apoio a projetos sociais de variadas organizações, em diferentes áreas o que se modificou a partir do ano de 2002 quando passou a atuar na esfera educacional com programas e projetos próprios, apresentando a justificativa anunciada de contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública brasileira (DRABACH; COSSETIN; GARCIA, 2022).

Conforme explicitam as autoras (DRABACH; COSSETIN; GARCIA, 2022), o Instituto é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*/doação), ainda por investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco Holding S.A, o que lhe garantiria, de acordo com informações disponíveis no site do IU, alinhamento estratégico e asseguraria a oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

No ano de 2007 o Instituto passa a focar sua atuação mais acentuadamente na etapa do Ensino Médio sob a justificativa de que essa etapa educacional concentraria muitos desafios, vinculados aos baixos índices de aprendizagem e altas taxas de abandono e evasão escolar. A focalização no Ensino Médio ganha força no ano seguinte, 2008, quando o Instituto inicia suas atividades com o Programa Jovem de Futuro em 197 escolas no estado de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. As atividades envolviam, conforme enunciado no site do Instituto, assessoria técnica, programas de formação e sistemas tecnológicos que teriam como objetivo impactar o aprendizado dos estudantes (GARCIA, 2018).

Entre os anos de 2007 e 2018 (período deste estudo), o Programa esteve em vigência em 11 estados brasileiros: Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte.

Ao analisar o público-alvo do PJF verifica-se que este é composto por gestores, professores e estudantes. Entre os estudantes o Programa tem foco especificamente naqueles matriculados no ensino médio (DRABACH; COSSETIN; GARCIA, 2022). As intervenções sobre a gestão escolar e da própria rede, bem como a formação a professores e especialistas visam, segundo os documentos do IU, a melhoria de rendimento dos estudantes da etapa final da Educação Básica obrigatória (IU, 2018).

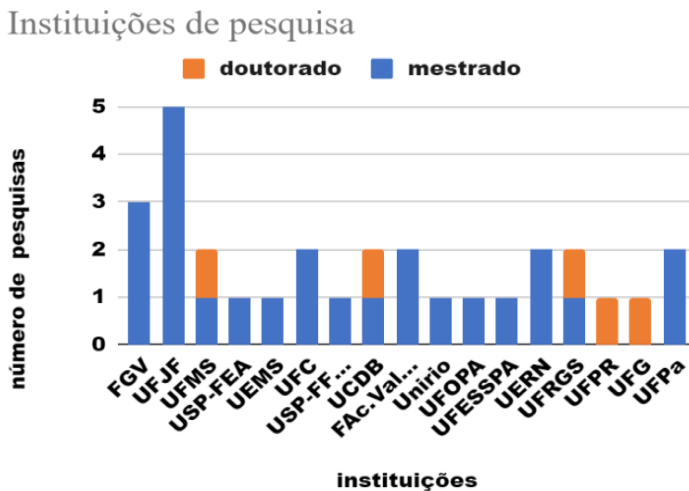
O Programa é tematizado em abundância pelo Instituto Unibanco: as ações a ele vinculadas em nível nacional são registradas nos 11 relatórios anuais de atividades do Instituto desde que o Programa foi criado em 2007 até o ano de 2018, limite temporal da pesquisa. O Jovem de Futuro em 2007 é denominado Projeto, substituindo um projeto intitulado “Qualidade Total no Ensino Médio” (HENRIQUES *et. al.*, 2020) e ocupa apenas algumas páginas do relatório anual do IU, como mais uma de suas atividades. Progressivamente a centralidade do PJF nas atividades do Instituto faz com que ganhe lugar também central nos relatórios.

Além dos relatórios de atividades, oito publicações do IU examinam o PJF, tratando de temas como avaliação de impacto, histórico, planos de ação, metodologias, parceria com o Ministério da Educação (Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI). Todos esses documentos foram examinados para caracterizar as orientações nacionais do Programa. Todos eles encontram-se disponíveis em página mantida pelo IU.

Realizou-se, além da pesquisa em fontes oficiais e do Instituto, levantamento de produção nacional sobre o tema com o descritor Programa Jovem de Futuro e Projeto de Futuro. O descritor foi acionado para pesquisa no Catálogo de Teses da Capes localizando-se 30 pesquisas sobre o Programa: 25 foram dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Ainda, dentre as pesquisas localizadas, duas dissertações de mestrado se debruçaram sobre aspectos do PJF em dois municípios do Pará: Santarém (RIBEIRO, 2017) e Marabá (GUIDO, 2019). O mesmo descritor foi utilizado para buscas de artigos publicados em periódicos científicos constantes da base *Scielo* e *Google Acadêmico*. Localizou-se 10 artigos (dois dos quais presentes nas duas bases de dados).

A pesquisa em teses e dissertações indicou 17 universidades às quais os estudos estavam vinculados: 15 das quais são públicas, como se verifica pelo gráfico 1:

Gráfico 1: Teses e Dissertações com o tema Programa Jovem de Futuro segundo instituições nas quais foram produzidas



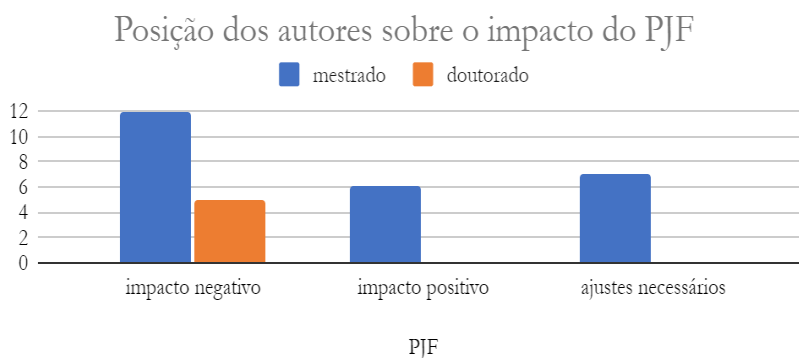
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes. Elaboração das autoras

O gráfico mostra que a instituição com maior número de pesquisas é a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com cinco dissertações em seu mestrado profissional em Educação. Tal concentração pode ser explicada pelo fato de o Instituto Unibanco ter realizado convênio com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, CAED/UFJF para formação de seus técnicos em seu mestrado profissional em educação (RODRIGUES, 2016).

Ao analisarmos a posição dos autores em relação ao Programa Jovem de Futuro, ainda que por referência exclusiva aos resumos, constata-se que todas as teses de doutorado tecem críticas ao programa e seus resultados. Entre as 25 dissertações de mestrado a diversidade é maior: 12

consideram os impactos negativos, seis avaliam positivamente e sete concluem que o programa ou suas metodologias em estudo necessitam ser ajustadas, conforme indica o gráfico 2.

Gráfico 2: Teses e Dissertações com o tema Programa Jovem de Futuro segundo posicionamento em relação aos impactos do programa.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes. Elaboração das autoras.

Dado importante é que 11 das dissertações que problematizam o PJF foram desenvolvidas em mestrados acadêmicos e uma em mestrado profissional, enquanto as outras 13 pesquisas com teor menos crítico ao PJF são todas resultantes de estudos em mestrado profissional.

Finalmente registra-se que mais de dois terços dos 30 estudos se encontram na área de educação, o que incluem todas as Teses de Doutorado. Entre os mestrados fica a diversidade maior com quatro dissertações no campo da Economia; quatro em gestão e políticas públicas; uma em ciências; as outras 16 estão no campo da educação.

Os 10 artigos científicos localizados em periódicos científicos, e sua maioria, 70%, problematizam o PJF. A publicação é dispersa entre os anos

de 2010 a 2021, mas cinco artigos se concentram entre os anos de 2015 (2) e 2016 (3).

Destaca-se que são 11 os autores que publicaram sobre o tema em foco. Quatro artigos foram publicados entre 2013 e 2016 pelas pesquisadoras Vera Peroni e Raquel Caetano (2014, 2015, 2016 a 2016b) e três por Maria Aparecida Canale Balduino, um deles em parceria com Regina Cestari de Oliveira (2015, 2019, 2020). Os artigos, em todos os casos, registram resultados de pesquisa das autoras e problematizam o PJF. Observa-se concentração de autores que se debruçam sobre este Programa em específico, apesar de os estudos em nível de mestrado e doutorado ser em número três vezes maior.

Finalmente, registra-se um capítulo de livro que analisa a implantação do PJF em uma rede estadual de ensino ainda em sua primeira etapa. O texto também problematiza os impactos do programa na rede (CECCON, 2018).

Os estudos localizados no levantamento sobre o Programa Jovem de Futuro que problematizam o programa contribuem para a reflexão sobre em que medida o direito à educação tem sido afetado em seus indicadores ao estar em vigência o PJF.

2.1 Características do Programa Jovem de Futuro

Embora a trajetória do programa no período estudado não revele que o mesmo foi incorporado, nas redes que o adotaram, em todas as unidades escolares, o Instituto Unibanco anuncia a intenção de universalização a partir da produção de tecnologia educacional para o "[...] aprimoramento contínuo da **gestão educacional pública**, buscando **ampliar os resultados de aprendizagem de todos os estudantes**" (IU, 2018, p. 4). A partir deste enunciado, apreende-se que um dos elementos centrais que compõem a ação do Programa é a incidência nos processos de gestão educacional e escolar, assim como os resultados de aprendizagem a serem obtidos pelos estudantes

em avaliações externas, “[...] com o principal objetivo de obter resultados de aprendizagem dos estudantes” constituindo este como foco central.

A centralidade na gestão e nos resultados pode ser observada no **Relatório de Atividades - Jovem de Futuro Pará** do ano de 2018, por meio do qual, evidencia-se que o Programa se estrutura em cinco eixos, conforme quadro 2:

Quadro 2: Os eixos que estruturam o PJF:

Avaliação	Contempla a realização de pesquisas avaliativas com foco em resultados e impacto.
Disseminação de conhecimentos	Acontece pela realização de formações (presencial e em ambiente virtual de aprendizagem) para gestores de diversas instâncias, e por meio de assessoria técnica e enfrentamento de desafios diversos.
Mobilização para engajamento	Realiza-se por meio de eventos para grandes públicos, contemplando diversidade de atores, inclusive estudantes.
Monitoramento e Governança	Contempla a instituição de comitês em instâncias diversas com vistas a engajar os gestores centrais e os líderes da Secretaria e do Instituto Unibanco.
Circuito de Gestão	Método de gestão implementado nas escolas, Regionais e Secretaria.

Fonte: Elaboração das autoras (2022), a partir de informações do Relatório de PJF de 2018.

Para compreender-se a organização e objetivos do Programa Jovem de Futuro e as implicações para o DHE, observa-se que o mesmo se declara com o objetivo de elevar a qualidade do ensino médio brasileiro, o que, segundo se depreende dos documentos produzidos pelo IU, materializar-se-

ia pela elevação na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes, registrada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo aumento das taxas de aprovação. Deve-se registrar, porém, que em fase inicial, a redução do abandono e da reprovação também era um indicador de qualidade considerado pelo Programa. Iniciado em 2007, mantém durante as “três gerações” de sua existência, como assim denominam seus criadores, o foco na elevação da qualidade considerando prioritariamente o que é mensurável pelo IDEB (IU, 2018).

As três gerações do programa compreendem: a fase piloto, iniciada em 2007, com ingresso de escolas das redes estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Esta fase foi considerada pelo próprio Instituto como bem sucedida, embora avaliações realizadas (RIBEIRO, 2013) a partir das metas do próprio programa, indiquem que estas não foram alcançadas plenamente. Todavia, o PJF foi cancelado em 2009 pelo Ministério da Educação e passou a integrar catálogo que apresentava aos entes federados soluções educacionais (GARCIA, 2018).

A primeira geração se encerrou quando o IU assinou Termo de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação e Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAES) em 2012 (com negociações iniciadas em 2011) incorporando o PJF ao programa de reformulação curricular do ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que propunha, além da extensão da jornada, renovação do currículo. Nesta fase o PJF assume o foco também no currículo (HENRIQUES *et. al*, 2020). Diferentemente da 1ª geração, quando o IU premiava as escolas pelo alcance de metas, agora o recurso para o programa é federal, transferido às escolas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e monitorado pela Plataforma PDDE Interativo. Além desta plataforma de monitoramento, o PJF conta com o Sistema de Gestão de Dados, plataforma na qual as escolas devem registrar semanalmente dados como frequência de estudantes e número de aulas (GUIDO, 2019).

O método é adotado não apenas pelo Programa Jovem de Futuro, mas também em programas implementadas por outros atores privados, como o Programa Gestão Nota 10 (Instituto Ayrton Senna) e Escola de

Tempo Integral (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), indicando uma certa uniformidade nas proposições para a gestão escolar adotadas pelo setor privado. A liderança do diretor escolar é compreendida como fundamental para o sucesso do empreendimento educativo, à semelhança do gerente ou dirigente na empresa privada (GARCIA, 2018).

A esse respeito Ricardo Henriques *et al* destacam o papel fundamental da liderança dos gestores na aprendizagem dos estudantes, relevância só superada pelos professores (HENRIQUES *et al*, 2020). Ainda segundo os autores, gestores do IU, a literatura nacional e internacional confirma a tese, razão pela qual a atuação dos gestores é central nas ações do Programa (HENRIQUES *et al*, 2020). Segundo o autor:

Jovem de Futuro é uma parceria público-privada voltada ao aprimoramento das práticas de gestão e liderança nas escolas, regionais de ensino e secretarias de educação. O objetivo final é que essas transformações aumentem a permanência dos jovens na escola para que eles concluam a educação básica com nível adequado de aprendizagem. A parceria é feita com redes públicas estaduais, com foco nas escolas de ensino médio (HENRIQUES, *et al*, 2020, p. 42).

O desenho básico do Programa está relacionado aos cinco eixos mencionados com foco na atuação da equipe gestora. Todavia, o próprio Instituto informa que o desenvolvimento se dá, desde a sua criação em três etapas distintas, denominadas “gerações”. Segundo Henriques *et al* (2020) o programa passa por aperfeiçoamento desde a sua criação, configurando “três gerações” que se interconectam:

- 1ª geração (2008-2015) Projeto Piloto, desenvolvido em escolas das redes estaduais de RS, MG, RJ e SP, em um total de 197 unidades. Nesta etapa o PJF é monitorado nas escolas por técnicos do Instituto que acompanham as ações a serem desenvolvidas para o alcance das metas pactuadas e transferência de recurso. O foco do Programa se encontra em correções na gestão, redução da reprovação e abandono e elevação dos índices de rendimento dos estudantes.

O Relatório de Atividade do Instituto Unibanco assim descreve o Programa: Trata-se, em essência, de um programa de Gestão Escolar para Resultados, que se desenvolve a partir da própria escola após o grupo gestor ser capacitado para implementá-lo, em um curso com essa especificidade (IU, 2011, p. 17).

A premiação é considerada como fundamental para a obtenção de resultados. As premiações podem se materializar em equipamentos para a escola e incentivos a estudantes e professores. Tais incentivos podem ter a forma de prêmios ou excursões. O PJJ realiza tais premiações mediante monitoramento de ações e avaliação de resultados. A meta monitorada nesta etapa é o aumento de resultados positivos nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática.

- 2ª geração (2012-2015) quando é estabelecida parceria formal entre o Instituto Unibanco, Ministério da Educação e Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal para articulação do PJJ com o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Nesta geração, ainda segundo o Instituto, a dimensão currículo ganha destaque, com metodologias voltadas a reforço nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e na formação docente. As metas se concentram na elevação do IDEB. Cinco estados aderiram ao PROEMI/PJJ: Pará, Ceará, Mato Grosso do Sul, Piauí e Goiás. Observa-se que as gerações se sobrepõem no tempo em função do momento da entrada das redes nos programas (HENRIQUES *et al*, 2020, IU, s.d). Segundo ainda o IU, nesta fase participaram do programa 2.166 escolas nos cinco estados.

Os recursos para a manutenção do programa eram provenientes, como mencionado, do MEC e transferidos às unidades escolares pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As escolas prestam contas ao Instituto Unibanco e ao Governo Federal por meio de dois sistemas: o Sistema de Gerenciamento de Projetos, criado pelo IU para monitoramento das ações nas escolas e no PDDE Interativo, sistema criado pelo Governo Federal como ferramenta de apoio à gestão, além da prestação de contas anual em relação ao uso de recursos. A existência de dois bancos de dados com sistemas de gerenciamento distintos foi indicada pelo próprio Instituto

como dificultador para obtenção de resultados positivos do PJF nesta etapa, em que as metas previstas (tanto quanto na geração anterior) não foram alcançadas (HENRIQUES *et al*, 2020, IU, s.d). O encerramento da “parceria” com o Governo Federal marca a 3ª fase do Programa.

- 3ª geração (a partir de 2015). Segundo Ricardo Henriques *et al* (2020):

[...] a Terceira Geração consolida a transformação do Programa em uma política da rede de ensino. É introduzida a gestão para o avanço contínuo em educação, que reforça o foco no estudante, na gestão pedagógica e o processo de aprendizagem pela prática. A atuação passa a ser sistêmica e a transferência financeira deixa de existir. O ciclo de mudança implementado em escola, regionais, e no órgão central é reforçado e passa a ser trimestral (HENRIQUES, *et al*, 2020, p. 61).

Nesta etapa, ainda segundo IU aderem ao programa 3.549 escolas em 7 estados: ES, PI, GO, PA, CE, RN e MG. Aqui se destaca a ênfase novamente nos aspectos da gestão educacional e escolar, com a disseminação do Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check and Act* - planejar, fazer, checar e agir) nos cursos de formação voltados a gestores escolares e no âmbito das secretarias de educação. As secretarias deslocam especialistas especialmente para o acompanhamento dos programas nas instâncias regionais e nas escolas. O IU, por sua vez, mantém atividades a distância coordenadas por seus técnicos, assim como encontros presenciais. Os documentos do IU destacam, como já o faziam na geração anterior a ausência de estímulos extrínsecos, tais como os recursos financeiros transferidos por premiação que integravam a primeira geração. Mantem-se, porém, premiações por meio de destaques às experiências exitosas, divulgadas em vídeos e nas páginas do Instituto. O quadro 3 sistematiza informações sobre as gerações do Programa Jovem de Futuro.

Quadro 3: Programa Jovem do Futuro em gerações: período, objetivos, duração, características, seleção de escolas, algumas ações e problema central a ser enfrentado

	“1ª Geração” “Fase-piloto” – apoio às escolas	“2ª Geração “ ProEMI/Jovem de Futuro* – parte da política da Secretaria de Educação – Aumento de carga horária – Meta – global-IDEB – adesão dos estados	“3ª Geração” – interrompida a parceria com o MEC – sem recursos financeiros
Período	2008-2015	2012-Termo de cooperação técnica com MeC/SAES-ProEMI/PJF Até 2015	A partir de 2015 quando se encerra a parceria com o governo federal
Objetivo	Contribuir para a melhoria da gestão e do funcionamento escolar	Fortalecer a gestão escolar e incentivar o redesenho curricular	-Sustentabilidade/ universalização (EM).
Previsão de duração do ciclo	06 anos- entrada escalonada	3 anos	8 anos
Características /produções	-presença de técnicos do IU nas escolas -convênio com as secretarias estaduais de educação	-Termo de cooperação com governo federal-MEC/SAES Recursos federais (ProEMI-PDDE; -Secretarias deslocam quadros	Termos de acordo de cooperação técnica com as secretarias estaduais de educação -foco na formação de gestores—

	<p>- recursos transferidos pelo IU para as escolas</p> <p>-Cardápio de Metodologias Jovem de Futuro – estratégias para implementação do projeto aplicadas a gestores, professores e alunos</p> <p>Plano de ação</p>	<p>para supervisionar programa nas escolas</p> <p>-novos documentos orientadores</p> <p>-foco no currículo- disciplinas Língua Portuguesa e Matemática-</p> <p>-introdução -SGP e AVA</p> <p>-Técnicos do IU- apoio às secretarias</p>	<p>Ciclo PDCA de gestão-</p> <p>-formação à distância realizada por técnicos do IU</p> <p>-técnicos do IU- mediadores</p> <p>“responsáveis pela transferência da tecnologia às secretarias estaduais</p>
Seleção de escolas	Adesão e sorteio	Adesão	Adesão
Ações (destaques)	<p>Formação de gestores, professores e estudantes.</p> <p>Implantação de rotinas de gestão, visitas técnicas semanais –IU, monitoramento financeiro</p>	<p>Formação no âmbito da SEE da gestão escolar;</p> <p>Assessoria técnica à SEE; Reuniões de governança;</p> <p>Sistema de Gerenciamento d Projetos</p> <p>Ambiente Virtual de Aprendizagem</p>	<p>Idem 2ª geração-</p> <p>Apoio a Secretaria para implementar a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados</p>
Problema a ser enfrentado	<p>“Baixa qualidade da gestão e do funcionamento escolar tem impacto negativo na aprendizagem dos estudantes e na sua permanência na escola.”</p>	<p>“A baixa qualidade da gestão e o currículo desconectado das necessidades dos estudantes afetam negativamente o seu desempenho acadêmico, a sua</p>	<p>A gestão educacional tem baixa qualidade porque não atua focada no desempenho acadêmico dos estudantes, não há corresponsabilizaçã</p>

	(HENRIQUES <i>et al.</i> , 2020, p.13)	aprovação e a sua permanência na escola.” (HENRIQUES, et al 2020, p. 21)	o de todos pelo resultado das escolas e os profissionais da educação não aprendem com a própria experimentação, impactando negativamente o desempenho escolar, a aprovação e a permanência dos jovens na escola
--	--	---	---

Fonte: Elaboração das autoras, 2022, a partir das informações presentes no site do Instituto Unibanco.

Destaca-se deste quadro dois aspectos: O primeiro é o fato de as escolas participarem do Programa por adesão, inferindo-se que há alguma forma de consulta. Cabe observar que, pelo menos em relação à primeira geração, o Instituto informa contar com unidades nas quais ocorrem intervenções funcionando como grupos controle para avaliação do programa.

O segundo observa-se com clareza no quadro 4:

Quadro 4: PJF: método de gestão e papel do diretor escolar

PROGRAMA JOVEM DE FUTURO	
Método de Gestão	O <i>Circuito de Gestão</i> é o método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpRa) [...] Esse método foi inspirado no PDCA (<i>plan, do, check, act</i>), que em português

	significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar.” (PORTAL, INSTITUTO UNIBANCO- MÉTODO, s.d).
Diretor Escolar	Cabe ao gestor liderar processos dentro da escola, envolver a comunidade escolar no decorrer da implementação do circuito [de gestão], disseminar informações, motivar professores e estudantes, propor reflexões e buscar caminhos para os desafios enfrentados pela escola para o avanço da aprendizagem (PORTAL, INSTITUTO UNIBANCO -MÉTODO, s.d).

Fonte: Elaboração das autoras, 2022, a partir das informações presentes no site do Instituto Unibanco.

Neste segundo aspecto, sistematizado no quadro 4, a observação é o registro do problema a ser enfrentado nas três gerações: a baixa qualidade da gestão (educacional e escolar). A melhora do desempenho acadêmico, portanto, decorre de mudanças na gestão, para o que a última geração é enfática nas orientações, cujo método proposto é o papel do diretor escolar para uma gestão eficiente.

O exame do PJF, tal como é apresentado pelo Instituto, confrontado aos estudos sobre o tema nos permite tecer algumas considerações mais gerais para, na sequência confrontá-las às informações relativas à materialização do programa em uma rede estadual de ensino.

Em relação ao modelo de gestão adotado pelo PJF, sobretudo na 3ª geração propagado como altamente inovador, se registra que o Ciclo PDCA, oriundo das propostas de gestão de qualidade total já se fazia presente como tecnologia empresarial a ser aproveitada na escola pelo menos desde os anos 1990 (SILVA, 2008). A ausência de inovação também se verifica pela não incorporação da democracia como valor significativo para a gestão.

Ainda corroborando outros trabalhos (GARCIA, 2011, 2015, 2018), que já se dedicaram a analisar a gestão escolar no contexto da privatização, os métodos reforçam aspectos históricos da administração, tais como, a divisão acentuada entre planejamento e a execução, a hierarquização e controle enfático do processo de trabalho, este último aspecto atualizado por

meio das plataformas digitais de controle e pelo controle de informações por parte do ator privado.

A Constituição Federal brasileira de 1988, assim com a LDB nº 9394/96 explicitam que, dentre os princípios a reger a educação pública brasileira, se encontra a gestão democrática (CF/88, Art. 206, Inc.VI). Entende-se que a inovação relevante para constituição de uma sociedade democrática implica, no campo educacional, no cumprimento dos preceitos constitucionais. Observada a dinâmica proposta pelo Circuito de Gestão, ou pelo Ciclo PDCA não se localiza menções à democratização da gestão com ampliação da participação da comunidade nos processos de elaboração e decisão sobre as propostas.

Ao analisar os documentos produzidos pelo IU (quadro 3) destacam-se dois aspectos a respeito da gestão: perspectiva crítica em relação à gestão escolar, esta o principal problema a ser enfrentado para elevar a qualidade o desempenho dos estudantes em avaliações externas. A equipe gestora é, portanto, o pilar para o aumento da produtividade na escola, à semelhança da gerência na empresa privada. Melhorar as capacidades de liderança de diretores escolares, preparando-os para atuar segundo os padrões da gestão de qualidade total, constitui-se como eixo. Deriva daí o segundo aspecto em destaque: a incidência do Instituto sobre a formação de gestores no âmbito das secretarias de educação e das unidades escolares.

O exame desses aspectos se dá na perspectiva de uma concepção de administração como “utilização de recursos para alcances de fins determinados” (PARO, 2012) considerando-se que os objetivos finais da educação se constituem como a referência primeira para compreender a mediação necessária. Se se trata de considerar os fins da educação em uma perspectiva histórica e democrática de formação de sujeitos, logo se faz necessária a mediação adequada a esses fins, que no mais são alcançados por meio de um processo de trabalho marcado por especificidades, dentre as quais destacamos a condição de sujeito do educando (PARO, 2012), para os quais o gerenciamento do trabalho por meio de lideranças aos moldes empresariais, ao que indica a história, não se mostra eficiente.

Ainda sobre a gestão releva-se que as gerações do Programa sugerem que o Instituto avance de uma presença mais regular nas escolas para uma assessoria regular às secretarias de educação .

A ausência de participação nas definições do programa, assim como a proposta de que seja replicável em diferentes redes e localidades, por sua vez, remetem a como o PJJ se relaciona com o Direito Humano em Educação, uma vez que o **controle social**, é restrito. Ainda que as escolas façam opção por participar do programa por meio de seus colegiados de gestão e membros da comunidade componham um colegiado com objetivo de estimular a execução do mesmo, as proposições não passam pelo crivo da comunidade escolar e nem há previsão de que esta mesma comunidade avalie as consequências do programa.

Tomados em consideração os aspectos destacados no início deste texto, é possível considerar ainda que o aspecto **adaptabilidade** não é considerado com fundamental à consecução da educação como direito humano. Não se observa em nenhum dos documentos do IU, previsão de adaptação das propostas às realidades locais, embora as redes de ensino alcançadas estejam em diferentes localidades. O Programa, ao ter como objeto o ensino médio, toma a etapa da educação como o dado universal para o qual uma única proposta, independentemente de quando ou onde possa ser replicável.

A padronização das ações e a focalização leva a considerar que o aspecto da **aceitabilidade** do DHE (TOMASEVSKY, 2001) não é contemplado pelo PJJ: não são todos os estudantes com acesso ao programa e àqueles que têm acesso não encontram como proposta o diálogo entre o programa e demandas locais.

Ao retomarmos o conceito de privatização da educação, pode-se apreender que há a delegação das responsabilidades estatais para o setor privado, demarcando-se um processo de privatização da educação pública. Explicitamente o IU, por meio do PJJ, passa a definir a gestão educacional e escolar e, considerando-se essas como atividades mediadoras essenciais, impacta diretamente nas atividades fins da escola, inclusive atuando na formação docente e da equipe gestora. Desse modo, incorporam-se à

educação pública, conforme assevera Adrião (2018; 2022), propostas e intencionalidades do setor privado para a gestão de redes e escolas públicas por meio do PJF.

Na sequência debruçamo-nos sobre dados relativos à implementação do PJF na rede estadual de ensino do Pará. A partir das informações obtidas por meio de consulta a diferentes fontes, espera-se compreender com maior clareza como o PJF implica na efetivação do DHE, considerando-se os quatro indicadores da ação estatal - Disponibilidade, Acessibilidade, Aceitabilidade, Adaptabilidade e, ainda, Controle Social, incorporado na matriz de pesquisa.

2.2 O PJF no estado do Pará e o DHE

O Programa Jovem de Futuro no estado do Pará teve seu início formal no ano de 2012, embora em 2011 já houvesse notícias de negociações. Assim o programa se inicia na 2ª geração do PJF, para escolas que aderiram ao ProEMI/PJF. É nesta etapa que o estado do Pará se integra ao programa. O PJF iniciou suas atividades no estado do Pará, inicialmente por meio de discussões com a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, no ano de 2011, e implantação do Programa a partir do ano de 2012⁶, sendo que o Programa teria tido vigência oficial no estado até o ano de 2018⁷. Segundo o Relatório de Atividades do Instituto Unibanco, o Programa tinha projeção para atender 12% das escolas estaduais na etapa do ensino médio, ampliando progressivamente sua abrangência. As escolas, ainda segundo o

⁶ O ano de 2012 coincide com a integração do PJF ao programa do governo federal Ensino Médio Inovador (ProEMI). Em 2015, o PJF deixa de estar articulado às políticas federais, mas persiste no Estado do Pará em novo ciclo de implementação, sendo articulado diretamente com o IU.

⁷ Uma das dificuldades da pesquisa foi, exatamente, identificar as escolas participantes do programa, bem como, não obtivemos acesso ao instrumento formal que estabeleceu a cooperação com o IU (DRABACH; COSSETIN; GARCIA, 2022).

IU, tal como a SEDUC, deveriam aderir voluntariamente ao ProEMI/PJF (IU, 2011, p. 17).

As metas estabelecidas com os estados valem para o Pará:

com as SEDUC- 30% de diferença entre o IDEB 2011 e o desejável;

com as unidades de ensino-elevação em 25 pontos na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e elevação em pelo menos 10% nos índices de aprovação.

O IU menciona as metas como “pactuadas” entre o Instituto e Secretarias de Educação ou unidades escolares, todavia é preciso observar que essas metas não são objeto de discussão nas redes estaduais de ensino, mas estabelecidas nacionalmente pelo PJ. O pacto se refere, portanto, ao aceite das mesmas por parte de servidores nas escolas e pelos gestores educacionais.

A inserção das unidades no ProEMI/PJF implica o compromisso dos gestores com a realização dos processos de formação em Gestão para Resultados, utilização das plataformas de gestão e liderança do projeto no interior da escola. A SEDUC, por sua vez, compromete-se também com a formação de seus quadros, deslocamento de servidores especialistas em educação para atuar nas unidades escolares.

Estudos consultados (RIBEIRO, 2017, GUIDO, 2019) e documentos de publicização do programa no estado do Pará indicam não haver datação do programa a demandas regionais ou diversidade.

Não foram obtidos registros sobre o número de unidades que aderiram ao programa inicialmente. Entretanto, em pesquisa, RIBEIRO (2017) localiza em agosto de 2012, 87 unidades escolares integradas ao PJF, distribuídas entre a região metropolitana de Belém, e os municípios de Marabá e Santarém. No estado do Pará localizaram-se escolas exclusivamente nas grandes áreas urbanas (DRABACH; COSSETIN; GARCIA, 2022), o que é corroborado pelo relatório de atividades do IU de 2018 (IU, 2018) que registra o crescimento do PJF no Pará após o encerramento de sua vinculação ao ProEMI.

Em 2015 e 2016 o PJF permaneceu em 45 escolas, atendendo a 11.496 e 17.550 alunos, respectivamente. No ano seguinte se expandiu significativamente e esteve em 155 unidades, em 2018, ano no qual se encerra a atuação do Instituto no estado eram 203 unidades, atendendo a 92.257 alunos, O número de escolas atendidas não pode se confirmada nas páginas oficiais. Porém, (GARCIA *et al.*, 2023) registram ter localizado lista oficial da SEDUC com 137 escolas em 2017 com o PJF, ou seja, 18 unidades a menos.

Em 2015, a Agência de Notícias do governo do Estado do Pará registra que:

Especialistas em Educação das unidades da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) dos municípios de Belém, Santarém e Marabá, dão início à primeira formação técnica do projeto Jovem de Futuro, desenvolvido em parceria com o Instituto Unibanco. Escolhidos para atuar em 45 escolas das 87 que aderiram à edição 2015 do projeto Jovem de Futuro, os técnicos terão o desafio nesta nova fase do projeto de supervisionar a gestão escolar por resultados. No Pará, o Jovem de Futuro trabalha na perspectiva do Pacto pela Educação, que chega para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30% até 2017 (AGÊNCIA PARÁ, 206, 16/6).

As ações relatadas em demais boletins informativos do governo do Estado e nos relatórios do IU dão conta de formações para gestores no âmbito das unidades escolares à distância, além de encontros presenciais. Tal como o previsto para o conjunto dos estados que aderiram ao programa.

Vanusa Ribeiro (2017), Claudiana Gomes Guido (2019) e Elsivan Lima (2021) em suas dissertações de mestrado registram casos do Programa em unidades por meio dos relatos de gestores e docentes e registros locais, sendo possível nos aproximarmos um pouco da materialização do programa nas escolas.

Por meio de Guido (2019), que também pesquisou o PJF em Marabá, verificamos que o ProEMI/PJF, implementado na escola

pesquisada representou a projeção de repasse de recursos federais da ordem de R\$160.000,00, dos quais 70% deveriam ir para custeio e 30% para capital (GUIDO, 2019). Os recursos estavam condicionados ao alcance de resultados, distribuídos segundo seis metas a serem alcançadas entre 2013 e 2014. A maior parte dos recursos a serem recebidos dependeria do alcance das metas relativas à melhoria da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, R\$78.748,00 em valores não indexados (GUIDO, 2019, p. 86).

A pesquisadora colhe depoimento de diretora escolar que mostra as estratégias utilizadas pela gestão para administrar as do PJF e de outros programas da SEDUC: utilização do financiamento do ProEMI/PJF para financiar outras ações (GUIDO, 2019).

Além do alcance de metas estabelecidas no âmbito do Programa, quando foi implementado o Sistema de Gestão de Processos, SGP, pelo Instituto Unibanco informações sobre frequência de estudantes e quantidades de aulas ministradas para cada disciplina deveriam ser inseridas semanalmente. Os dados geram posicionamento das escolas, estabelecendo um *ranking* entre as unidades da rede estadual, cujo ponto de referência é a posição da escola nas avaliações. (GUIDO, 2019)

O PJF em 2015 se separa do programa federal, ProEMI. Uma das causas informada pelo IU é a incompatibilidade entre tempos e sistemas dos dois programas. As unidades escolares precisavam administrar tanto o SGP do Instituto Unibanco, quanto o PDDE Interativo do Ministério da Educação. Depois de três anos, encerrada a parceria, tem início a 3ª geração do programa. O estado do Pará permanece e firma Termo de Cooperação Técnica com o Instituto. O termo é renovado anualmente e, embora tenha sido renovado em 2018, o programa é encerrado naquele mesmo ano por um Termo de Destrato.

Elsivan Lima (2021) sintetiza o percurso do PJF no Estado do Pará.

Em Marabá, região localizada no Sudeste do Pará, o projeto também teve início em 2012 com a primeira geração do ProEMI/PJF, contemplando 24 escolas da 4ª Unidade Regional de Ensino (4ª URE). Em 2015,

com a nova parceria, a terceira geração iniciou-se com sete escolas, posteriormente se ampliando para 19 escolas em 2018. Ao final do ano de 2018, com o término do mandato do governador do Estado do Pará, Simão Robison Oliveira Jatene (2011-2018), foi encerrada essa parceria, apesar da previsão de vigência ser até 31 de dezembro de 2020, por força do acordo de cooperação nº 074/2018. A decisão de encerramento da parceria também foi de comum acordo entre as partes, conforme consta no termo de distrato publicado no Diário Oficial do Estado do Pará, nº 33.776/2018 (LIMA, 2021, p. 22).

O IU menciona o encerramento do programa no Pará, atribuindo-o a dificuldades nas unidades escolares e inclusive orçamentárias (HENRIQUES *et al*, 2020). O Instituto também avalia o desempenho do programa no estado, registrando que teria atingido de metas em nível inferior ao esperado a o longo dos anos de sua vigência (IU, 2015, 2018, 2020).

Depreende-se que dos elementos observados, é necessário evidenciar que para todas as gerações do PJF, o principal problema educacional detectado é a má gestão. Nas duas primeiras gerações os documentos enfatizam a má gestão na escola e sua incapacidade de produzir resultados positivos de aprendizagem. Nos documentos mais recentes, a má gestão é identificada também no nível da gestão dos sistemas. Enfatiza-se assim a formação, além dos profissionais das escolas, de técnicos no âmbito das secretarias de educação (IU, 2011, 2013, 2015, 2016, 2018).

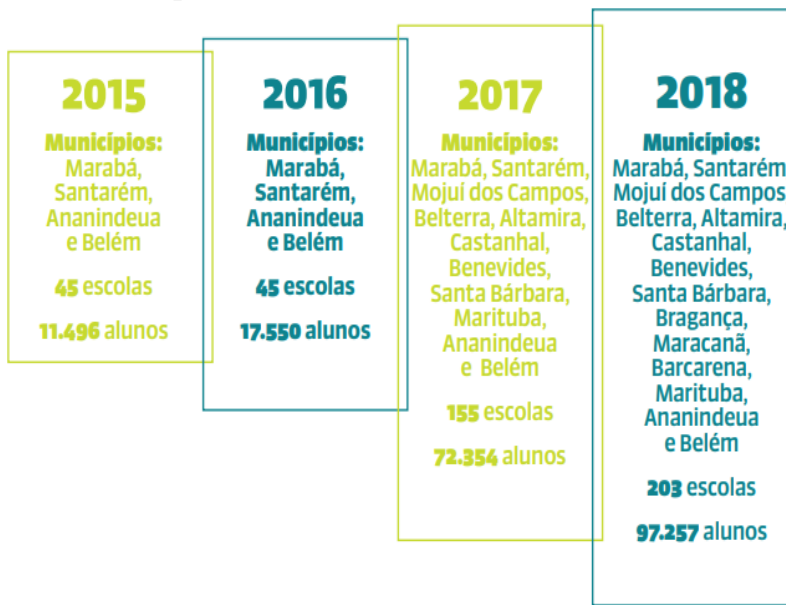
A rede estadual de ensino do Pará, como visto, permanece com o PJF até 2018, quando a relação com o Instituto é encerrada formalmente por termo de distrato publicado em diário oficial. Destaca-se que, ao se encerrar a cooperação técnica, o banco de dados produzido pelo SGP depois de alguns meses fica definitivamente de uso exclusivo do ator privado (DRABACH; COSSETIN; GARCIA, 2022).

A trajetória do programa no estado do Pará não logrou a universalização da oferta, tal como a intenção declarada pelo IU. Para o Instituto a não universalização se deveu à opção do gestor público (HENRIQUES *et al*, 2020). Tal afirmação, entretanto, não pode ser checada por falta de dados oficiais. Os documentos mais recentes do PJJ não mencionam a universalização da oferta em outros estados, o que também impede conclusões mais avançadas sobre a capacidade de o programa atender a todo seu público-alvo.

Do total de escolas estaduais da rede paraense, considerando-se os dados da SEDUC, das 893 escolas da rede estadual que ofertam a etapa do ensino médio, apenas 138 aderiram ao PJJ no ano de 2017 e 137 no ano de 2018, dois últimos anos em que o Programa esteve presente no estado. Dos dados pode-se inferir que as oportunidades educacionais não estão disponíveis em número suficiente para todos os estudantes, implicando necessariamente no indicador que deve estar presente na ação estatal: a **disponibilidade**, desrespeitando este indicador que compõe o Direito Humano à Educação.

Outra questão a ser exposta é a contradição entre os dados de matrículas e escolas apresentadas pela SEDUC/PA e o Relatório de Atividades do PJJ (2018) referente ao estado do Pará. Os dados disponibilizados pelo IU são apresentados na figura 1:

Figura 1: Municípios, escolas e estudantes atendidos⁸ - anúncio do IU



Fonte: IU, 2018, p. 7.

Conforme informações presentes no *site* do IU, inicialmente o Programa teria iniciado suas atividades em 87 escolas, no ano de 2017 teria ampliado o número de escolas para 155. Por outro lado, em acordo com informações presentes no *site* da SEDUC⁹, naquele ano teriam aderido ao programa 138 escolas em que foram matriculados 116.180 estudantes, isto de um total de 313.517 estudantes aptos a frequentarem o ensino médio no estado; no ano de 2018 o IU informa um número de aderência ao Programa

⁸ O conjunto de instituições é formado por escolas que receberam o programa (chamadas escolas de tratamento) e aquelas que poderão receber o programa apenas após o período de avaliação ser concluído (chamadas escolas de controle). As escolas de controle permitem saber o que teria acontecido às escolas tratadas se elas não tivessem o Jovem de Futuro (IU, 2018).

⁹ Informações presentes no *site* da SEDUC/PA, no sítio Consultar Escola. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em: 6 out. 2021.

de 203 escolas, tendo atingido 198.657 estudantes de ensino médio regular do Pará desde o ano de 2015 (IU, 2018). Todavia, ao consultar-se o *site* da SEDUC os dados diferem apresentando-se para o ano de 2018, 137 escolas que aderiram ao Programa e 109.960 estudantes matriculados nessas escolas de um total de 314.280 estudantes de ensino médio no estado.

Tanto no estado do Pará, como também em outros estados brasileiros, o PJF apresenta como uma das características centrais sua incidência na etapa final da educação básica, o ensino médio. Assim, caracteriza-se como uma política educacional focalizada neste público-alvo. Por outro lado, anuncia a intenção de universalização a partir da produção de tecnologia educacional para o "[...] aprimoramento contínuo da **gestão educacional pública**, buscando **ampliar os resultados de aprendizagem de todos os estudantes**" (IU, 2018, p. 4).

Diferentemente da possibilidade de universalização, a partir dessa enunciação apreende-se que um dos elementos centrais que compõem a ação do Programa são a incidência nos processos de gestão educacional e, ainda, escolar, assim como os resultados de aprendizagem a serem obtidos pelos estudantes em avaliações externas, o principal objetivo do programa - obter resultados de aprendizagem dos estudantes (IU, 2018), constituindo este como foco central.

Para além desta discrepância nas informações disponibilizadas pela SEDUC/PA e aquelas anunciadas pelo IU, afere-se que o Programa se concentra no ensino médio regular, desse modo, são preteridas as demais modalidades que possam estar presentes nessa etapa, como por exemplo a Educação de Jovens e Adultos, demonstrando neste contexto a seletividade do PJF.

Sob outro enfoque o da definição do currículo para a realização do DHE, que implica no indicador da **aceitabilidade**, vimos que o PJF não prevê uma organização curricular que favoreça a formação humana em suas múltiplas dimensões, logo, a mesma não é orientada para a realização dos Direitos Humanos. O Programa aposta na padronização curricular priorizando o trabalho com as disciplinas de língua portuguesa e matemática, tendo como foco a melhoria dos resultados obtidos em

avaliações de larga escala, que se traduziriam no IDEB, não favorecendo experiências significativas de aprendizagem, vinculadas às diversas áreas do conhecimento. Também não prevê a melhoria dos insumos necessários que possam contribuir para a oferta de uma educação de qualidade.

O PJJ ainda prevê o monitoramento, fiscalização e controle em todas as etapas de sua implementação, como mecanismo para concretizar a Gestão Escolar por Resultados e favorecer o alcance de melhores índices educacionais, conseqüentemente, acaba por não respeitar os tempos de aprendizagem, as características e especificidades dos estudantes.

Apesar do IU apresentar a perspectiva de avaliação do PJJ, o que indicaria uma avaliação do Programa por meio da definição de três dimensões: **Avaliação de impacto; Foco nos resultados de aprendizagem; Pesquisas avaliativas**, observa-se que a avaliação incide nas escolas e naqueles que a compõem, inclusive na gestão (última dimensão), centralizando nas avaliações externas e determinadas áreas de conhecimento (língua portuguesa e matemática). A primeira dimensão volta-se para contribuição do programa para **proficiência em língua portuguesa e matemática**; a segunda centraliza a busca nos **resultados das escolas em relação aos estudantes**; e a terceira **graus de influência do Programa**, conforme excerto:

A primeira dimensão é de avaliação de impacto que busca distinguir o quanto o programa contribuiu para a proficiência em língua portuguesa e matemática dos estudantes no trajeto de três anos. A segunda dimensão busca ampliar os resultados das escolas em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes. A terceira dimensão busca distinguir os graus de influência dos elementos que constituem o programa (IU, 2018, p. 8).

Ainda sob a ótica desse indicador do DHE - da **aceitabilidade** -, podemos afirmar que o PJJ promove uma cobrança efetiva e sistemática das unidades escolares para o alcance de metas e resultados, contidos em seus Planos de Ações. A formação global e continuada do docente é prejudicada

e comprometida em função dos treinamentos para a implantação da metodologia do Programa.

Quanto ao indicador da **adaptabilidade**, reforçamos que a padronização curricular desconsidera as especificidades das realidades locais e regionais, não havendo respeito às particularidades dos estudantes e de suas comunidades, ou seja, trata-se de um Programa Nacional que não valoriza a diversidade cultural.

Também ocorre a diferenciação entre o currículo das escolas que implantam o PJF e das demais que não contaram com o mesmo no cotidiano escolar, sendo as primeiras induzidas a priorizar o trabalho com a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática.

A padronização curricular, bem como o controle e monitoramento, como meio de fiscalizar o cumprimento de metas, acabam por cercear a autonomia e liberdade docente na condução de um trabalho pedagógico que possa favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ressaltamos que o PJF não prevê uma avaliação específica e padronizada de aprendizagem, mas se vale de matrizes de referência a serem aferidas nas avaliações externas para pautar o trabalho pedagógico junto aos estudantes de ensino médio. Ainda, apesar de o Programa não prever um sistema de premiação e bonificação aos docentes, acaba por incentivar a competição entre eles e suas escolas, tendo de buscar constantemente o alcance de metas pré-definidas e ainda sendo expostos em função do trabalho que desenvolvem, quando do compartilhamento de práticas e experiências exitosas, que são sistematizadas e divulgadas às escolas.

Destacam-se ainda em relação à **adaptabilidade** que a pesquisa sobre o Programa mostrou que a diversidade não é tomada em consideração nos processos de formação. Consultados documentos da SEDUC Pará em confronto àqueles produzidos pelo IU como orientadores das práticas formativas se observa serem materiais idênticos. Os relatos constantes nos relatórios de atividades do IU também registram formações únicas para as diferentes redes brasileiras.

Por outro lado, anuncia a intenção de universalização a partir da produção de tecnologia educacional para o "[...] aprimoramento contínuo da

gestão educacional pública, buscando ampliar os resultados de aprendizagem de todos os estudantes” (IU, 2018, p. 4). Diferentemente da possibilidade de universalização, a partir dessa enunciação, apreende-se que um dos elementos centrais que compõem a ação do Programa é a incidência nos processos de gestão educacional e, ainda, escolar, assim como os resultados de aprendizagem a serem obtidos pelos estudantes em avaliações externas, “[...] o principal objetivo do programa – obter resultados de aprendizagem dos estudantes” constituindo este como foco central.

Finalmente do ponto de vista do **controle social - prestação de contas/accountability** -é preciso registrar que as unidades escolares aderem ao programa, não sendo compulsória sua participação. A adesão, porém, significa a aceitação de metas estabelecidas no interior do PJJ. No caso do Pará, as metas foram negociadas com a SEDUC, estabelecendo-se aquelas constantes do Pacto da Educação (CECCON, 2018).

A pesquisa, ainda sobre o **controle social**, indicou que o estado do Pará tem provimento de funções de gestores majoritariamente realizadas por meio de indicações, o que impede a participação da comunidade na escolha. Em nenhum documento do IU esta prática, reconhecidamente nociva à democratização da gestão escolar é questionada. Embora os documentos do programa abordem a participação e democracia, não há nenhum tipo de ação nessa perspectiva. O programa demanda a constituição de um comitê de governança na escola, este é composto por um representante de cada segmento, presidido pelo diretor (indicado para a função) e com a tarefa de disseminar o programa e cuidar para seu sucesso (IU, 2020). Não há, aparentemente, funções decisórias para este grupo.

Considerações finais

No presente artigo intencionou-se sistematizar informações sobre a implementação do Programa Jovem de Futuro - PJJ - na rede estadual de ensino no estado do Pará e a partir disso considerar as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE, em consonância com o proposto no

Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC.

Nesse sentido, utilizou-se os quatro indicadores da ação estatal para efetivação do Direito Humano à Educação presentes no PIDESC, quais sejam: Disponibilidade, Acessibilidade, Aceitabilidade e Adaptabilidade, acrescentamos ainda o indicador do controle social (responsabilização ou *accountability*). A sistematização e análise das informações encontradas quando postas em relação com os indicadores do DHE nos remetem à constatação de que as ações implementadas pelo PJJF no estado do Pará estão em desacordo com tais orientações, considerando-se os indicadores.

Apreendemos, contrariamente à efetivação do DHE, o que Luiz Carlos de Freitas (2018) ao analisar o movimento do que denomina como “reformadores educacionais” do campo empresarial, destaca que é o aspecto de controle que instala um neotecnicismo no cotidiano da escola.

A ênfase no controle e o recurso às tecnologias que permitem o “tempo real” de vigilância pelo ator privado, ainda que este não esteja presencialmente na unidade de trabalho, poderia, tal como denomina Licínio Lima, ainda, compor o cenário da “hipeburocraticidade” instalada sob o discurso de superação, pelas tecnologias empresariais mais recentes, da burocracia (LIMA, 2011).

Neste item ainda, destacamos alguns aspectos que necessitam novas abordagens.

- As dificuldades recorrentes em acessar dados públicos precisa ter problematizada por pesquisadores do campo educacional. No caso em foco, envolvendo a política educacional do Pará, a equipe não conseguiu resposta oficial a nenhuma das demandas. Todavia, o IU, mantém-se com todos os dados da rede pública, e com autoridade sobre o uso do banco constituído pelo SPG, mesmo depois de encerrada a “cooperação técnica”. Trata-se de explícita privatização da informação;

- A competitividade instalada pelo ranqueamento das escolas e premiações, materiais ou simbólicas, precisa ser estudada em contraposição à construção coletiva do projeto pedagógico.

- Os aspectos do Direito Humano a Educação tal como os consideramos a partir de Tomasevski (2001), denotam serem desrespeitados regularmente pelo programa: no que se refere à disponibilidade, observa-se o não oferecimento ao conjunto dos estudantes. A ênfase nos procedimentos padronizados de gestão e organização curricular para todo o território nacional parece ferir a condição de adaptabilidade. Por fim, registramos que, embora as unidades escolares integrem o programa por adesão, as metas que devem atingir são “pactuadas”, artificialmente, uma vez que são definidas pelo ator privado.

A título de encerramento deste texto temos a considerar a evidente influência do setor privado na educação pública paraense por meio do Instituto Unibanco, sobretudo do PJF, que direcionou e centralizou a adoção de modelos de gestão empresarial para a obtenção de melhores resultados educacionais com foco nas avaliações externas, verificação de índices educacionais e com controle e monitoramento em todas as etapas do PJF por meio da influência e definição da gestão educacional e escolar no estado, o que ocasionou, conforme achados da pesquisa, sérias implicações, consequências e desacordos ao tratar-se da busca pelos indicadores do DHE.

Referências

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 30, p. 799-818, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>

ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533- 549, Jun 2012. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/DH4GmbFXWkQLKqckfNryBgc/abstract/?lang=pt>
>. Acesso em 10 de abril de 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html>> Acesso em 10 de março de 2022.

ADRIÃO, T. *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990*. 1. ed. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrg.pdf>. Acesso em 6 de abril de 2022.

ADRIÃO, T. *et al.* Notas Metodológicas. In: VENCO, S.; BETAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Orgs.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018): Volume 2*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/curriculo-gestao-e-oferta-da-educacao-basica-brasileira-incidencia-de-atores-privados-nos-sistemas-estaduais-das-regioes-norte-centro-oeste-sul-e-distrito-federal-2005-2018-colecao-estudos-sobr/>.

AGÊNCIA PARÁ. *Jovem de Futuro dá início à formação de técnicos para supervisionar as escolas*. 16/6/2015. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/7766/#:~:text=Especialistas%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20unidades,parceria%20com%20o%20Instituto%20Unibanco>>. Acesso em 24 de março de 2022.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (217 [III] A). Paris. 1948. Disponível em <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em 3 de março de 2022.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (2200ª [XXI]). Paris, 1966. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-sobre-direitos-civis-e-politicos>>. Acesso em 3 de março de 2022.

BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris, UNESCO- IIEP, 2002. Disponível em: <<http://www.iiep.unesco.org/en/publication/education-privatization-causes-consequences-and-planning-implications>>. Acesso em 6 de março de 2022.

BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 6 de março de 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12 de abril de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27833-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 14 de abril de 2022.

CARREIRA, D. PINTO, J.M. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação/Global, 2007.

CECCON, M. L. *Atores e programas privados na Educação Básica Paraense: intervenção e resultados*. VENCO, S.; BERGTAGNA, R. H.

CNTE A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 745-751, jul./dez. 2017. <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.830>>. Acesso em 19 de março 2022.

DRABACH N.; COSSETIN, M.; GARCIA, T.. AI Privatization of management and the human right Education: accountability/social control in three educational programs. In: ADRIÃO, T. *et al. Venture philanthropy and the human right to education: analysis of three brazilian cases*. São Paulo: Xamã, 2022.

FREITAS, C. de. *Reforma empresarial da educação- nova direita, velhas ideias*. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

GARCIA, T. (Org.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: *incidências de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*: Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p, 78-112. Disponível

em: <<https://pedrojoaoeditores.com.br/site/curriculo-gestao-e-oferta-da-educacao-basica-brasileira-incidencia-de-atores-privados-nos-sistemas-estaduais-das-regioes-norte-centro-oeste-sul-e-distrito-federal-2005-2018-colecao-estudos-sobr/>>. Acesso em 10 março de 2022.

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização da Educação Básica. *Política e Gestão Educacional (Online)*, v. 22, p. 1355-1376, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12232>. Acesso em 24 de abril de 2022.

GARCIA, T; ADRIÃO, T. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*: Volume 1. Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/download_do_e-book.pdf.

GARCIA, T.; COSSETIN, M.; CECCON; M. L. L.; MONTEIRO, S. C. *O Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual do estado do Pará e a atuação privada na educação: promessas e inconsistências ao analisarmos o direito humano à educação*, [no prelo] 2023.

GUIDO, G. C. *Educação e cotidiano: um enfoque na materialização das políticas educacionais na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia- PDTSA). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2019. Disponível em: <https://pdtsa.unifesspa.edu.br/images/DISSERTACAO_FINAL_CLAUDIANA.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2022.

HENRIQUES, R. *et al. Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público*. 2020.

LIMA, E. *Implementação do Projeto Jovem de Futuro em Marabá/Pa. (2012-2014) no contexto da escola de ensino médio girassol: Entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém, UFPA, 2021. Disponível em:

<<https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2>

021/Diserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20ELSIVAN%20MACHADO%20BARBOSA%20DA%20SILVA%20LIMA.pdf>. Acesso em 10 de março de 2022.

LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, p. 08-26, 2011. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>>. Acesso em 2 de março de 2022.

MADEIRA, R. MELONI, L. *Relatório de resultados- Avaliação de impacto na gestão escolar nos estados do Espírito Santo e do Pará*. Instituto Unibanco. s.d. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1NGfT1p6m-GcJMhQzsXRkn6Jy6ePT6D4D>>. Acesso em 23 de março de 2022.

OLIVEIRA, R. P. de. A qualidade do ensino como parte do direito à Educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, D. (Org.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Melo, 2011. p. 117-134.

PLATAFORMA DE DIREITOS HUMANOS – DHESCA BRASIL . *Quem somos*. Disponível em: <https://www.plataformadh.org.br/quem-somos/objetivos-e-atuacao/>. Acesso em 4 de abril de 2022.

RIBEIRO, J. A.; GRABOWSKI, G.; MARÇAL, F. A. Ensino Médio no Brasil – Projetos em Disputa: afinal quais os resultados da gestão por resultados? *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 37-50, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/76804/43818>>. Acesso em 18 de abril de 2022.

RIBEIRO, V. C. *A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santarém, UFOPA, 2017.

RIZZI, E.; GONZALEZ, M.; XIMENES, S. *Direito humano à educação*. São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, Ação Educativa. 2009. (Coleção Cartilhas de Direitos Humanos, 4). Disponível em: <http://bdae.org.br/handle/123456789/2381> Acesso em 10 de março de 2022.

RODRIGUES, P. P. *Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: uma fora de inserção dos empresários nas políticas educacionais para o ensino Médio*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofica, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação do Pará. Consultar Escola. Disponível em:

<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php>. Acesso em: 6 de outubro 2021.

SILVA, I. I. A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) Campinas Faculdade de Educação. Unicamp, 2008.

SILVEIRA, A. D.; ADRIÃO, T. *As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da Educação Básica*, [no prelo] 2022.

TOMASEVSKI, K. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Swedish International Development Corporation Agency (Sida), 2001. n. 3. (Right to Education).

UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2015-2018*. Jovem de Futuro - Pará. Instituto Unibanco, 2018.

XIMENES, S. B. O Contexto Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. *Educação & Sociedade*. v.35, p. 1027-1051, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143815>. Acesso em 14 de março de 2022.

Data de registro: 02/05/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Racionalidade empresarial, gestão escolar e avaliação na proposta de Ensino Médio Integral em Pernambuco (2008-2018)

*Andréia Ferreira da Silva**

*Nadia Pedrotti Drabach***

Resumo: O artigo integra pesquisa nacional coordenada por (ADRIÃO, 2018), que realizou um mapeamento das formas de privatização da educação básica pública no país. O presente trabalho tem por objetivo analisar os princípios gerencialistas (LIMA, 2011) identificados no Programa de Ensino Médio Integral implantado em Pernambuco. O Programa é analisado entre 2008 a 2018 a partir de estudos de documentos oficiais do estado com foco nas orientações para a gestão educacional e escolar relacionadas à avaliação da educação e de seus profissionais e às exigências para o provimento da função de diretor/a. Para a análise dos dados, buscou-se referência em estudos sobre o gerencialismo em diferentes contextos, compreendendo esta temática como parte de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004), que vem materializando, de forma não linear, a racionalidade empresarial no âmbito da educação pública e produzindo diferentes formas de privatização.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: silvaandreia@uol.com.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044283534835116>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com sanduiche na University of Georgia/EUA, com bolsa Capes. Docente do Instituto Federal Farroupilha/RS. E-mail: nadiapdrabach@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7231052270095092>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0076-6183>.

Palavras-chave: Gerencialismo; Gestão e Avaliação da Educação; Ensino Médio Integral; Pernambuco

Business rationality, school management and evaluation in the Integral High School Program in Pernambuco (2008-2018)

Abstract : The present work derives from a research project carried out by (ADRIÃO, 2018), whose main objective is to map cases in the privatization of public education in Brazil. This article analyzes the managerial principles (LIMA, 2011) identified in the Integral High School Program (Programa de Ensino Médio Integral) implemented in the Brazilian state of Pernambuco. Based on the study of official documents focusing on guidelines for school management related to school evaluation, performance, and selection process of school principals, we analyzed the aforementioned Program between 2008 and 2018. The data were analyzed based on studies on managerialism in different contexts and understanding this topic as part of a “globally structured agenda” (DALE, 2004) that has been shaping (in a non-linear way) business rationality in the scope of public education, with impact on different forms of privatization.

Keywords: Managerialism; Management And Evaluation Of Education; Integral High School, Pernambuco

Racionalidad empresarial, gestión escolar y evaluación en la propuesta de Educación Secundaria Integral en Pernambuco (2008-2018)

Resumen: El artículo integra una investigación nacional coordinada por (ADRIÃO, 2018), que realizó un mapeo de las formas de privatización de la educación básica pública en el país. El presente trabajo tiene por objetivo analizar los principios gerenciales (LIMA, 2011) identificados en el Programa de Educación Secundaria Integral implantada en Pernambuco. El Programa es analizado entre 2008 y 2018 a partir de estudios de documentos oficiales del estado con foco en las orientaciones para la gestión educacional y escolar relacionadas a la evaluación de la educación de sus profesionales y las exigencias para cumplir la función de director/a. Para el análisis de los datos, se buscó referencias en estudios sobre el gerencialismo en diferentes contextos, comprendiendo esta temática como parte de una “agenda globalmente estructurada” (DALE, 2004), que viene materializando, de forma no

lineal, la racionalidad empresarial en el ámbito de la educación pública y produciendo diferentes formas de privatización.

Palabras-clave: Gerencialismo; Gestión Y Evaluación De La Educación; Educación Secundaria Integral; Pernambuco

Introdução

O artigo integra pesquisa nacional interinstitucional coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe/Unicamp), que realizou um mapeamento das formas de privatização da educação básica pública no país, no período 2008 a 2018¹, buscando identificar os principais atores, programas e como tal processo vem se materializando nas três dimensões da privatização identificadas por Adrião (2018): da oferta, da gestão escolar e educacional e do currículo. Como parte desse esforço coletivo, o presente artigo analisa os princípios gerencialistas identificados na proposta de Ensino Médio Integral²

¹ Este trabalho decorre da pesquisa intitulada “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”, financiada pela Fapesp (Processo 2018/11340-0) e coordenada pela Profa. Dra. Theresa Adrião (Greppe/Unicamp) com a participação dos(as) pesquisadores(as): Adriana Dragone Silveira (NUPE/UFPR), Cassia Domiciano (Greppe/UFMT), Elisângela Maria Pereira (Greppe/PMRC), Luiz de Souza Junior (UFPB), Marcia Cossetin (Greppe/UFMT), Maria Augusta Peixoto (UFG), Maria Lúcia Ceccon (Greppe/Unicamp), Nadia Drabach (CEDES/ ISP - HTO), Raquel Borghi (GREPPE/Unesp), Regiane H. Bertagna (Greppe/Unesp), Sabrina Moehlecke (UFRJ), Selma B. Venco (Greppe/Unicamp), Teise Garcia (Greppe/USP-RP), Antônio Lisboa de Souza (UFCG) e Andréia Ferreira da Silva (UFCG).

²De acordo com a LDBEN (1996), reformulada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996). A política do governo federal de fomento à criação de escolas de ensino médio integral, Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), estabelece que a proposta pedagógica dessas escolas terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2019).

implantado em Pernambuco, considerando o período de 2008a 2018,³ tendo como foco as orientações para a gestão relacionadas à avaliação e às formas de provimento da função de diretor/a.

O Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação - PMGP-ME (2008), que orienta a implantação do modelo gerencial no setor educacional pernambucano, tem como foco a melhoria dos indicadores educativos das escolas do Estado por meio da adoção da gestão por resultados. Está pautado na implantação e aprimoramento de iniciativas de avaliação externa em larga, no estabelecimento de metas por unidade de ensino, no monitoramento do desempenho dos estudantes e na responsabilização educacional dos gestores e dos docentes. (PERNAMBUCO, 2008). É constituído por um conjunto de medidas que visam a materializar essa proposta de gestão, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e o Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR).

Esse modelo de gestão orienta a educação estadual pernambucana e, mais especificamente, programa de Ensino Médio Integral, desde o começo dos anos 2000. A proposta de Ensino Médio foi implantada, inicialmente, por meio de uma “parceria” do governo do estado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Desde o ano de 2008, o estado assumiu a sua coordenação, mas, mantendo a atuação de diferentes institutos e fundações privados em sua implementação e avaliação.

O estudo teve como referência reflexões sobre o gerencialismo desenvolvidas em diferentes contextos e no país, compreendido como parte de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004), que vem materializando, de forma não linear, a racionalidade empresarial no âmbito da educação pública e produzindo diferentes formas de privatização. As reflexões de Lima (2011; 2014; 2018; 2021) relativas ao gerencialismo e aos

³ Considerou-se o ano de 2008 para o início da análise pois foi o ano em que Programa de Educação Integral em Pernambuco se tornou política pública, implementada por meio da Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008, e o ano de 2018 por ser o último ano do recorte temporal definido pela pesquisa a qual esse artigo se vincula.

mecanismos de privatização implementados ao longo das últimas décadas, também subsidiam o presente artigo.

O artigo teve como principal fonte de dados documentos de política educacional, caracterizados como fontes primárias, constituídas por documentos legais, normativos e de planejamento do estado de Pernambuco, que regulamentam a política em estudo. Os documentos, segundo Evangelista (2012, p. 12), “não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.”

O *corpus* documental da pesquisa foi constituído por: leis, decretos, portarias, normativas, diretrizes, relatórios, entre outros, relativos à reforma gerencial da educação no estado e, mais especificamente, à regulamentação do programa de ensino médio integral estadual pernambucano. Considerou, também, informações disponibilizadas no *site* da Secretaria de Educação de Pernambuco e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Nos referidos textos buscou-se informações acerca do histórico da implantação do Ensino Médio Integral no estado, suas normas de funcionamento e as diretrizes relacionadas à gestão por resultados e, especificamente, as proposições relativas à avaliação no contexto do ensino Médio Integral e à forma de provimento da função de gestor escolar.

O texto está organizado em três partes, além dessa introdução. Na primeira é desenvolvido o estudo do gerencialismo e suas principais proposições em diferentes conjunturas sociais. Na segunda, é feito o estudo da proposta de ensino médio integral da rede estadual de ensino de Pernambuco, inicialmente, com uma breve apresentação do processo de sua instituição e, em seguida, com a análise das principais diretrizes para a gestão educacional com a implantação do gerencialismo e a gestão por resultados, a partir do ano de 2008, momento em que o governo do estado assumiu sua coordenação. Na terceira parte, são analisadas exigências e formas de provimento da função de gestor escolar nas unidades que implantaram a proposta de ensino médio integral no período em estudo. Por fim, as considerações finais refletem acerca do alinhamento das políticas educacionais implantadas na rede estadual de ensino de Pernambuco às

orientações gerencialistas, revelando um processo de “impregnação empresarial” (LIMA, 2018) da gestão escolar e educacional no estado, com o reforço de mecanismos de controle e regulação desse setor social, visando ao alcance de metas e indicadores, renovados e diversificados a cada momento.

1. Gerencialismo e suas principais proposições em diferentes contextos

As reformas gerencialistas no contexto educacional estão inseridas em um movimento mais amplo de reformas no âmbito da administração pública. Para Dale (2004), a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação decorrente do processo de globalização que “é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p. 436).

Essas reformas, ao atuarem no campo educacional, segundo Verger e Normand (2015), geram um conjunto de medidas articuladas, tais como, a elaboração de um conjunto de indicadores relacionados à qualidade educacional; avaliação externa do rendimento escolar; criação de subsídios públicos para escolas privadas; exposição dos resultados obtidos pelas escolas em provas standardizadas; instituição de estilos gerenciais de direção da escola; financiamento das escolas com base em resultados; e remuneração docente com base em critérios de mérito e produtividade (NORMAND; VEGUER, 2015).

Entretanto, tais medidas não se estabelecem em todos os contextos sociais de maneira uniforme. Pelo contrário, sua manifestação depende do nível de resistência encontrados localmente, das especificidades da cultura, dos arranjos políticos e econômicos que podem ser mais ou menos favoráveis a essas reformas. Sendo assim, as políticas gerencialistas, em diferentes contextos, alteram de maneira distinta as estruturas administrativas tanto em nível mais amplo quanto no campo educacional. Estudo de Drabach (2018) sintetiza, com base em pesquisas de diferentes autores (LIMA, 2013; VERGER; CURRAN; PARCERISA, 2015; HALL e

GUNTER, 2015; GRIMALDI *et al.*, 2015), as decorrências das reformas gerencialista para a gestão educacional e escolar em diferentes países.

Em Portugal, por exemplo, de acordo com estudo de Lima (2013), a introdução de políticas gerencialistas resultou em uma alteração importante em relação à gestão escolar. As escolas portuguesas, antes geridas por uma equipe chamada de conselho local, passaram a ter uma liderança unipessoal representada pelo diretor escolar. Na compreensão de Lima (2013), a introdução do modelo de gestão unipessoal nas escolas portuguesas não significou maior capacidade da gestão para tomada de decisões políticas, ao contrário, ao diretor coube administrar objetivos definidos pelas autoridades centrais do sistema e executar localmente as decisões da política educacional (LIMA, 2013).

Na Catalunha/Espanha também ocorreu uma reforma educacional gerencialista desencadeada, entre outros fatores, pelos maus resultados escolares na prova do *Programme for International Student Assessment (Pisa)*, pelas altas taxas de abandono escolar e pela crise econômica de 2007 e 2008. Esses fatores deram origem à introdução de elementos de “modernização do sistema educativo”, visto pelo governo como uma forma de lutar contra a crise econômica (VERGER; CURRAN; PARCERISA, 2015).

Segundo os defensores da modernização da gestão no sistema de Ensino Catalão, a solução consistia na introdução de incentivos aos docentes, na criação de sistemas de avaliação das escolas e em encarregar um líder escolar pelos resultados à semelhança do que ocorre nas empresas privadas (VERGER; CURRAN; PARCERISA, 2015). Essa reforma culminou com a elaboração de uma Lei estruturada nos pilares da autonomia escolar, gestão e avaliação, recaindo sobre os diretores a competência de contratar professores e arrecadar fundos para a escola; os quais seriam promovidos por mecanismos de avaliação, incluindo incentivos salariais e processo de seleção competitiva (VERGER; CURRAN; PARCERISA, 2015).

Na Itália, assim como na Catalunha, a reforma educacional resultou na aprovação de uma Lei que impulsionou à adoção de um modelo de gestão

centrado na escola, ou um modelo gestor, conforme Grimaldi *et al.* (2015), segundo o qual as escolas tinham mais autonomia e precisavam tornar-se atraentes a fim de aumentar o número de estudantes. Para isso, os diretores precisavam captar fundos adicionais para investir nas escolas, tornando-se verdadeiros empreendedores. Isso porque, para tornarem-se autônomas, as escolas deveriam ter certo número de estudantes ou seriam fechadas ou agrupadas com outras. Essa orientação gerou uma grande competição entre as escolas, tornando-as cada vez mais empresariais (GRIMALDI, *et al.*, 2015).

Algumas consequências da implantação de políticas gerencialistas no sistema educacional italiano podem ser definidas como a responsabilização dos diretores e professores pelo fracasso da escola; a redução de custos e conseqüentemente a redução do número de docentes o que gerou sobrecarga de trabalho; diretores com muitas cobranças, mas sem autonomia suficiente para atender às demandas (GRIMALDI *et al.* 2015).

Na América Latina, o Chile é emblemático em termos de reforma gerencialista e pode ser considerado o país mais neoliberal da América Latina, servindo de referência para os demais países da região nas reformas neoliberais dos anos 1990 (ADRIÃO, 2009). Para Falabella (2015), a aplicação dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) na educação chilena trouxe como consequências a configuração de um mercado escolar, no qual se desregula a entrada de provedores privados, fragmenta a responsabilidade pública de prover a educação. Descentraliza a gestão e cria incentivo para o funcionamento competitivo via escolha dos pais. O Estado abandonou o seu papel de provedor central e assumiu um papel de subsidiário, enquanto coordena o sistema por meio da definição do currículo, do sistema de avaliação, classificação e difusão do desempenho das escolas, estabelecendo prêmios e punições ligadas a esse desempenho (FALABELLA, 2015).

Drabach (2018), ao analisar teoricamente as decorrências das reformas gerencialistas em diferentes contextos educacionais, sintetiza alguns pontos comuns às reformas, tais como:

- Promoção da autonomia escolar por meio de processos de descentralização;

- Promoção de forte liderança administrativa centrada em valores empresariais com recompensas econômicas e sanções;
- O foco da gestão deslocou-se das regras e processos para centrar-se em objetivos e resultados;
- Introdução de mecanismos de prestação de contas e responsabilização de professores e diretores pelos resultados alcançados;
- Abertura para que as escolas busquem outras fontes de financiamento para a educação como em empresas privadas;
- Promoção da autonomia das escolas ao mesmo tempo em que a definição do currículo, metas, avaliação, aplicações de recompensas e sanções com base nos resultados avaliativos ocorrem de forma centralizada.
- Introdução do sistema de escolha pelos pais (política de *vouchers*) especialmente no Chile (GIL, 2009) (DRABACH, 2018, p. 105-106).

No Brasil, um dos contextos de introdução das políticas gerencialistas no sistema educacional e escolar, a partir dos anos 2000, foi o estado de Pernambuco, por meio do Programa de Ensino Médio Integral, que se tornou uma referência no país, analisado a seguir.

2. Ensino médio integral na rede estadual de ensino de Pernambuco (2008-2018): gestão por resultados e avaliação

As subseções a seguir apresentam em linhas gerais o histórico de implantação do Ensino Médio Integral no estado de Pernambuco no período anterior a 2008. Depois, analisa a regulamentação do Programa de Educação Integral em Pernambuco que ocorreu em 2008, por meio da Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008, e a expansão do programa nos anos posteriores, até 2018, bem como a implantação do modelo de gestão por resultados e o papel da avaliação de desempenho nesse contexto.

2.1 Antecedentes

No período de 2000 a 2007, no governo de Jarbas Vasconcelos (PMDB) (1999-2006), o estado de Pernambuco contou com a atuação direta do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na definição e efetivação de uma proposta para o ensino médio integral, comprometida com os princípios gerenciais e com a implantação de novas relações com o setor privado.

O ICE teve origem, no ano de 2000,⁴ em decorrência da mobilização e articulação de empresários, por Marcos Magalhães⁵, para a tarefa inicial de realizar a restauração física do prédio do edifício histórico do Ginásio Pernambuco, situado em Recife, e, posteriormente, tendo como referência essa experiência, a criação de “uma rede de escolas de Ensino Médio públicas, porém, não necessariamente estatais, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar do jovem, preparando-o para a vida (a causa)” (MAGALHÃES, 2008, p. 10).

Em setembro de 2003, a Secretaria de Educação e o ICE assinaram o Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003, que previa a implementação de uma rede regional de escolas públicas de ensino médio de referência; a mobilização de empresas e empreendedores sociais para, junto ao governo, fortalecer e dar sustentabilidade à proposta; a adoção de critérios próprios para a seleção e avaliação de gestores das escolas e professores e de alunos; a adoção de sistemas de incentivo para os professores, considerando os seus próprios resultados e os resultados dos alunos (MAGALHÃES, 2008).

⁴ Desde a sua criação, o ICE ampliou sua atuação na educação básica brasileira, com ênfase nos projetos de educação integral, expandindo sua ação entre governos estaduais e municipais, escolas públicas, professores, gestores e estudantes de diferentes regiões e estados do país. De acordo com seu site, no ano de 2021, o Instituto desenvolveu “parcerias” com 19 secretarias estaduais com o estabelecimento da proposta de Escola da Escolha no ensino médio e com 23 municípios, com a implantação do ensino fundamental integral (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, [2022]).

⁵ Ex-aluno do Ginásio. Engenheiro e ex-presidente da Philips na América Latina e presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

Nesse ano, foi criado o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), pelo Decreto nº 25.596/2003, sob a coordenação do ICE, que assumiu os processos de seleção de gestores e professores e de constituição das equipes gestoras e a definição dos locais onde seriam instalados tais centros, inclusive com poder de veto nas deliberações (DUTRA, 2014). Segundo Silva e Borges (2016), esse decreto “marca a inserção dos empresários na reforma da gestão da educação do estado” (p. 8),⁶ consistindo na primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco (DUTRA, 2014). A partir de então, pode-se afirmar que a educação pública estadual pernambucana foi transformada em um “portfólio’ de negócios” (ADRIÃO; GARCIA, 2014) para o setor privado com fins, ou sem fins, de lucro.

Em 2004, o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental (Procentro), criado pelo Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004, assumiu a responsabilidade pela articulação das ações entre o governo do Estado e o ICE (LEITE, 2021), para a expansão progressiva do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) nas diferentes regiões do estado.

O modelo de gestão adotado se fundamentou no modelo usado no mundo nos negócios, “o ciclo PDCA (sigla em inglês para planejar, executar, checar, agir), no qual o conteúdo a ser ensinado era alinhado com os interesses do estudante, incluindo questões como empreendedorismo juvenil, valores educacionais e cultura do trabalho” (CENTRE FOR PUBLIC IMPACT, s. d., p. 3). O planejamento estratégico das escolas era orientado pelo referencial teórico Tear - Tecnologia de Negócios Aplicada à Educação: gestão e resultados (CENTRE FOR PUBLIC IMPACT, s. d.)

⁶ É importante informar que “o processo de implantação e expansão do modelo de gestão no Ginásio Pernambucano não acontece de forma pacífica ou democrática. O Ginásio é palco de lutas e controvérsias [...]” (SILVA; BORGES, 2016, p. 14). Os principais sujeitos envolvidos nestas discussões foram: antigos alunos do Ginásio, estudantes, reformistas empresariais, representados pelo ICE, Secretaria de Educação, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação de Pernambuco (Sintepe), Ministério Público e Assembleia Legislativa.

No ano de 2007, com a mudança do governo do estado e a posse de Eduardo Campos (PSB) (2007-2014), a atuação do ICE na coordenação dos centros experimentais sofreu descontinuidade, com “modificações importantes no programa, mas sem abandonar as ideias dos reformadores educacionais” (SILVA; BORGES, 2016, p. 16).

Desse modo, no ano de 2008, início do recorte do presente estudo, a gestão dos centros experimentais de ensino médio integral foi transferida para o governo do estado de Pernambuco, que estabeleceu o Programa de Educação Integral (PEI), pela Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008, inicialmente, contemplando somente a etapa do ensino médio e educação profissional (PERNAMBUCO, 2008a) e, a partir de 2017, o ensino fundamental (PERNAMBUCO, 2017a). Desde então, ocorreu a expansão gradual desses centros nas diferentes regiões do estado, renomeados como Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Doravante, os princípios e diretrizes gerencialistas adotados pelo ICE nos centros experimentais de ensino médio foram expandidos para toda a rede estadual de ensino de Pernambuco.

Nessa perspectiva, Silva e Borges (2016) apontam a existência de duas fases distintas na implantação do gerencialismo na educação estadual pernambucana. A primeira fase como uma “iniciativa experimental”, no governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006), com a proposta do Ginásio Pernambucano e dos centros experimentais, sob a coordenação do ICE, e a segunda com a “transformação do experimento em política pública na área da educação” (p. 6), consolidada no governo de Eduardo Campos PSB (2007-2014), a partir de 2008.

De acordo com Silva (2013), as políticas adotadas no Governo Campos (2007-2014) buscaram consolidar as bases da reforma iniciada no governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), fundada na redefinição do papel do Estado, na intensificação das parcerias público-privadas e na instituição da avaliação do desempenho no serviço público. O Programa de

Modernização da Gestão Pública (PMGP),⁷ criado em 2007, abrangia as áreas de saúde, educação, segurança e finanças, com o objetivo de melhorar os indicadores econômicos e sociais do estado de Pernambuco. No setor da educação essa orientação foi sistematizada no Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP/ME)⁸, instituído em 2008, que definiu como seu foco a melhoria dos indicadores educacionais do estado, sobretudo do Ideb e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), com o estabelecimento de metas a serem alcançadas ano a ano pelas escolas (PERNAMBUCO, 2008b).

2.2 Programa educação integral de Pernambuco, ensino médio integral, gestão por resultados e avaliação

O Programa de Educação Integral (PEI) da rede estadual de ensino de Pernambuco foi regulamentado, no período em estudo, pelas Leis Complementares: n.º 125, de 10 de julho de 2008 e n.º 364, de 30 de junho de 2017. A Lei estabelece que o Programa deve ser desenvolvido, em regime integral (45horas-aula semanais) ou semi-integral (35horas-aula semanais), nas Escolas de Referência em Ensino Médio, nas Escolas Técnicas Estaduais e nas de ensino fundamental, da Rede Pública Estadual de Ensino (PERNAMBUCO, 2017a, art. 1º, parág. único), prevendo sua expansão para unidades escolares situadas em todas as microrregiões do estado (art. 2º, inciso V).

De 2008 até a aprovação da Lei n. 364/2017, havia na Secretaria de Educação uma instância, dotada de autonomia técnica e financeira, com a função de planejar e executar as ações do PEI, denominada de “Unidade

⁷ Em 2006, o Decreto n.º 29.289, de 07 de junho, instituiu o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE/PE), ainda no governo de Jarbas Vasconcelos, que conduziu à criação, em 2007, do Programa de Modernização da Gestão Pública no Governo de Eduardo Campos (OLIVEIRA, 2020).

⁸ O PMGE-ME foi criado em uma “parceria” do governo do estado com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (SILVA; SILVA, 2016).

Técnica de Coordenação do PEI”, diretamente vinculada ao gabinete do secretário de educação (PERNAMBUCO, 2008a, art. 3º). Desde 2017, essa unidade foi extinta e a Secretaria de Educação do estado assumiu a responsabilidade de planejar e executar as ações do PEI, estabelecendo as diretrizes para a realização das ações pedagógicas e gerencias das escolas de referências e técnicas estaduais e gerenciando o processo de sua organização e funcionamento (PERNAMBUCO, 2017a, art. 3º).

Segundo a Secretaria de Educação, o modelo de ensino médio integral do estado está orientada para uma educação interdimensional, voltada para o exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia para a “formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo.” (PERNAMBUCO, s. d.), que contempla quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. Nessa perspectiva, o jovem egresso desse curso deverá estar “mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho”. (PERNAMBUCO, s. d.)

A manutenção da orientação gerencial e privatista no PEI, mesmo com o fim da “parceria” com o ICE, pode ser identificada nas finalidades do programa, destacando-se as seguintes: sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; consolidar o modelo de gestão para resultados nas escolas de referência e escolas técnicas do estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; e viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que se proponham a contribuir para a expansão do Programa de Educação Integral no estado com vistas à melhoria da qualidade da educação (PERNAMBUCO, 2008a, art. 2.º).

Pelo exposto, a proposta de ensino médio integral adotada em Pernambuco, a partir de 2008, é orientada por três eixos estruturantes, que revelam a adoção dos princípios da nova gestão pública no estado: gerencialismo, gestão por resultados e parcerias no desenvolvimento das políticas públicas.

A implantação do modelo de gestão por resultados requer um sistema pautado em processos de “gestão da qualidade”, avaliação e

medição dos resultados, com a produção de *rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes padronizados, padrões etc. (LIMA, 2014), articulados a um sistema de responsabilização que se propõe reconhecer o mérito dos profissionais pelo alcance das metas estabelecidas. Como resultado da apropriação dessa orientação, o estado de Pernambuco, a partir de 2008, desenvolveu “programas e projetos orientados à melhoria do desempenho escolar dos estudantes e, nas relações de trabalho e do desenvolvimento de pessoas, à valorização dos profissionais da educação, por meio da promoção da meritocracia” (OLIVEIRA, 2020, p. 98). Assim, instituiu sistemas de bonificação e de gratificação dos profissionais da educação tendo como principal critério o desempenho dos estudantes nas provas padronizadas, como exposto a seguir.

Dessa maneira, ocorreu o estabelecimento de um conjunto articulado de iniciativas para a efetivação do modelo de gestão por resultados, por meio da reformulação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e da instituição do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) e do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

O SAEPE avalia o desempenho dos estudantes dos 4º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática das redes estadual e municipais de ensino do estado. Desde 2008, o Saepe passou a ter aplicação anual e a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe). Segundo Oliveira (2020),

Com esse sistema de avaliação, o governo do estado passou a regular o estabelecimento das metas por escolas, a destinação do BDE, a alimentar a sistemática de monitoramento dos resultados, além de respaldar as iniciativas de prestação de contas por meio da divulgação pública dos resultados (p. 114).

O BDE, também, conhecido como 14% salário, é uma bonificação por resultados dirigida aos profissionais das escolas e das Gerências Regionais de Ensino (GRE) que cumpram, parcial ou integralmente, as

metas estabelecidas anualmente do Idepe. Tem periodicidade anual e equivale à distribuição, entre os servidores premiados, do montante total dos recursos destinados ao seu pagamento (PERNAMBUCO, 2008c).

O TCR consiste em um documento de responsabilização educacional que contém os índices de desempenho das escolas, as metas a serem alcançadas e as responsabilidades dos gestores para a elevação dos resultados. É assinado pela Secretaria da Educação e o gestor da escola. No referido Termo, “os gestores escolares comprometem-se com a elevação dos resultados das avaliações externas, sob orientação do modelo gerencial que busca a produtividade e qualidade total” na escola (OLIVEIRA, 2020, p. 127).

O SIEPE, implantado em 2011, consiste em um sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados das escolas, que utiliza a metodologia do Programa Gestão Nota 10, do Instituto Ayrton Senna (OLIVEIRA, 2020). Possibilita acompanhamento de indicadores como: frequência de estudantes e professores, aulas previstas e aulas dadas, média dos estudantes com periodicidade bimestral, fluxo escolar, distorção idade-série e proporção de estudantes não alfabetizados anualmente (PERNAMBUCO, 2012a). Esse Sistema permite “registrar, compilar, medir, processar e analisar uma série de informações que revelam o desenvolvimento das atividades programadas, orientadas para alcançar os objetivos e metas estabelecidas para cada escola” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 28).

A partir de 2015, a SEE/PE implementou o projeto de Dimensionamento e Adequação de Quantitativo de Professores (DAQP), que buscou otimizar a alocação dos recursos humanos e o investimento financeiro com o pagamento de pessoal. O programa resultou, segundo o secretário Executivo de Planejamento e Coordenação da SEE/PE, Severino José de Andrade Júnior, na redução acumulada de 21,4% no quantitativo de professores, no período de 2014 a fevereiro de 2018 (ANDRADE JÚNIOR, [2018]). Os resultados e economias gerados foram utilizados para a criação do Índice de Eficiência Gerencial (IEG) e do Adicional de Eficiência

Gerencial (AEG), considerados como indicadores de “qualidade da gestão escolar” e mecanismo de seu reconhecimento.

O Índice de Eficiência Gerencial (IEG), criado no ano de 2016, é um instrumento de responsabilização que se propõe a aferir a “eficiência” dos diretores da rede pública estadual de Pernambuco, concedendo-lhes uma gratificação, o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG), pelo alcance dos indicadores definidos (SILVA, 2020). A gratificação é concedida aos ocupantes das funções de diretor escolar, diretor adjunto, assistente de gestão, secretário, educador de apoio e do cargo de analista educacional (PERNAMBUCO, 2016). Segundo Moura Júnior e Andrade Júnior (2018, p. 289), essa gratificação implementou um “reforço na política de remuneração dos profissionais em atuação nas equipes gestoras das escolas estaduais, acarretando melhoria na motivação desses servidores frente ao nível de responsabilidade que abarcam”. Numa perspectiva crítica, a gratificação visa a assegurar o comprometimento desses profissionais com o alcance das metas e resultados definidos exteriormente às escolas (OLIVEIRA, 2020).

As Escolas de Referência em Ensino Médio adotam a mesma política de gestão por resultados e de bonificação das demais escolas estaduais pernambucanas. É importante registrar que aos docentes que atuam nessas escolas é concedida a gratificação de localização especial. Aos diretores e secretários das escolas de referência é paga a gratificação de representação (PERNAMBUCO, 2008a). Segundo Silva e Silva (2016), esse adicional dos docentes pode dobrar o salário base, em retribuição à dedicação exclusiva, 40 horas semanais nas escolas integrais, com direito a uma gratificação de 199%, ou 32 horas semanais nas semi-integrais, com bonificação de 159% do valor do salário base.

Dutra (2014) esclarece que essa bonificação visa estimular a dedicação exclusiva dos docentes a essa modalidade de ensino. Para ingressar nessas escolas, professores do quadro de magistério do estado são submetidos a um processo seletivo interno simplificado e, também, têm seu desempenho avaliado semestralmente, podendo ser desligados do Ensino Médio integral, retornando à rede de ensino regular, caso não obtenham uma

avaliação satisfatória (DUTRA, 2014). Desse modo, foi identificado o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e avaliação do comprometimento do docente com a proposta de ensino médio integral e às exigências da docência nessas escolas.

Segundo Silva e Silva (2016, p. 746), o PEI de Pernambuco é marcado pela ênfase na avaliação externa e nos indicadores educacionais. Para os autores, o PEI:

[...] destina demasiada valoração à quantificação de indicadores de êxito por meio da gestão educacional focada em resultados que está presente no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME).

Desse modo, em sintonia com as orientações do gerencialismo, a proposta de Ensino Médio Integral de Pernambuco e das demais escolas regulares está pautada na centralidade da avaliação externa em larga escala, na compreensão de que essas iniciativas identificam a qualidade da educação e contribuem para o alinhamento das ações visando a elevação dos resultados quando não satisfatórios. De tal modo que a existência de um sistema próprio de avaliação da educação estadual pernambucana subsidia a gestão para resultados e as demais medidas da política de responsabilização educacional, gerando os índices e indicadores que alimentam as demais iniciativas integrantes do PMGP/ME (LIRA; MARQUES, 2019).

A política de gestão com foco em resultados gerou consequências para a escolha de diretores escolares que passou a incluir critérios de mérito, desempenho e responsabilização pelos resultados educacionais, tema tratado no tópico a seguir.

3. Exigências e formas de provimento da função do diretor nas Escolas de Referência em Ensino Médio

Nas escolas da Rede Pública Estadual de Pernambuco, a escolha de diretores em 2005 estava regulamentada pelo Decreto nº 27.928/2005,

segundo o qual o processo seletivo/eletivo de diretores ocorria em três etapas: 1) prova escrita de conhecimentos específicos, 2) curso de capacitação e 3) eleição, com a posterior designação pelo Governador e assinatura do Contrato de Gestão com a Secretaria Estadual de Educação. De acordo com o Decreto, para inscrição no processo seletivo/eletivo, o candidato deveria possuir habilitação plena em qualquer área da educação; ter cargo efetivo na rede; cinco anos de experiência em regência ou em atividades técnico-pedagógicas e dispor de carga horária de 40 horas semanais (PERNAMBUCO, 2005).

Esse Decreto excluía do processo de escolha de diretores os Centros de Ensino Experimental, criados pelo Procentro.⁹ Nesses Centros, responsáveis pela oferta do ensino médio integral e semi-integral, a seleção dos gestores era regulamentada pelo Decreto nº 26.307/2004 e pela Portaria Seduc nº 4593/2004, que previa que o processo seletivo deveria ser realizado por meio de entrevistas e provas (PERNAMBUCO, 2004). Poderiam participar desse processo profissionais não concursados, aposentados, profissionais de outras áreas do setor público ou privado ou que apresentassem perfil de liderança e inovação (DIAS; GUEDES, 2010).

No exercício da função, cabia aos diretores dos Centros de Educação Experimental não apenas a administração de recursos materiais e financeiros, mas também o acompanhamento acadêmico e pessoal dos alunos e professores. Além da busca do estabelecimento de parcerias na comunidade e colaboração na formação de gestores para os novos Centros. Dias e Guedes (2010) afirmam que “Com mais autonomia, os gestores do Centro passaram a ser mais responsabilizados pelo aprendizado de seus alunos, sabendo que podiam ser removidos pela gestão central, caso não demonstrassem resultados” (p. 32).

Nessas escolas, a permanência dos diretores estava atrelada à avaliação satisfatória do Conselho Gestor, podendo ser demitidos a qualquer

⁹Excluía também as escolas indígenas, as escolas conveniadas, os centros estaduais de educação infantil, de exames supletivos, de educação especial e técnica (PERNAMBUCO, 2005).

momento, enquanto, nas demais escolas da rede, o mandato era de quatro anos.

O mandato dos diretores escolhidos pelo processo de provimento realizado, nas escolas regulares, realizado no ano de 2005, foi prorrogado por duas vezes de modo que um novo processo só ocorreu em 2012, regulamentado por uma nova norma, o Decreto nº 38.103/2012 (PERNAMBUCO, 2012b). Esse Decreto considerou para o estabelecimento dos novos critérios para o provimento da função de diretores as diretrizes do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação, instituído em 2008, que estabeleceu um sistema de monitoramento e avaliação e de responsabilização educacional, e do Programa de Formação de Gestor Escolar (PROGEPE), criado pelo Decreto nº 35.957, de 30 de novembro de 2010 (PERNAMBUCO, 2010). O PROGEPE tem por finalidade desenvolver ações diagnósticas, formativas e avaliativas com o objetivo de contribuir na formação de lideranças sistêmicas capazes de atuar no conjunto da escola, assegurando que cada estudante atinja o seu potencial e cada escola se transforme em uma excelente escola (PERNAMBUCO, 2012b).

O referido Decreto mostra que o Programa de Modernização da Gestão - Metas para Educação, que passou a orientar a escolha de diretores em toda a rede estadual, adotou a mesma orientação do Procentro, como a vinculação entre o tempo de mandato do diretor e o resultado da avaliação de desempenho que, se positiva, permitiria a extensão do mandato de dois anos para mais dois adicionais (ADRIÃO *et al* 2018).

Outra alteração refere-se a política de responsabilização e controle da Secretaria de Educação sobre a gestão escolar baseados nos indicadores de eficiência, cujo descumprimento resultaria na dispensa da função, tal como previsto nas regras do Procentro.

Pelo Decreto nº 38.103/2012, em vigência até o momento de produção do presente artigo, o processo de provimento dos diretores passou a ser realizado em três etapas. A etapa seletiva consiste na conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar (PROGEPE) e a Certificação em Conhecimentos, cuja finalidade é identificar competências profissionais

relacionadas à gestão escolar, com carga horária de 180h, realizado por meio de metodologia presencial e à distância. O curso de aperfeiçoamento assim como a Certificação são realizados pela Fundação Universidade de Pernambuco (UPE) em convênio com a Secretaria de Educação (PERNAMBUCO, 2012b).

A etapa consultiva consiste na legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de uma lista tríplice. Esse momento tem como objetivo o estímulo à participação da comunidade, sendo realizado nas unidades escolares, em período e calendário definido por portaria do Secretário de Educação. Para participar desta etapa, os candidatos devem ter concluído o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Educacional, ter sido aprovado na Certificação em Conhecimentos e apresentar Plano de Gestão Escolar, para o período referente ao mandato, devidamente, protocolado, pautado nos indicadores de resultados: IDEB, IDEPE e SAEPE (PERNAMBUCO, 2012b).

Na última fase, a etapa formativa, os selecionados deveriam efetivar a matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional com o objetivo de desenvolver novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional, necessários para o exercício da função (PERNAMBUCO, 2012b). A partir do Decreto nº 44.079, de 31 de janeiro de 2017, a exigência de matrícula em curso de especialização ou mestrado profissional deixou de existir e a orientação passou a ser a inscrição em curso presencial de atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função (PERNAMBUCO, 2017b).

Depois de designados, de acordo com orientações do Decreto nº 38.103/2012, os diretores deverão cumprir todas as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação, sob acompanhamento da Gerência Regional de Educação, com base nos indicadores de gestão e de eficiência estabelecidos pela Secretaria de Educação (PERNAMUBUCO, 2012b).

Nos centros experimentais, o Decreto nº 26.307/2004, que orientava a escolha de diretores foi revogado pela Lei Complementar nº 125/2008, que criou o Programa de Educação Integral no Estado de Pernambuco. A escolha

de diretores nesses centros passou a ser orientada pelo Decreto nº. 38.103/2012 que regulamentou a escolha de diretores na rede regular de ensino de Pernambuco. Na análise de Adrião *et al* (2018):

a inclusão das Escolas de Referência, responsáveis pela oferta do Ensino Médio integral, nas orientações gerais para escolha de diretor, instituídas pelo Decreto nº 38.103/2012, significou uma ruptura com o modelo de escolha de diretor realizado pelo Procentro, especialmente porque os diretores passaram a ser escolhidos dentre os profissionais concursados na rede de ensino (p. 142)

A etapa consultiva, entretanto, restringiu-se às escolas estaduais regulares¹⁰. Nas escolas de Referência do Programa de Educação Integral a investidura no cargo passou a ocorrer mediante designação do Governador do Estado (SILVA; ARAGÃO, 2019), que passou a escolher para ser diretor um candidato dentre aqueles profissionais que tenham alcançado a certificação na avaliação de conhecimentos em gestão escolar, realizada na primeira etapa do processo de provimento de diretores. Mesmo nas escolas estaduais regulares, a eleição adquiriu um caráter consultivo, do qual resulta uma listra tríplice a ser apresentada ao Governador do Estado que definirá quem será o diretor da escola.

Esses procedimentos representam um duplo retrocesso do ponto de vista democrático, uma vez que nas escolas regulares não há garantia de que o candidato mais votado pela comunidade escolar venha a assumir a função de diretor e nas escolas de referência a ausência de consulta à comunidade. Além do exposto, as diferenças nas orientações para a escolha de diretores nas escolas regulares e nas de referência acabaram constituindo redes de ensino paralelas dentro da própria rede estadual pernambucana.

¹⁰ Também foram excluídas da etapa de consulta à comunidade escolar, as escolas com até 200 (duzentos) estudantes; com atendimento exclusivo aos anos iniciais do Ensino Fundamental; indígenas; técnicas; conveniadas; com pedagogia de Alternância; compartilhadas sob a forma de coabitação, estadual e municipal; Centro de Reabilitação e Educação Especial; Centro de Exames Supletivos; Centro de Educação Infantil; em funcionamento nas unidades prisionais; e em processo de municipalização e extinção (PERNAMBUCO, 2012b).

Considerações finais

A análise da proposta de gestão e avaliação da rede estadual de ensino de Pernambuco e, mais especificamente, do Ensino Médio Integral, implantada a partir de 2008, permite a percepção de que está em sintonia com as orientações prevaletentes nas reformas gerencialistas instituídas em outros contextos, como por exemplo o foco na liderança administrativa do gestor escolar, centrada em valores empresariais com o estabelecimento de recompensas financeiras pelo alcance de metas, avaliação externa e na introdução de mecanismos de prestação de contas e responsabilização de professores e diretores pelos resultados alcançados.

Apesar do discurso de ampliação da autonomia das escolas, presente nessas reformas e em Pernambuco, foi observado o aumento dos mecanismos de controle e de monitoramento dessas instituições com o estabelecimento de formas cada vez mais centralizadas da definição do currículo, metas, avaliação, concessão de recompensas e sanções com base nos resultados avaliativos e, inclusive, com a redução da participação da comunidade escolar no processo de escolha dos diretores escolares, sobretudo nas escolas de ensino médio integral, como apresentado. O modelo de gestão adotado em Pernambuco afirma valorizar diretrizes técnicas e o mérito dos gestores, com a supervisão e fiscalização constante de sua atuação, reconhecida pelo pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial (AEG).

Pelo exposto, a proposta de gestão para resultados da rede estadual de ensino pernambucana resultou na criação de um sofisticado sistema de geração de dados e de seu monitoramento, que visa o acompanhamento da organização e das rotinas da escola e do trabalho do gestor escolar e dos professores. Os novos sistemas e plataformas digitais de informação vêm disponibilizando grandes massas de dados (*Big Data*), que estão tornando possível a construção de novos instrumentos de regulação e controle com a recentralização das decisões sobre a educação e uma administração

heterônoma, verdadeiras máquinas de administrar a educação (LIMA, 2021).

Nessa lógica, o diretor torna-se “objeto de um mais profundo processo de subordinação e dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individual e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas” (LIMA, 2013, p. 59). O diretor é o primeiro responsável por prestar contas do trabalho realizado na escola e é sobre quem recaem todas as cobranças pelos resultados.

A gestão centrada na figura do diretor escolar cuja função é predominantemente voltada para a melhoria dos indicadores educacionais pode significar, “a perda da autonomia didático-pedagógica dos professores” (LIMA, 2013, p. 78). Nessa proposta, é imposto aos diretores uma gestão centrada na competitividade, no alcance de metas, na vigilância constante do trabalho docente e do seu próprio trabalho pelos órgãos superiores.

Torna-se imperativo avançar nos estudos e investigações que revelem a influência do gerencialismo na gestão educacional e escolar nas redes públicas de ensino, desnaturalizando suas orientações e evidenciando a ameaça que representam para a garantia do direito humano à educação e para propostas mais democráticas e participativas de gestão.

Referências

- ADRIÃO Theresa. DRABACH, Nadia. SILVA, Fabio Cesarini da; LOPES, Nicanor; SILVA, Daiane. Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In: TEISE, Garcia; ADRIÃO, Theresa. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: https://www.grepe.fe.unicamp.br/pf-grepe/download_do_e-book.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ADRIÃO Theresa. *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil*: atores, programas e consequências para a educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). Disponível em: <https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/pesquisas>. Acesso em: 9 out. 2021.

ADRIÃO, Theresa. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 48-64, 2009. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/22531/13064>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ADRIÃO, Theresa.; GARCIA, Teise. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Políticas Educativas*. PolEd, [S. l.], v. 7, n. 2, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/51031>. Acesso em: 9 out. 2021.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

ANDRADE JÚNIOR, Severino. *Otimização de equipes escolares: o caso de Pernambuco*. Slides. [2018]. Disponível em:

<https://www.consed.org.br/storage/download/5ab40fe0c4ec0.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.116*, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CENTRE FOR PUBLIC IMPACT; INSTITUTO NATURA. *A política de educação integral no Estado brasileiro de Pernambuco - case study*. s. d.

Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/A-poli%CC%81tica-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Tempo-Integral-no-Estado-brasileiro-de-Pernambuco..pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzw9hngDXK/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. *Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco*, 2010. Disponível em:

https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/09-escola-charter-artigo_1510163083.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

DRABACH, Nadia Pedrotti. *Processos de provimento: exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas*. 2018. 265p.

Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. SP. 2018.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2014, *Anais...* Porto, Portugal: ANPAE, 2014.

Disponível em:

https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FALLABELA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educación & Sociedade* Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, jul./set., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8cLRcdcyWDH4Hj3bk47xpmL/?lang=es&format=pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

GRIMALDI, Emiliano.; SERPIERI, Roberto. TAGLIETTI, Danilo. Jogos da verdade. A nova gestão pública e a modernização do sistema educacional italiano. *Educación & Sociedade*, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 759-778, jul./set., 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/qvNb5RZwR3XMZqBrST3hwbk/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152327>

HALL, David. GUNTER, Hellen. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 132, p. 743-758, jul./set., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wTdg5CVwhqfT4kj5LNRpXtD/?format=pdf&lang=pt> acesso em 23 mar.2022. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152454>

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE).

Parcerias. [2022]. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LEITE, João Carlos Zirpoli. *Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambuco*. Meio Eletrônico. Brasília: Anpae, 2021. Disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Parcerias-em-educacao-19-04-021.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educación & Sociedade* [online]. 2021, v. 42. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249276>. Acesso em: 02 dez. 2021.

LIMA, Licínio C. Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 129-144, 2018. Disponível

em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

LIMA, Licínio C. Políticas e governação da educação superior. In: FERREIRA, Ana Cristina Pires (Org.). *Nas pegadas das reformas educativas conferências do I Colóquio Cabo-Verdiano*. Praia, Cabo Verde, 2014. Disponível em:

<https://www.academia.edu/8903737>. Acesso em: 02 nov. 2021.

LIMA, Licínio. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, V. (Org.).

Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 58-81.

LIMA, Licínio. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 21, n. 38, out./dez., 2011.

Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262/4144>. Acesso em: 21 fev. 2022.

LIRA, Ildo Salvino de; MARQUES, Luciana Rosa. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: Santos, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (org.). *Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições*. Recife: Ed. ANPAE, 2019.

Disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PoliticaEduccionalPernambuco.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020

MAGALHÃES, Marcos. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio*: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loquii. 2008. 136 p. Disponível em:

<https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2017/07/ice.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MOURA JÚNIOR, Ednaldo Alves de; ANDRADE JÚNIOR, Severino José de. Valorização dos profissionais da gestão escolar através da otimização dos recursos humanos: o caso de Pernambuco. In: SILVESTRE, Luciana Pavowski Franco. *Políticas públicas no Brasil: exploração e diagnóstico*. v. 4, Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Disponível em:

<https://cdn.atenaeditora.com.br/documentos/ebook/202011/aba9de7722b7b31d66a25f33ef0d7d024adfa813.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022. p. 281-296.

OLIVEIRA, Josilene Maria. *Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco*: desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018). 218p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em:

http://www.ppped.ufcg.edu.br/images/f/fd/DISSERTACAO_VERSAO_FINAL_JOSILENE.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esporte. *Educação Integral*. s. d. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 10 out. 2021.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco. *Lei complementar n.º 364*, de 30 de junho de 2017. Altera a Lei complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral. 2017a. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=364&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=>. Acesso em: 10 out. 2021.

PERNAMBUCO. Decreto n.º 44.079, de 31 de janeiro de 2017. Altera o Decreto n.º 38.103, de 25 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para a função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais. 2017b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=44079&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei n.º 15.973, de 23 de dezembro de 2016*. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. Pernambuco, 2016. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15973&complemento=0&ano=2016&tipo=&url=>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto n.º 35.957*, de 30 de novembro de 2010. Dispõe sobre a prorrogação de mandato dos Diretores das Escolas Públicas Estaduais, sobre diretrizes para a eleição e para programa de formação continuada de gestores escolares, e dá providências correlatas. Disponível em

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=35957&complemento=0&ano=2010&tipo=&url=>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto n.º 33.982*, de 01 de outubro de 2009. Prorroga o mandato dos atuais Diretores das Escolas Públicas Estaduais, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-33982-2009-pernambuco-prorroga-o-mandato-dos-atuais-diretores-das-escolas-publicas-estaduais-e-da-providencias-correlatas> Acesso em 21 jan. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Construindo a excelência em gestão escolar*: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional. Secretaria de Educação. Recife, 2012a. 52 f. Disponível em:

<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?actionType=download&idArquivo=7fd8a2ca-9cb7-4290-a97e-fe026eff8991>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Decreto n.º 38.103*, de 25 de abril de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das

escolas estaduais, e dá outras providências. 2012b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=38103&complemento=0&ano=2012&tipo=&url=>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do estado de Pernambuco. *Lei complementar n.º 125*, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. 2008a. Disponível em

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 10 out. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a educação*. 2008b. Pernambuco. 16 p. Impresso.

PERNAMBUCO. *Lei n.º 13.486, de 1º de julho de 2008*. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. 2008c. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 25 out. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Decreto n.º 27.928*, de 17 de maio de 2005. Regulamenta o processo para provimento na função de representação de diretor junto às escolas públicas estaduais de Pernambuco. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=27928&complemento=0&ano=2005&tipo=&url=>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PERNAMBUCO. *Decreto n.º 26.307*, de 15 de janeiro de 2004. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Alison Fagner de Souza e. *A reforma do Estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4787>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Emanuel Lourenço da. *Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21296/1/EmanuelLouren%3%A7oDaSilva_Tese.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

SILVA, Emanuel Lourenço da; BORGES, Maria Creusa de Araújo Borges. A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 1. jan./jun. 2016, p. 4-23. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/2513/2041>. Acesso em: 4 nov. 2021. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2016.2513>

SILVA, Emanuel Lourenço da; ARAGÃO, Wilson Honorato. A “Gestão para resultados” como configuração de um estado avaliador e reformista. In: *VI CONEDU*. v. 1. *Anais...* Fortaleza. 2019. Disponível em:

http://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV_127_MD4_ID4767_01082019162448.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, Katharine N. P.; SILVA, Jamerson Antonio de A. da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, p. 736-756, 2016. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8933>. Acesso em: 10 jan. 2022. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0012>

VERGER Antony.; CURRAN, Marta.; PARCERISA, Lluís. La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el Sistema Educativo Catalán. *Educación & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 675-697, jul./set., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Mkg5qwwcWQp7WRBNPHTFcvv/abstract/?lang=es>
Acesso em: 22 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152619>

Data de registro: 26/04/2022

Data de aceite: 26/10/2022



As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica

*Adriana A. Dragone Silveira**

*Theresa Adrião***

Resumo: Este ensaio tem por objetivo contribuir para análises sobre as implicações da privatização da educação (BEIFIELD; LEVIN, 2002) para a garantia do direito humano à educação, na perspectiva dos indicadores propostos por Tomasevski (2004) (modelo dos 4 A's). Tais indicadores, compostos por aspectos quantitativos e qualitativos, abarcam quatro características fundamentais da educação: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, além do controle social (DE BECO, 2009). O texto traz uma discussão teórica sobre as formas e dimensões da privatização da educação no Brasil (ADRIÃO, 2018) analisadas a partir de indicadores que buscam captar seus efeitos sobre a educação enquanto um direito humano.

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e do Programa de Pós-Graduação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: adrianadragonesilveira@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8297889011471333>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6022-627X>.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora colaboradora e pesquisadora em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professora Visitante na Universidade Federal da Bahia (UFBA) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. E-mail: theadriao@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976705366604804>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1181-5873>.

Palavras-chave: Privatização da Educação; Direito à Educação; Educação Como Direito Humano.

The characteristics of education as a human right as analytic lenses to study the privatization of basic education

Abstract: This essay aims to contribute to analyses of the implications of privatizing education (BEIFIELD; LEVIN, 2002) in the enforcement of education as a human right, using the indicators in Tomasevski's (2004) approach (4-A scheme). Such indicators, comprised of quantitative and qualitative aspects, include four fundamental features of education: availability, accessibility, acceptability, and adaptability—along with social control (DE BECO; 2009). This article theoretically discusses the forms and dimensions of educational privatization in Brazil (ADRIÃO, 2018), analyzed through indicators that seek to capture their effects on education understood as a human right.

Keywords: privatization of education; right to education; education as a human right.

Las características del derecho humano a la educación como matriz analítica para estudios sobre las consecuencias de la privatización de la educación básica

Resumen: Este ensayo pretende contribuir al análisis de las implicaciones de la privatización de la educación (BEIFIELD; LEVIN, 2002) para la garantía del derecho humano a la educación, desde la perspectiva de los indicadores propuestos por Tomasevski (2004) (modelo de las 4 A). Dichos indicadores, compuestos por aspectos cuantitativos y cualitativos, abarcan cuatro características fundamentales de la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad—además del control social (DE BECO, 2009). Este texto trae una discusión teórica sobre las formas y dimensiones de la privatización de la educación en Brasil (ADRIÃO, 2018), analizadas a partir de indicadores que buscan captar sus efectos sobre la educación como derecho humano.

Palabras clave: privatización de la educación; derecho a la educación; derecho humano a la educación.

A privatização da educação no Brasil: apontamentos sobre privilégios e desigualdades

Há algumas décadas analisando os processos de privatização da educação, por meio de estudos empíricos a respeito de distintos modelos e contextos (Chile, Irlanda, Portugal, municípios e estados brasileiros)¹ ou priorizando o diálogo com a literatura, temos indagado sobre as consequências de tais processos para a garantia do acesso à educação para todas as pessoas como um direito humano.

Partimos do pressuposto de que as desigualdades educativas, expressas nas dificuldades de acesso, nas (in) capacidades de permanência e na própria finalidade socialmente atribuída à educação para diferentes grupos sociais são, fundamentalmente, derivadas de desigualdades distributivas. Assim, quanto mais marcadamente desigual o acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, mais fortemente serão identificados modelos educativos excludentes e hierarquicamente desiguais.

A principal estratégia para o enfrentamento dessas assimetrias, no marco das democracias liberais, associa-se à condição de cidadão que deriva do usufruto de um conjunto de conquistas, na forma de direitos, sistematizadas (MARSHALL, 1967) como civis, políticos e sociais, neste último inscreve-se o direito à educação.

Entretanto, o acesso a tais conquistas opera-se também de forma de desigual. De sorte que nunca é demais lembrar as reflexões de Carvalho (1996) sobre a construção histórica da cidadania no Brasil. Para o autor, diferente das sociedades estadunidense, alemã ou francesa, observa-se a centralidade das elites brasileiras na condução política da institucionalização de uma cidadania excludente, a qual resulta de aspectos fundantes da sociedade brasileira como a escravidão, o patriarcado e, para o que interessa mais diretamente a este artigo, a centralidade de modus

¹ Ver produções disponíveis em <https://www.grepppe.fe.unicamp.br/pt-br>

operandi do Estado assentado na satisfação de interesses privados. “Isto porque, de um lado, o Estado coopta seletivamente os cidadãos e, de outro, os cidadãos buscam o Estado para o atendimento de interesses privados”. (CARVALHO, 1996, p.2).

O destaque a esta característica da construção da cidadania, presta-se a duas razões. A primeira, para alertar sobre equívocos relacionados à transposição de análises de processos e fenômenos observados em outras sociedades, ou mesmo em “escala” global, sem a devida mediação que considere os elementos constitutivos de sociedades específicas: outras escalas, temporalidades em outros espaços e por outros agentes.

Assim, se a globalização tem acelerado movimentos de políticas em escala global, nestes “ideias e abordagens se espalham para diferentes locais ao redor do mundo, onde podem ser adotadas na política moldadas por histórias locais e fatores contextuais²” (MCKENZIE; LEWIS; GULSON, 2021, p. 395, tradução nossa). Para os autores,

(...) tem havido uma lacuna relativa à atenção sobre como as políticas se movimentam de maneira diferente – entre classes, gêneros, raças e geografia –, em qual velocidade, com quais efeitos e para quem³.” (MCKENZIE; LEWIS; GULSON, 2021, p. 397, tradução nossa).

Nestes termos e como segunda razão, se não bastasse a estrutural presença de disputas entre interesses de grupos, classes e frações de classes - que conformam os Estados capitalistas- é necessário sublinhar a presença, também constitutiva do estado brasileiro de interesses privados expressos no coronelismo (LEAL, 2012), no patriarcalismo ou ainda no patrimonialismo, fenômenos sobre os quais entendimentos e

² No original: “ideas and approaches spread to disparate locations around the world where they may be taken up in policy, in ways shaped by local histories and contextual factors”.

³ No original: “there has been a relative gap in attention to how policies are differently mobile – - across class, gender, race, and geography – - and at what speeds, with what effects, and for whom”.

desentendimentos teóricos integram o pensamento político brasileiro⁴(AZEVEDO, AGUIAR, 2001). Considerando esses elementos, nos parece que o Estado brasileiro, além de materializar em sua organização e prioridades a correlação de forças entre frações de classe e classes sociais (POULANTZAS, 1980), também exala na prática política interesses privados específicos e localmente construídos.

Por essas razões, a ideia de um estado híbrido ou permeável, entre nós, não é fenômeno recente e, no caso da educação, pode ser historicamente observado no subsídio público a provedores privados para a oferta educacional, nas indicações políticas para ocupantes de funções públicas etc. Enfim, os clássicos embates entre interesses privatistas e publicistas que se expressam no parlamento brasileiro e tratados na literatura por Cunha (2007); Pinheiro (2001), Arelaro (2008), entre outros.

Essa introdução é necessária uma vez que o conceito de privatização aqui acionado considera os processos e as formas de transferência de atividades, bens - inclusive intelectuais- e responsabilidades de instituições e organizações governamentais para particulares ou agências privadas (BIELFIELD; LEVIN, 2002). Para os autores, essa transferência pode resultar de medidas ou políticas de desregulamentação ou liberalização para realização das atividades e de estímulos à sua mercantilização. Em quaisquer das circunstâncias, as atribuições assumidas ou delegadas pelo Estado a particulares (empresas, organizações da sociedade civil, famílias, igrejas etc.) resulta de opções políticas e arranjos institucionais que expressam seletividades (o que será e o que não será instituído) da dominação política, tal como considerado por Offe (1984).

Este artigo, na forma de ensaio, apresenta uma matriz analítica para o desenvolvimento de estudos críticos sobre as consequências da privatização para a realização da educação como direito humano. A matriz considera as condições essenciais para viabilização da educação como direito humano propostas por Katarina Tomasevski (2004) - aceitabilidade,

⁴ Obras como os *Donos do Poder* de Raimundo Faoro e *Coronelismo, enxada e voto* de Victor Nunes Leal.

acessibilidade, adaptabilidade e disponibilidade sintetizadas na expressão “4As” - acrescidas do controle social (accountability- “um quinto A”) (DE BECO, 2009) - relacionando-as a aspectos quantitativos e qualitativos, considerados na análise dos programas educacionais operados por organizações privadas tratados pela pesquisa à qual este artigo se vincula⁵. O principal objetivo é sublinhar aspectos constitutivos de programas educacionais operados por atores privados que colaboram ou dificultam a ação estatal na realização do Direito Humano à Educação. Para tanto, sugere-se um conjunto de questionamentos a serem considerados nas análises das políticas privatizantes.

Em resumo, apresenta-se uma ferramenta metodológica, ainda em fase exploratória, que busca auxiliar no aporte de “evidências” relativas às consequências da transferência da responsabilidade estatal sobre a oferta educativa, a gestão da educação e o currículo da escola pública para organizações privadas. Tal transferência é entendida como privatização da educação.

Formas de privatização da Educação Básica

A tipificação das formas pelas quais a privatização da educação foi tratada na literatura se organiza, para efeito de análise, em três dimensões da política educativa: a gestão da educação, a oferta educacional e o currículo (ADRIÃO, 2018, 2022a). Obviamente que, do ponto de vista objetivo, ou seja, no nível da prática e das interações sociais, tais dimensões se interconectam. Ainda assim, a identificação das formas pelas quais a educação tem sido privatizada favorece a análise sobre as consequências de sua adoção para a realização do direito humano.

⁵ Pesquisa Análise do Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública, financiada pela Fapesp, sob o número 2019/12230-7.

O Quadro 1 sintetiza as formas de privatização da educação básica identificadas em mapeamento de produções brasileiras e estrangeiras (ADRIÃO, 2022a).

Quadro 1 – Dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura- 1990-2014

DA OFERTA EDUCACIONAL	DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	DO CURRÍCULO
<p><u>Financiamento público a organizações privadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Convênios/contratos/ entre governos e organizações privadas; - Incentivos fiscais <p><u>Oferta privada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolas particulares com fins de lucro; - Tutorias; - Aulas particulares <p><u>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas por aluno matriculado com fundos públicos (<i>Charter school</i>); - Bolsas de estudo/Voucher/créditos educativos; - Educação domiciliar. 	<p><u>Privatização da gestão escolar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transferência da gestão escolar para organizações com fins de lucro; - Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro; - Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores, de pais ou comunitárias <p><u>Privatização da gestão educacional pública:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; - Transferência da gestão do sistema 	<ul style="list-style-type: none"> - Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; - Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; - Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE)

	educacional para organizações sem fins de lucro ou com fins de lucro.	
--	---	--

Fonte: Adrião, 2018; 2022a.

Em se tratando da privatização da oferta educativa, destacam-se os programas e políticas que se assentam na escolha parental (*voucher*, *homeschooling* e modelos de matrículas associados á competição entre estudantes por vagas, como nos modelos de *charter school* nos EUA). Mas no Brasil, a forma de privatização da oferta educativa de maior capilaridade são os convênios entre governos e organizações privadas autodeclaradas sem fins de lucro. Os insuficientes fundos públicos⁶ são carreados para uma multiplicidade de provedores privados localizados nos mais de cinco mil municípios brasileiros, cuja atuação, na maioria dos casos, se recente de controle público e transparência em sua execução.

Também não é de se menosprezar a ausência de padrão de qualidade a ser considerado na contratação dos serviços e produtos educacionais prestados por organizações e provedores privados, tendo em vista tanto a vigência de regulamentações que exigem a seleção do “menor preço”, quanto a contratação que deriva da incidência política praticada por organizações privadas junto aos tomadores de decisão.

Nessa perspectiva, a pesquisa identificou a incidência, junto às redes estaduais de ensino brasileiras, de organizações privadas caracterizadas como filantropicistas (BISHOP E GREEN, 2008) e que atuam patrocinando ou implantando políticas e programas educacionais, por elas operados ou financiados. Tais programas têm em comum, além da introdução de ferramentas e estratégias apoiadas no gerencialismo para organização do trabalho nas escolas e das estruturas e instâncias decisórias, a generalização de mecanismos de aferição de resultados de curto prazo para efeito de prestação de contas a doadores ou “parceiros/apoiadores” das

⁶ Para o tema considerar os trabalhos de Alves e Pinto (2020).

causas e programas implantados nas redes públicas de ensino. Aspecto que pode fragilizar a transparência das informações e secundarizar a interlocução com profissionais e usuários dos sistemas públicos de ensino.

Por fim, é na dimensão do currículo de nossas redes públicas de ensino que a presença de corporações e organizações privadas a elas associadas se apresentam mais claramente. Comercializando sistemas privados de ensino, plataformas e conteúdos digitais, vendendo ou oferecendo assessorias concebidas por grupos privados, constroem uma imagem autoreferenciada de qualidade, concentraram a produção e distribuição insumos curriculares e disputam os fundos públicos;

Em um país marcadamente desigual, no qual o acesso à educação como bem público e como direito humano se fez e faz à revelia de interesses dominantes, como se identifica nas disputas recentes e acirradas sobre temas como gênero, laicidade etc., e que em muitos casos ainda não superou sua previsão meramente formal, construir ferramentas analíticas que sirvam para esgrimir a teoria no sentido de revelar as consequências de opções de políticas educativas é o que se pretende com a matriz erigida a partir das quatro características que devem orientar essas as políticas educacionais, quando se busca assegurar a educação para todos e todas.

Sobre as condições de realização da Educação como um Direito Humano

Segundo De Becco (2009) indicadores sobre direitos humanos têm sido criados desde o final da década de 1990, por recomendação do Relator especial da Organização das Nações Unidas (ONU), Danilo Turk, para a realiza dos direitos econômicos, sociais e culturais. Diversos especialistas trabalharam nos indicadores sobre o direito à educação, como Isabelle Kempf, que propôs que os direitos assumam a forma de uma pirâmide de três níveis. Outros conjuntos de indicadores de direito à educação foram propostos por Audrey Chapman e por pesquisadores da Unesco ligados ao Institute for Lifelong Learning e Robert F. Kennedy Memorial Center for

Human Rights também desenvolveu indicadores para monitorar o direito à educação de afrodescendentes e indígenas nas Américas. Todavia, Karina Tomasevski, primeira relatora especial da ONU para o direito à educação, contribuiu fortemente para a compreensão do direito à educação (DE BECO, 2009), adotando as características dos '4 As', que são incorporada à interpretação do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, na Recomendação nº 13, de 1999 (XIMENES, 2014).

O modelo dos 4 A's, proposto por Tomasevski (2004), abarca quatro características fundamentais que devem ser consideradas na oferta da educação básica: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade (em inglês: *availability*, *accessibility*, *acceptability*, *adaptability*).

Os indicadores de direito à educação estabelecidos pelo Robert F. Kennedy Memorial Center for Human Rights baseiam-se na estrutura 4-A à qual é adicionada um quinto aspecto a ser considerado na proposição de políticas educativas alinhadas com o direito humano à educação: o da prestação de contas ou *accountability* em inglês, tornando-a assim uma estrutura 5 A's (De Becco, 2009). Com base em Afonso (2012), a ideia democrática de *accountability*, que se leva em conta neste artigo, pressupõe mecanismos de avaliação, prestação de contas e de responsabilização.

O desenvolvimento de indicadores, para a análise de políticas sociais, tem sido fortemente induzido durante as últimas décadas nos Estados Unidos da América (DE BECO, 2009) e no Brasil também, com vistas a subsidiar as atividades de planejamento, a formulação de políticas sociais e o controle social sobre políticas implantadas (JANNUZZI, 2005). Esse estímulo tem sido potencializado pelo acesso facilitado às informações devido às tecnologias de informação e comunicação, favorecendo a produção de indicadores (JANNUZZI, 2005). Entretanto, a natureza e o alcance destes, bem como a lógica que lhes orienta, têm sido questionados por trabalhos críticos relativos às políticas educacionais baseadas em evidências (VERGER et al., 2017).

Os autores identificam que, desde os anos 1990, a busca por parte dos formuladores de políticas sobre 'what works' ("o que funciona" em

educação) gerou um mercado de assessorias privadas e uma profusão de dados “não estruturados e não conclusivos sobre sistemas e políticas educacionais”⁷ (VERGER et al, 2017, p.3, tradução nossa). Por outro lado, em que pese essa “coqueluche” de dados, reafirmamos a importância de informações sobre resultados das políticas educacionais instituídas pelos atores privados e a necessidade de que esses resultados se associem às condições para a realização da educação como Direito Humano.

Dessa forma, definir indicadores associados aos requisitos fundamentais para viabilização do direito humano é um mecanismo para medir o progresso na direção desse direito por parte do Estado (DE BECO, 2009). Embora o conteúdo dos 4 A’s proposto por Tomasesvki não contemple indicadores para aferição do direito à educação, considera-se importante ponto de partida para sua criação (DE BECO, 2009), ainda que haja dificuldades em se “estabelecer um conjunto abrangente e preciso de indicadores para avaliar o cumprimento dos diversos aspectos do direito a ser medido”⁸ (DE BECO, 2009, p. 4).

Essas dificuldades encontram-se ancoradas, inclusive, nas desigualdades das condições enfrentadas pelos diferentes estados- parte (MUÑOZ, 2012) que, no caso aqui estudados, se expressam nas políticas subnacionais.

De Beco destaca três vantagens sobre o uso da estrutura dos 4A’s para estabelecer indicadores para o direito à educação. Primeira, a estrutura dos 4A’s está relacionada ao direito internacional dos direitos humanos e facilita a classificação das obrigações do Estado-parte relacionadas ao direito à educação. Segunda, pode ser eficaz em preencher as lacunas disciplinares, integrando os indicadores existentes. Terceira, o uso de aspectos quantitativos e qualitativos do direito à educação e a interrelação entre estes e o acesso aos demais direitos sociais, econômicos e culturais.

⁷ No original: “unstructured and non-conclusive data surrounding education systems and policy”.

⁸ No original: “establish a comprehensive and accurate set of indicators for evaluating compliance with the various aspects of the right being measured”.

Vale informar que trabalhos anteriores e para outros contextos já consideraram os quatro elementos constitutivos do direito humano à educação como lente para análise de políticas educacionais. Destes, destacamos o estudo comparado de Vernor Muñoz (2012) sobre países do Mercosul e Finlândia e de Maria Mercedes Ruiz Munõz (2014), além de pesquisa relativa à compra de sistemas privados de ensino por governos municipais brasileiros (ADRIÃO et al, 2016; ADRIÃO, 2022a).

Neste artigo considera-se, a partir de De Beco (2009), as características necessárias para a realização do direito à educação composta por cinco partes: indicadores de disponibilidade, de acessibilidade, aceitabilidade, de adaptabilidade, e os associados à prestação de contas (controle social/accontability).

Disponibilidade (availability): Examina se a educação está disponível por meio da provisão de instituições escolares e programas suficientes; a presença de equipe docente qualificada e com salários atrativos; a oferta de infraestrutura, instalações sanitárias, água potável, equipamentos, recursos e materiais didáticos em quantidade e adequados (laboratórios, internet, biblioteca etc.).

Acessibilidade (accessibility): As instituições e programas educacionais devem ser acessíveis a todos, sem discriminação. Para tanto, exige-se: i) não discriminação, sendo acessível a todos, especialmente aos grupos mais vulneráveis; ii) acessibilidade física, incluindo localização geográfica de fácil acesso; iii) acessibilidade econômica que pressupõe a gratuidade.

Aceitabilidade (acceptability): Avalia aspectos do conteúdo da educação tendo em vista a adequação de métodos pedagógicos e desenhos curriculares, devendo-os ser aceitáveis aos estudantes e pais. Além disso, o currículo deve abordar a realização de todos os direitos humanos, o pleno desenvolvimento do potencial de todas as pessoas, a dignidade humana e o bem viver. Em resumo, as experiências de aprendizagem precisam ser significativas para quem aprende.

Adaptabilidade (adaptability): A educação precisa ser adaptável às exigências da diversidade, aos contextos sociais e culturais, com diferenciação curricular em respeito aos contextos dos estudantes.

Prestação de contas /controle social (accountability): Relaciona-se à existência de mecanismos de controle social que permitam que a sociedade e os atores envolvidos—questionem os governos em relação às suas obrigações quanto ao direito à educação. Implica a existência de mecanismos de transparência, de proteção legal, exigência e informação sobre planos de ação em execução e mecanismos de monitoramento do orçamento.

Três aspectos transversais perpassam a construção dos indicadores a partir das características do direito humano à educação: 1) necessidade de que os indicadores sejam desagregados para capturar a discriminação na educação, 2) Os estudos precisam respeitar os direitos participativos nas questões educacionais; 3) importância da prestação de contas (DE BECO, 2009).

Ainda que na forma de um exercício teórico, o Quadro 3, ao sistematizar perguntas-guia que relacionam dimensões da política educacional privatizadas e características exigidas de políticas educacionais comprometidas com a realização do DHE, incorpora a preocupação de De Becco (2009) sobre os temas transversais.

Quadro 2- Associação entre formas de privatização da educação básica e características fundamentais do direito humano à educação (DHE)

Características fundamentais do DHE	Formas de privatização da educação básica mais diretamente identificáveis por dimensão da política educacional
--	---

Disponibilidade	<p>Oferta educativa- escolas privadas, escolas de baixo custo, convênios para destinação de fundos públicos a organizações/atores privados e programas de escolha parental;</p> <p>Gestão da educação- Transferência da gestão do sistema educacional ou das unidades escolares para atores privados com ou sem fins de lucros;</p>
Acessibilidade	<p>Oferta educativa- Convênios ou contratos entre governos e organizações/atores privados para oferta ou operação de programas educativos suplementares.</p> <p>Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas por aluno matriculado com fundos públicos (<i>Charter school</i>);</p> <p>Gestão da educação- Programas implantados sem custo às famílias e geograficamente acessíveis.</p>
Aceitabilidade	<p>Currículo - Desenhos e insumos curriculares elaborados ou operados por organização/ator privado que padronizam conteúdos e atitudes de docentes e alunos ou empobrece formação.</p> <p>Gestão da educação- Programas ou políticas de mecanismos de competição e ranqueamentos operados por organizações privadas;</p>
Adaptabilidade	<p>Currículo - Aquisição de tecnologias educacionais e materiais didáticos que desconsideram especificidades das</p>

	<p>comunidades ou geram desigualdades na oferta do currículo.</p> <p>Gestão da educação- Organizações privadas controlam o trabalho pedagógico via avaliação externa padronizada e sistemas de gestão assentados na competitividade entre as escolas;</p>
Prestação de contas /controle social	<p>Gestão da Educação - falta de transparência nos processos associados à transferência da gestão da educação ou de escolas para organizações privadas;</p>

Fonte: As autoras com base em Adrião (2022a; 2022b).

Com a intenção de favorecer a análise crítica das políticas educativas operadas ou propostas por organizações privadas tendo em vista a consecução da educação como um direito humano, o Quadro 2 relaciona formas de privatização da educação básica às características fundamentais da educação tratadas neste artigo. Tal esquema analítico, passível de ser adotado para vários estudos, introduz o detalhamento apresentado na matriz que integra Quadro 3.

A matriz guia, proposta no Quadro 3, ancora-se em um conjunto de perguntas que tentam auxiliar na sistematização de informações e de indicadores, como proposto por De Beco (2009). Além disso, orienta-se nos estudos já indicados neste artigo.

Quadro 3: Matriz guia para a análise das consequências da privatização da educação, a partir das características fundamentais do direito humano à educação e dimensões da política educacional

<p>Características fundamentais do DHE</p>	<p>Perguntas guia</p>	<p>Dimensão da política educativa envolvida no programa analisado</p>
<p>Disponibilidade</p>	<p>Há existência de vagas em escolas em número equivalente aos alunos demandantes? Os programas são disponíveis ao conjunto de estudantes tendo em vista o número de escolas atendidas em relação ao total da rede (números escolas que tem o programa em comparação com o geral)? Quais as condições de oferta do programa (formação dos professores, vínculo dos professores, jornada dos professores; infraestrutura (laboratórios, biblioteca, quadra coberta, internet; número de alunos por turma)? Há disponibilidade para todos os estudantes de materiais didáticos? Os programas adotam formas de contratação de pessoal conforme a legislação nacional/estadual? Os profissionais da educação envolvidos no programa recebem incentivos? Há relações de trabalho diferenciadas entre os professores que estão ou não nos programas?</p>	<p>Oferta educativa Gestão da educação</p>
<p>Acessibilidade</p>	<p>O programa se caracteriza como uma política compensatória? (ou seja, é focalizado para um público-alvo?) O programa se propõe a atender <i>todo</i> o seu público-alvo ou apenas uma parcela? Gratuidade ativa: Há exigência de materiais específicos a serem adquiridos pela família? Há disponibilidade de programas de transporte escolar e alimentação? O Programa é acessível geograficamente a todos? Ou seja, o programa se apresenta</p>	<p>Oferta educativa Gestão da educação</p>

	distribuído de forma igualitária geograficamente?	
Aceitabilidade	<p>O currículo é orientado para a realização dos Direitos Humanos? Ou o currículo tem maior ênfase em português e matemática (Foco apenas em <i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i> (STEM) – OCDE)?</p> <p>O currículo respeita o pleno desenvolvimento das realizações dos direitos humanos ou busca uma padronização de conteúdos e atitudes?</p> <p>O currículo apresenta experiências significativas de aprendizagens?</p> <p>Há declaradamente respeito ao tempo de aprendizagens e às características dos estudantes?</p> <p>Há a existência de mecanismos de ranqueamento de escolas, classes e profissionais?</p>	<p>Currículo</p> <p>Gestão da educação</p>
Adaptabilidade	<p>Há padronização curricular, não respeitando às especificidades das comunidades e estudantes?</p> <p>Há diferenciação curricular, gerando desigualdade de oferta do currículo?</p> <p>Qual a autonomia do trabalho docente e liberdade de ensino?</p> <p>Há o respeito às culturas das comunidades (existência ou não de materiais e procedimentos pedagógicos que incorporem elementos adequados às diversidades culturais)?</p>	<p>Currículo</p> <p>Gestão da educação</p>

	<p>O programa se subordina ou faz uso de avaliação externa padronizada?</p> <p>Os resultados no/do programa geram prêmios, bonificações, ranqueamentos ou outras formas que estimulam a competitividade entre as escolas?</p> <p>Os programas advogam a necessidade de avaliações padronizadas, ranqueamentos ou outras formas de competitividade como estratégia de melhoria da qualidade da educação?</p>	
<p>Prestação de contas /controle social</p>	<p>A comunidade escolar, incluído pais, pode escolher sua adesão ao programa?</p> <p>Os dados sobre os programas são de fácil acesso, com transparência;</p> <p>O programa valoriza de alguma forma a seleção d/ao dirigente escolar pela comunidade escolar?</p> <p>No programa há uma forma direcionada e/ou centralizada de escolha do dirigente escolar?</p> <p>Há alguma orientação no programa que dificulta o exercício da gestão democrática na escola?</p> <p>A comunidade escolar foi consultada para a implantação do Programa;</p>	<p>Gestão da Educação</p>

Fonte: Desenvolvido no âmbito da Pesquisa (ADRIÃO, 2022b)

Considerações finais

A educação no Brasil, enquanto um direito humano, também é reconhecida na Constituição Federal de 1988 como um direito social e um dever prioritário do Estado. A utilização das características do direito à educação na perspectiva dos 5A's, ainda que não suficientemente abrangente e precisa, busca o estabelecimento de um conjunto de indicadores qualitativos e quantitativos para avaliar e acompanhar o cumprimento dos deveres do Estado para com a educação.

A matriz guia para a análise das consequências da privatização da educação, proposta neste ensaio, a partir das características do direito humano à educação e de problematização derivada do estudo de programas educacionais operados por organizações privadas, mesmo não esgotando a complexidade dos processos que envolvem a educação pública e as relações educativas e as formas pelas quais estas vêm sendo privatizadas, colabora, por meio da apresentação de questões guias, com análises relativas ao dever do Estado frente ao direito à educação.

Pretendeu-se também explicitar as dimensões da política educacional – gestão da educação, oferta educativa e currículo – afetadas e envolvidas na realização das características fundamentais do direito humano à educação. Com tal exercício teórico / prático percebeu-se que uma mesma característica pode ser prejudicada pela presença de diferentes formas pelas quais a privatização da educação operacionaliza-se, como observado no Quadro 2.

Reafirma-se, portanto, que os 5A's podem ser mobilizados não apenas para identificar e analisar a atuação do Estado, mas também e principalmente, neste período de agudização dos processos de ampliação da incidência de atores privados na definição e operação de políticas educacionais em todos os âmbitos, para análise das consequências de políticas derivadas desta incidência.

A ampliação da privatização da educação, tratada aqui em três dimensões (gestão, oferta e currículo) que se interconectam, precisa ser analisada na perspectiva da garantia do direito à educação enquanto um direito humano, que incorpore em que medida a ação de instituições privadas tem interferido na garantia de uma educação com disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade a todas as pessoas, sem exclusão ou diferenciação.

No Brasil o histórico de subordinação dos Estado aos interesses privados tem favorecido a falta de transparência e controle social nos processos de privatização da educação. Essa amplificação do processo de privatização da educação, com a incidência cada vez mais de grandes corporações, alteram a qualidade da oferta da educação enquanto um dever

do Estado, na medida em que esvazia o poder público de sua responsabilidade e subordina a oferta, o currículo e a gestão da educação à interesses comerciais.

Referências

- ADRIÃO, Theresa. *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990*. 1. ed. Brasília: ANPAE, 2022a. 297p. Disponível em https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrq.pdf
- ADRIÃO, Theresa (Coord.). *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública*. Relatório científico final das atividades de pesquisa e produções derivadas do processo. Fapesp-2019/12230-7. 2022b.
- ADRIÃO, Theresa. *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990*. 1. ed. Brasília: ANPAE, 2022a. 297p. Disponível em https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrq.pdf
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 8-28, 2018.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade* [online]. 2016, v. 37, n. 134. p. 113-131. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade* [online]. 2012, v. 33, n. 119 [Acessado 18 Abril 2022] , p. 471-484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- AZEVEDO, Janete M. L.; AGUIAR, Márcia. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes.(Coords.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 73-87.
- ALVES, Thiago.; PINTO, José Marcelino de R. As Múltiplas Realidades Educacionais dos Municípios no Contexto do Fundeb. *FINEDUCA – Revista de*

Financiamento da Educação, v. 10, n. 23, 2020.

<http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-104091>

ARELARO, Lisete. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). *Público e Privado na Educação*: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

BELFIELD, Clive e LEVIN, Henry M. *Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications*. Paris, UNESCO-IIPE, 2002.

Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/education-privatization-causes-consequences-and-planning-implications-10263>.

BISHOP, Mathew; GREEN, Michael. *Philanthrocapitalism: How rich can save the world*. Bloomsbury Press. New York, USA, 2008.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educação & Sociedade* [online]. 2007, v. 28, n. 100 [Acessado 18 Abril 2022], pp. 809-829. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009> Epub 29 Out 2007.

DE BECO, Gauthier de. *Right to Education Indicator based on the 4 A framework*. 2009. Right to Education Project, 2009. Disponível em:

https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf.

Acesso em 29 março 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*. Brasília 56 (2): 137-160 Abr/Jun 2005. <https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.222>

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 7. ed., 2012.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania e Classe Social*. In: MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MCKENZIE, Marcia; LEWIS, Steven; GULSON, Kalervo N. Response: Matters of (im)mobility: beyond fast conceptual and methodological readings in policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62:3, 394-410, (2021), DOI: 10.1080/17508487.2021.1942942.

<https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1942942>.

MUÑOZ, Maria Mercedes Ruiz. El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, Tlaquepaque, n. 43, p. 01-19, dez 2014. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 29 março 2022.

MUÑOZ, Vernor. El derecho a la educación: una mirada comparative Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, 2012. 62p.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado*. Tempo Brasileiro. 1 ed. 1984.

PINHEIRO, Maria Francisca. O Público e o Privado na Educação: um Conflito Fora de Moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

TOMASEVSKI, Katarina. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004. 60 p.

Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

XIMENES, Salomão Barros. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. *Educação & Sociedade*., Dez. 2014, vol.35, no.129, p.1027-1051. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143815>

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; ROGAN, Ruarri; GURNEY, Thomas. Evidence-Based Policy and the Education Privatization Debate: Analysing the Politics of Knowledge Production and Mobilization through Bibliographic Coupling (January 13, 2017). *International Journal of Educational Development*, Forthcoming, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2898808>.

Data de registro: 27/04/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Relações de trabalho no contexto do Programa Jovem do Futuro: dimensões da precariedade laboral

*Maria Vieira Silva**

Resumo: As ações privatistas de “braços sociais” das empresas nas escolas públicas têm provocado incidências sobre múltiplas dimensões da dinâmica escolar. Neste artigo, enfocaremos, especificamente, implicações da privatização nas relações de trabalho dos profissionais da educação em escolas que implementaram o Programa Jovem do Futuro do Instituto Unibanco, na rede pública do estado do Pará. Os substratos para o estudo, com predominância qualitativa, foram coletados por meio de trabalhos acadêmicos do banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD); documentos e dados educacionais extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e Diário Oficial do estado do Pará (DOE PA). Tendo como referência a empiria e contributos de autores clássicos e contemporâneos, o artigo identifica dimensões propriamente ideológicas do conceito de responsabilidade social, de forma contígua aos processos de precariedade e intensificação do trabalho dos profissionais que atuam na implementação do Programa.

Palavras-chaves: Privatização da educação; Programa Jovem do Futuro; Intensificação do trabalho

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: mvieiraufu@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4510-0844>. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0726794592785841>.

Work relationships in the context of the Young Future Program: perspectives on the privatisation of education

Abstract: The privatisation actions of “social arms” of companies in public schools have had an impact on many aspects of school dynamics. In this article, we specifically focus on the implications of privatisation in the work relationships of education professionals in schools that implemented Instituto Unibanco - Programa Jovem do Futuro, in the public network of the state of Pará. The material for the study, predominantly qualitative, was collected through academic works from the CAPES Theses and Dissertations bank (BTD); documents, in addition to educational data extracted from the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira – INEP. Based on empirical evidence and contributions from classic and contemporary authors, the article identifies ideological aspects of the concept of social responsibility, contiguous to the processes of work intensification and cautiousness of the professionals, who are involved in the implementation of the programme.

Keywords: Privatisation of education; Youth of the Future Programme; work intensification

Relaciones laborales en el contexto del Programa Joven do Futuro: dimensiones del trabajo precário

Resumen: Las acciones de privatización de “brazos sociales” de empresas en las escuelas públicas han impactado en múltiples dimensiones de la dinámica escolar. En este artículo, nos centraremos específicamente en las implicaciones de la privatización en las relaciones de trabajo de los profesionales de la educación en las escuelas que implementaron el Programa Jovem do Futuro del Instituto Unibanco, en la red pública del estado de Pará. Los objetos para el estudio, con predominio cualitativo, fueron recolectados a través de trabajos académicos del banco de Tesis y Disertaciones (BTD) de la CAPES; documentos del Instituto Unibanco y datos educativos extraídos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira – INEP. Teniendo como referencia la evidencia empírica y aportes de autores clásicos y contemporáneos, el artículo identifica dimensiones ideológicas del concepto de responsabilidad social, contigua a los

procesos de precariedad e intensificación del trabajo de los profesionales, que actúan en la implementación del Programa.

Palavras Claves: Privatización de la educación; Programa Jóvenes del Futuro; intensificación del trabajo

As políticas de privatização da educação têm assumido vultuosos contornos nas últimas décadas e se reverberam por meio de interseções entre a esfera pública e privada, ensejando sistemas híbridos e multifacetados para a oferta educacional. Temos como pressuposto que a intensificação de tais políticas é ocasionada sobretudo por meio de um movimento contíguo entre o arrefecimento do papel do Estado como provedor de bens sociais e o soerguimento da ideologia do capitalismo gerencial. A partir de uma pesquisa sobre a privatização da educação no estado do Pará e estudos de Tragtenberg (1971; 2005) sobre a empresa como instituição sociopolítica, analisaremos dimensões ideológicas do conceito de responsabilidade social empresarial e aspectos relativos à precariedade e intensificação do trabalho docente.

As ações privatistas de “braços sociais” das empresas nas escolas públicas têm provocado incidências sobre múltiplos aspectos da dinâmica escolar, tais como a reconfiguração do currículo, da gestão, da formação docente e das relações de trabalho. Neste texto, temos como objetivo precípuo enfocar implicações da privatização nas relações de trabalho dos profissionais da educação em escolas que implementaram o *Programa Jovem do Futuro* do Instituto Unibanco, no estado do Pará¹. O recorte temporal da presente abordagem compreende o período de três anos no contexto paraense, quais sejam: 2011, quando nenhuma escola estava vinculada ao Programa *Jovem do Futuro*; 2017 período avançado da participação das escolas no Programa e 2018, último ano de vigência do Programa. As análises tiveram como referência as seguintes fontes: dados educacionais extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

¹Este trabalho é derivado da pesquisa “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp – Processo 2018/11340-0) e coordenada pela Profa. Dra. Theresa Adrião (Greppe/Unicamp).

Educacionais Anísio Teixeira – INEP; busca no Diário Oficial do estado do Pará dos anos 2017 e 2018, visando localizar publicações referentes a gratificações e bonificações para profissionais da educação que atuaram no supracitado *Programa*; análise das publicações do Programa no portal do Instituto Unibanco com o intento de mapear as proposições de atividades para os profissionais da educação. Além destas fontes, nos reportamos também às pesquisas sistematizadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado, disponibilizadas no Portal da Capes, como também aspectos concernentes a precariedade e intensificação do trabalho.

O artigo se organiza em três seções: a primeira enfoca, ainda que sucintamente, a expansão dos multifacetados formatos de privatização; a segunda aborda a dinâmica de funcionamento do *Programa Jovem do Futuro* e, a terceira seção, apresenta elementos da empiria visando apreender os nexos entre a substantivação do referido Programa e a precariedade e intensificação do trabalho docente no estado do Pará.

A empresa como organização sociopolítica: dimensões ideológicas da empresa com responsabilidade social

A história política do Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, foi marcada por um cenário de mutações voltadas para a recomposição e aprofundamento da hegemonia capitalista. Tal processo foi orquestrado por movimentos paralelos de ascensão e fortalecimento de políticas neoliberais substantivadas nas agendas governamentais; reforma do Estado; mudanças no mundo trabalho/reestruturação produtiva. Esta nova sociabilidade neoliberal produziu também as bases para a agudização de programas privatistas mediante instrumentos legais e ideológicos visando a legitimação da hegemonia mercantil e arrefecimento da esfera pública.

No contexto de expansão dos multifacetados formatos de privatização, presenciamos o ascenso da denominada “empresa com responsabilidade social”, no bojo da filantropia capitalista, no entanto, um olhar retrospectivo sobre esta temática nos possibilita compreender que este processo tem uma gestação anterior e, sua gênese, remonta a princípios e mecanismos capitalistas para produção de consensos, em diferentes

contextos. Pautando-se em clássicos da Administração de Empresas, tais como Berle, Kaysen, Rippert, Drucker, dentre outros, os estudos de Tragtenberg (1971; 2005) sobre as configurações da empresa como instituição sociopolítica, possibilitam-nos compreender dimensões ideológicas da grande empresa capitalista.

O autor explicita os arranjos sociais de teóricos e gestores presentes em formulações as quais asseveram que a corporação “é uma empresa com alma” (p. 13). Sob tal perspectiva, a corporação parece negar o invólucro do privado devendo “seguir o amor à organização”, tal como preconiza Drucker (apud Tragtenberg: 2005, p.13). A partir de teorizações críticas sobre as organizações, Tragtenberg propicia-nos uma arqueologia social das corporações desvelando ideologias presente na estruturação da “face social” das corporações e desvela técnicas de racionalização para garantir a crescente divisão do trabalho e ensejar mecanismos para os trabalhadores permanecerem aliados dos processos decisórios.

O aparato gestorial ancorado na tecnoburocracia busca mecanismos para a manutenção e ampliação de seu próprio poder, com paradigmas, tecnologias e escolas em constante mutação - tais como “Taylorismo”, “Fordismo”, “Toyotismo”, “Escola de Relações Humanas”, dentre outras. Estas tendências refletem adaptabilidades a novos cenários ou transformações, preservando os interesses dominantes, embora no plano discursivo veicula-se a ideia de democratização e participacionismo nas relações de trabalho: “[...] a democratização das relações humanas é mais uma tarefa de sedução, substituindo o Príncipe pela maior habilidade de persuasão, ou incorporando a força à palavra” (Tragtenberg: 2005, p. 29).

A mecânica do poder capitalista e sua incessante busca pela autovalorização pavimentou as bases para a empresa como instituição sociopolítica e as correlatas ações de responsabilidade social, ancoradas na ideologia da transmutação da propriedade privada em “função social”. De acordo com seus proponentes, a responsabilidade social empresarial é definida

como a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o

desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais”. (Instituto Ethos, s/d)

Segundo Ashley (2005), responsabilidade social pode ser definida como um compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expressa por meio de atos e atitudes, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades. No entanto, no atual cenário de agudização da concorrência intercapitalista, mecanismos para a propagação em torno da ética nos negócios e a retomada da dimensão imagética da “empresa com alma” constitui-se fonte necessária para a própria sobrevivência das organizações empresariais.

A ideologia da responsabilidade social, incorporada pela organização, faz parte de um movimento de resposta aos ataques sofridos pelas grandes corporações, que são percebidas como sistemas fechados, de legitimidade questionável, com enorme poder político, econômico e social. Por intermédio desse movimento, a organização desenvolve uma intervenção mais qualificada em direção à dominação dos influenciadores externos nas relações de poder. Aliada à prática filantrópica, a organização, ao desenvolver programas comunitários, busca não apenas o fortalecimento da própria imagem, como também o desenvolvimento interno de competências (Bittencourt e Carrieri, 2005: p.21)

Em certa medida, a responsabilidade social, reconfigurou práticas filantrópicas mediante ações estratégicas e execução de projetos setorializados e engendrados pelas empresas, compatíveis com a lógica mercantil, por meio de trabalho voluntário, visando influenciar a opinião pública e a incrementar a concorrência dentro do próprio setor (SILVA, 2009). Muitas empresas disponibilizam valores financeiros incipientes para o desenvolvimento de projetos e incentivam os próprios trabalhadores assalariados a desenvolverem projetos sociais voluntários. Estas empresas

possuem selos e reconhecimento da sociedade por um trabalho essencialmente desenvolvido por seus trabalhadores assalariados, de caráter voluntário, podendo contribuir para a intensificação do mais-trabalho por meio do aumento de horas excedentes (SILVA, 2014). Tais ações são desenvolvidas pelas próprias empresas, as quais, vias de regra, implementam instituições sociais, com estatuto jurídico de fundações ou institutos empresariais e se auto definem como sem fins lucrativos.

Na realidade brasileira, a reforma gerencial de 1995 deixou marcas indelévels nos processos da relação entre o setor público e privado, levando diversos institutos e fundações, que atuam como “braços sociais” de empresas, a assumirem responsabilidades básicas concernentes ao Estado. Neste contexto proliferou também um conjunto muito heterogêneo de entidades: Organizações Sociais, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Organizações Não Governamentais (ONGs), Empresas com Responsabilidade Social, dentre outras. A diversificação de tendências e modalidades nos permite constatar que a privatização não se materializa apenas por meio da venda dos ativos públicos, mas mediante processos de instalação da lógica mercantil no âmbito da esfera pública. Embora esse processo não possua um formato monolítico, há um parâmetro comum entre as referidas modalidades, qual seja: a eliminação ou arrefecimento substancial da intervenção estatal do setor público.

Segundo Di Pietro (2013), as formas de privatização compreendem, fundamentalmente a) a desregulação (diminuição da intervenção do Estado no domínio econômico); b) a desmonopolização de atividades econômicas; c) a venda de ações de empresas estatais ao setor privado (desnacionalização ou desestatização); d) a concessão de serviços públicos (com a devolução da qualidade de concessionário à empresa privada e não mais a empresas estatais, como vinha ocorrendo); e) os *contracting out* (como forma pela qual a Administração Pública celebra acordos de variados tipos para buscar a colaboração do setor privado, podendo-se mencionar, como exemplos, os convênios e os contratos de obras de prestação de serviços); é nesta última modalidade que encontra-se a terceirização (apud SILVA, 2021).

Adrião (2018) a partir de uma pesquisa sobre a caracterização das formas de privatização vigentes no Brasil realizou um mapeamento de produções e publicações relativas à privatização da educação. A pesquisadora utilizou quatro bases: ISI Web Knowledge, Web of Science (WoS); Scielo-br; Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes e repositórios de teses de programas de pós-graduação em educação e identificou três dimensões de privatização na educação brasileira:

- **Quanto à oferta educacional:** esta dimensão operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental. O financiamento público à educação privada, viabiliza-se, por meio de três mecanismos: introdução de sistemas de bolsas de estudos; implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia fisca; mecanismos de incentivo à escolha parental, ocorre mediante três principais formas: a introdução de *charter schools*; a adoção de cheque-educação ou *voucher* e a educação domiciliar ou *homeschooling*; incentivo à oferta privada de vagas, ocorre por meio do atendimento escolar privado em escolas comerciais de baixo custo; a diminuição da oferta de vagas públicas e as diversas sistemáticas de aulas particulares/tutorias.

- **Quanto à privatização da gestão da educação:** esta modalidade ocorre por meio de dois âmbitos: privatização da gestão educacional, quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas e privatização da gestão escolar

relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores.

- Privatização do currículo: processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento.

A arquitetura social da privatização acima elencada, permite-nos apreender dimensões ideológicas que se reverberam em conteúdos culturais e políticos operados na rotina escolar por intermédio das práticas e dos discursos da empresa os quais veiculam representações, gestos, maneiras, imagens, condutas e comportamentos específicos controlados pelos dispositivos disciplinares. Na seção que se segue abordaremos, a dinâmica de funcionamento do *Programa Jovem do Futuro* e, posteriormente, mobilizaremos a empiria visando apreender os nexos entre a substantivação do Programa e a intensificação do trabalho docente no estado do Pará.

Programa Jovem do Futuro no estado do Pará: paradoxos da *responsabilidade social*

O Instituto Unibanco foi criado em 1982 e, conforme seus proponentes, seu propósito é se constituir como uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco “atuando para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil” (<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>). Um dos principais programas do Instituto Unibanco é o *Jovem de Futuro*, o qual foi lançado em 2007 “com o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência

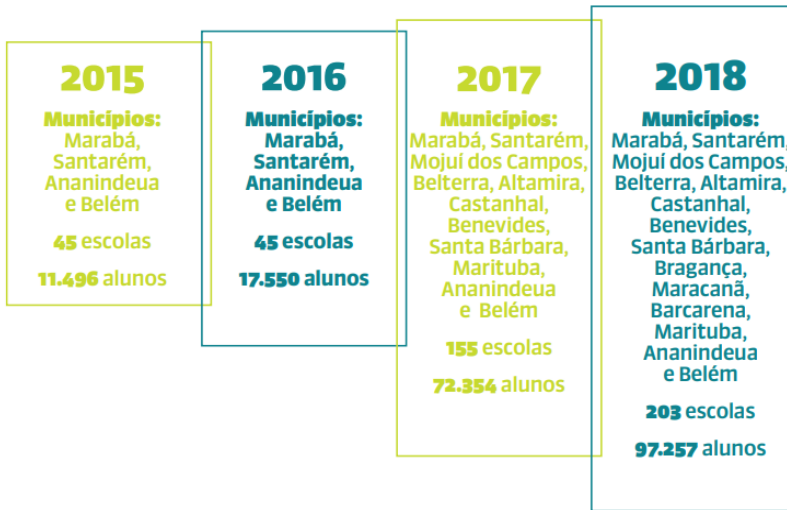
de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública” (<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>).

O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão (Idem).

O método chamado de Circuito de Gestão, foi criado incorporando as métricas nacionais, o calendário letivo, a estrutura administrativa prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a cultura e a forma de funcionamento das escolas e secretarias, com atuação nas três instâncias: nas escolas, nas regionais e na secretaria (Idem). Segundo dados do Instituto Unibanco, até 2020, o Programa Jovem de Futuro atendeu 3 milhões de estudantes de 11 estados. Atualmente, está presente em 3.282 escolas, distribuídas em seis estados, quais sejam: Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Piauí e Rio Grande do Norte (<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>).

O Programa foi implementado em 2012, no estado do Pará². De acordo com o relatório de atividades do Instituto, em 2015, foi iniciada uma nova fase do projeto com prospecção de ações para os quatro anos seguintes em 87 escolas, neste estado (https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/12/IU_Relat%C3%B3rioAtividades_PA_web.pdf).

² A configuração do espaço geográfico paraense apresenta condições socioculturais e ambientais heterogêneas. Com uma população de aproximadamente 7.581.051 habitantes, conforme o último Censo realizado em 2010, e uma área de 1.245.870,700 km², o estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do Brasil (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em 28-07-2022). Conforme dados do INEP/MEC, a Secretaria de Estado de Educação do Pará apresentou em 2017, um atendimento a 611.508 alunos matriculados em sua rede de ensino, sendo 204.083 alunos do Ensino Fundamental, 325.089 alunos do Ens. Foram atendidos no Ensino Médio; 77.851 alunos na Educação e Jovens e Adultos; 4.234 alunos na Educação Profissional; 32 alunos na Educação Infantil e 219 alunos na Educação Especial.



Relatório de atividades 2018 | Instituto Unibanco

O infográfico acima é emblemático da ampliação da atuação do Instituto Unibanco na rede estadual de ensino do Pará. No entanto, a participação de entidades privatistas na esfera pública encontra-se consolidada nas agendas governamentais em distintos contextos, como por exemplo, por meio do “Pacto Pela Educação do Pará” regulamentado pelo Decreto governamental no 694, de 1o de abril de 2013, pelo então governador Simão Jatene (PSDB). Trata-se de uma articulação entre o governo do estado, sociedade civil, empresariado, organismos internacionais visando elevar o desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 30% até o ano de 2017 (PARÁ, 2013). Conforme preconiza o § 2º do artigo 4º:

A vice-presidência do Comitê Regional será exercida pelo representante da empresa responsável por acompanhar e apoiar a implantação do Pacto na região e apoiar a mobilização de empresas locais para participação no Pacto. § 3º O segundo representante

das empresas será escolhido por seu respectivo segmento.

De acordo com o relatório do Pacto pela Educação do Pará (2012-2017), esta iniciativa é consolidada mediante uma parceria multissetorial composta por Organização Não Governamental (ONG) Roda Viva, governos (municipal e federal), organismos internacionais (BID) e setor privado (Instituto Unibanco). O documento enfatiza a participação estrutural do setor privado neste processo:

o setor privado, quer através de empresas, quer de institutos e fundações empresariais, exerceu um papel importantíssimo. Eles foram os parceiros financeiros, que deram suporte para o trabalho do Synergos como Organização Estruturante; os parceiros programáticos, que implantaram ações de sua iniciativa no Pará; os parceiros de governança, que atuaram como membros dos comitês; ou os parceiros técnicos, que prestaram assessoria em diferentes campos (<https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf>)

Conforme o documento acima, o Instituto Synergos Brasil³, assumiu a liderança no processo de organização estruturante do Pacto pela Educação do Pará e compõe o Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto Pela Educação do Pará – GPEP. O Instituto se autodefine como Associação Sem Fins Lucrativos, sediado no Rio de Janeiro, sob a direção de Wanda Engel Aduan, ex-diretora do Instituto Unibanco. Constata-se, pois, que embora o GPEP seja também composto também por instâncias da esfera estatal é o setor privado que lidera e estrutura o desenho das políticas educacionais,

³ O Instituto Synergos é uma instituição global, sem fins lucrativos, que promove a articulação entre atores diversificados para enfrentar os complexos problemas relativos à pobreza e criar oportunidades para a promoção de indivíduos, de famílias e de comunidades [...] No caso do Pará, a parceria se estabeleceu em função da melhoria dos resultados educacionais do estado que, em 2012, constituíam um verdadeiro entrave para o processo de desenvolvimento. Isto porque, naquele ano, a taxa de escolaridade média da população era de apenas 5,9 anos, enquanto a média nacional chegava 7,2 anos e somente 30% dos jovens concluíam o Ensino Médio, destinando a grande maioria ao subemprego, ao desemprego, ou às atividades marginais. Enquanto isto, o setor privado amargava a carência de mão de obra qualificada para atender às necessidades de um mercado em expansão (<https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf>)

assumindo protagonismo neste processo, conforme abordaremos na seção que se segue.

As incidências da expansão da privatização da educação sobre as relações de trabalho

A institucionalização do *Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto Pela Educação do Pará* – GPEP, por meio de decreto governamental é emblemática da organicidade e da natureza estrutural das ações privatistas na esfera pública, mediante a implementação de 10 programas e 18 projetos. Tais ações são, vias de regra, ancoradas em recorrentes argumentos discursivos sobre a ineficiência do setor público e a eficácia do setor privado. O título do referido Grupo ilustra o refinamento das estratégias de criação de um certo consenso em torno de um arcabouço educacional com base mercantil, no entanto, em contraposição a esta lógica, dirigentes sindicais afirmam que tal processo tem contribuído com a precariedade da educação e para com a desregulamentação das relações de trabalho:

São 10 programas e 18 projetos que envolvem o Pacto pela Educação que, ao nosso ver, aceleram o processo de privatização da educação pública no Pará. Primeiro porque precarizam o ensino quando aceleram a formação do aluno de 3 para um ano e meio no ensino médio; segundo porque adota a metodologia das tele-aulas e vídeo conferências como central para este ensino. Uma turma, cujo aluno tinha 13 professores nas disciplinas de ensino médio agora tem que conviver com 1 professor mediador das 13 disciplinas dadas pelas tele-aulas. E cada um desses programas e projetos não irão funcionar sem uma política de reestruturação física da rede escolas; sem a valorização adequada dos professores e funcionários de escolas, que necessitam de salários melhores e condições de trabalho adequadas para o ensino e aprendizagem. Somos muitos críticos a esses projetos e até mesmo contrários àqueles que precarizam o ensino como o Mundial, por exemplo [...] (DIRIGENTE SINDICAL apud Queiroz, 2018, p.155).

A situação acima descrita pelo líder sindical paraense evidencia um processo coetâneo entre a expansão da privatização e a precariedade da oferta educacional, sobretudo no Ensino Médio, em razão da supressão de postos de trabalho de docentes. O Programa Jovem do Futuro, do Instituto Unibanco, foi instituído no bojo do GPEP e teve vigência na realidade paraense entre os anos 2012 a 2018. Tendo como referência a série histórica abaixo, compreendendo o ano 2011, quando nenhuma escola estava vinculada ao Programa *Jovem do Futuro*; 2017 período avançado da participação das escolas no Programa, e 2018, último ano de vigência do Programa, constatamos um acréscimo na taxa de matrículas.

Tabela 1: Taxa de matrículas no estado do Pará em 2011, 2017 e 2018⁴

Localidade	Matrículas		
	2011	2017	2018
Brasil	50.972.619	48.608.093	48.455.867
Brasil - Estadual	19.483.910	16.222.814	15.946.416
Pará - Total	2.423.751	2.339.648	2.328.439
Pará – Estadual Total	681.405	589.280	584.949
Pará – Ensino Médio Total	352.602	359.127	359.331
Pará – Ensino Médio Estadual	318.094	320.765	323.205
Pará – Ensino Médio Federal	3.682	5.099	6.229
Pará – Ensino Médio Municipal	296	204	124
Pará – Ensino Médio Privada	30.530	33.059	29.773
Pará - PJF	167.438	127.533	124.521

Fonte: Censo Escolar: elaboração GREPPE, 2022

⁴ Dados sistematizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE. Campinas, fevereiro de 2022

No entanto, se por um lado verificamos um aspecto positivo na elevação da taxa de matrícula de discentes do Ensino Médio no período em análise, os dados concernentes à situação funcional dos docentes evidenciam uma situação de crescimento da precariedade. Conforme a tabela abaixo, dados oriundos do Censo Escolar (MEC/INEP) indicam uma diminuição expressiva de docentes efetivos/estáveis, por meio de concurso público e, concomitantemente, aumento significativo de docentes com contratos temporários, contratos terceirizados e contratos via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Tabela 2: Situação funcional dos docentes das escolas Programa Jovem do Futuro/Pará

Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de Vínculo (apenas para docente de escola pública)				
	2011	2013	2017	2018
Concursado/efetivo/estável	4374	4482	3807	3614
Contrato temporário	349	488	467	744
Contrato terceirizado	2	0	0	3
Contrato CLT	0	0	0	1

Fonte: Censo Escolar: laboração GREPPE, 2022

Ao analisarmos o período que compreende o recorte temporal da pesquisa, observamos percentuais de variações positivas no período de 2011 a 2013, com aumento de 2%, no que tange ao quadro de docentes efetivos na modalidade “concursado”, no entanto, a tendência decrescente desta modalidade no período de efetivo exercício do Programa no Pará, é notória. Destarte, no período de 2013 a 2017, observamos uma queda de 15% de docentes efetivos na modalidade “concursado”, e, apenas no período que compreende o último ano de vigência do Programa, uma queda de 5%. Por outro lado, constatamos tendência crescente no que concerne a contratos temporários. Assim, no período de 2011 a 2013 houve um aumento de 40%; entre 2013 a 2017 queda de 4% e entre 2017 a 2018, aumento de 59%. No

que tange aos contratos terceirizados, ao considerarmos o intervalo de 2011 a 2017, houve uma redução de 100%, passando de 2 em 2011 para 0 (zero) em 2017. No entanto, esta modalidade voltou a crescer em 2018, com um aumento 50% em relação a 2011.

Ao considerarmos o cômputo total do período que compreende a vigência do *Programa Jovem do Futuro* no Pará, constatamos tendência crescente de contratos temporários e decrescente em relação aos contratos efetivos, aspecto que indica colapsos no processo de valorização do trabalho docente, conforme preconizado por dispositivos constitucionais e por legislações infraconstitucionais. No texto constitucional, a valorização dos profissionais da educação é definida como um dos princípios do ensino mediante o inciso V do Artigo 206 da Carta Magna, o qual determina: V-valorização dos profissionais do ensino, garantido, na formada lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. As legislações infraconstitucionais decorrem da Constituição Federal. No que tange à valorização do magistério, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), ratifica dispositivos constitucionais ao preconizar por meio dos artigos 61 ao 67, diretrizes para a formação e a valorização dos profissionais da educação no território nacional. De acordo com o artigo 67 da LDBEN 9.394/96:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Conforme ressaltamos em trabalho anterior (AUTOR(A)), o debate sobre a valorização dos profissionais da educação é também retomado, pelo flanco dos dispositivos legais mediante a criação de fundos contábeis fomentados por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, implementado em 1996 pela [Lei nº 9.424/1996](#), vigorou durante dez anos e, em 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB (Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007). Sumariamente, a referida Lei preconiza: a) 60% dos recursos recebidos anualmente, no mínimo, para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no segmento da educação básica de competência do respectivo ente governamental; b) 40% restantes, no máximo, em outras ações de manutenção e desenvolvimento do ensino (§ 1º do art. 21 da Lei nº 11.494/2007), no segmento da educação básica da competência do respectivo ente governamental, como, por exemplo: b.1) remuneração dos demais profissionais da educação (auxiliar de serviços gerais, auxiliar de administração, secretário da escola, merendeira dentre outros); b.2) capacitação do pessoal docente (formação inicial ou continuada) e demais profissionais da educação (formação continuada) [...].

Esta temática também é pródiga nos Planos Nacionais de Educação⁵. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), aprovado em 2001, reconhece que a valorização do magistério é condição

⁵ Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

fundamental para a qualidade da educação, mediante uma política global que considere a *formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada*. A “valorização dos (as) profissionais da educação”, também se manteve presente no novo Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Com efeito, o inciso IX do Artigo 2º define como uma de suas diretrizes a “valorização dos (as) profissionais da educação”.

O panorama apresentado acima evidencia profícuas conquistas presentes no ordenamento jurídico brasileiro sobre a valorização profissional. Paradoxalmente, presenciamos um hiato entre os consensos normativos em torno da valorização dos profissionais da educação e a materialização deste princípio no contexto da prática.

Ao analisarmos as demandas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), no período de vigência do Programa Jovem do Futuro, verificamos que é recorrente reivindicações por políticas remuneratórias em prol da valorização salarial e protestos contra a precarização dos serviços públicos:

Desde o seu primeiro mandato, o Governo Jatene⁶ vem reiteradamente atacando os direitos da categoria, inclusive, com a redução de salários. Em 2012, o Governo decretou o corte de gratificações e, em 2014, através dos Decretos 945 e 954, foram cortados Gratificações de Tempo Integral e horas extras, e ainda suspenderam a reestruturação de órgãos e a implementação de PCCRs. Além disso, os servidores são penalizados com a precarização dos serviços públicos, com desvios de funções, o assédio moral, as perdas salariais, perseguições políticas, a ausência de uma eficaz política de valorização e com a inexistência de um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, que de fato garanta a progressão funcional e uma justa remuneração da categoria (SINTEPP,

⁶ Refere-se ao Governador Simão Jatene, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) Mandatos: 1º de Janeiro de 2011 a 1º de Janeiro de 2015 e de 1º de Janeiro de 2015 a 1º de Janeiro de 2019.

https://sintepp.org.br/cartaz_assembleia_14_abril_2016_final/).

Dentre os 10 (dez) itens da pauta de reivindicações da Campanha Salarial de 2016 do SINTEPP, consta: “Concurso Público e nomeação dos aprovados em concursos anteriores”. (Idem). Esta demanda permanece na Campanha Salarial de 2017, juntamente com outras reivindicações evidenciando o incessante processo em torno da valorização profissional:

Pagamento imediato do Piso Salarial do Magistério com pagamento do retroativo; 2. Reforma das escolas; 3. Combate à Violência nas Escolas; 4. Fortalecimento da Gestão Democrática ; 5. Plano de Cargos e Carreira Unificado; 6. Chamada do Concurso Público; 7. 1/3 de Hora Atividade; 8. Garantia da utilização dos Precatórios do FUNDEF para valorização dos trab. em educação; 9. Permanente debate sobre as pautas da educação; 10. Abrir as escolas para a comunidade com projetos sociais; 11. Compromisso de conciliação judicial das ações do Piso; 12. Garantir de aposentadoria em tempo hábil, etc (SINTEPP, Boletim Informativo, 2017).

Destarte, embora dispositivos legais concernentes ao piso salarial e carreira para o magistério, tenham tangenciado todas as legislações educacionais, nas últimas décadas, a principal iniciativa para materializar uma regulação relativa ao salário e carreira para o magistério se deu por meio da Lei nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, a qual instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, fundamentando-se na disposição constitucional do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Carta Magna.

Além das questões correlatas às condições objetivas das relações de trabalho, tais como carreira, remuneração e concurso público, as demandas sindicais versam sobre outros aspectos que incidem na precariedade do trabalho docente, tais como: Fortalecimento da Gestão Democrática, Combate à Violência nas Escolas; Fortalecimento da Gestão Democrática e Reforma das escolas. Sobre este último item, constatamos poucos avanços no período de vigência do *Programa Jovem do Futuro* no estado do Pará.

Ainda no que concerne à infraestrutura das escolas paraenses, temos a seguinte configuração:

Tabela 3: Condições de infraestrutura das escolas estaduais: condições gerais, dependências, equipamentos, acesso à internet e à alimentação escolar em 2011 e 2018

Condições de infraestrutura das escolas estaduais: condições gerais, dependências, equipamentos, acesso à internet e à alimentação escolar em 2011 e 2018					
CATEGORIA	CONDIÇÕES	2011		2018	
		Brasil Estadual	Pará Estadual	Brasil Estadual	Pará Estadual
Condições gerais	Água filtrada	73.2%	62.2%	66.8%	62.6%
	Rede Pública de Energia Elétrica	85.0%	80.0%	79.4%	71.6%
	Rede Pública de Esgoto	47.6%	15.4%	47.5%	16.9%
	Coleta Periódica de Lixo	77.4%	72.4%	73.9%	67.6%
Dependências	Lab. De Informática	69.1%	41.2%	60.2%	31.9%
	Lab. De Ciências	25.1%	18.6%	22.1%	19.4%
	Sala de leitura	22.7%	13.5%	23.8%	23.1%
	Biblioteca	52.1%	43.3%	47.5%	33.9%
	Sala de Professores	72.8%	60.5%	68.0%	59.3%
	Quadra coberta	31.8%	29.3%	36.2%	21.2%
Equipamentos	TV	81.7%	70.8%	70.5%	54.6%
	Retroprojektor	64.3%	40.3%	37.4%	12.9%

	Projetores multimídia (Datashow)	---	---	67.1%	63.3%
	Impressora	78.7%	64.5%	60.6%	47.1%
	Copiadora	49.7%	14.8%	39.3%	15.5%
	Computadores	80.7%	69.3%	76.1%	64.8%
Acesso internet	Internet	73.4%	52.2%	72.8%	57.6%
	Banda larga	63.6%	38.0%	62.4%	48.3%
Alimentação	Alimentação escolar para alunos	87.7%	84.0%	80.2%	72.2%

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2011 e 2018 (INEP), tratamento realizado por meio do software SPSS. Elaboração GREPPE, 2022

O quadro acima ilustra digressão de alguns insumos concernentes à infraestrutura física das escolas: rede pública de energia elétrica, coleta periódica de lixo, laboratório de Informática, bibliotecas, computadores para alunos; sala de professores; quadra coberta, impressora, retroprojeto; TV e alimentação escolar para alunos; alguns itens avançaram de forma bastante tênue, a saber: rede pública de esgoto, laboratório de ciências. Os avanços quantitativos se circunscrevem a sala de leitura, projetores multimídias e internet.

O panorama exposto desvela vários aspectos: a carência de infraestrutura (bibliotecas, quadras cobertas, laboratórios, etc) e saneamento básico (água potável, coleta e tratamento de esgoto, coleta periódica de lixo) tende a ser majorada em estados com baixo desenvolvimento humano⁷; as conhecidas desigualdades sociais aprofundam as assimetrias regionais, aspecto visível nas medianas do estado do Pará em relação ao desempenho nacional, no que concerne aos insumos que dão suporte ao funcionamento das escolas; as denominadas parcerias entre o setor público e privado não

⁷O Pará ocupa o 24º lugar no *Índice de Desenvolvimento Humano* (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em 20/04/2022)

redundaram em melhorias de infraestrutura para condições de oferta educativa nas escolas da rede estadual do Pará.

Além destas evidências, as ações privatistas na máquina estatal também não resultaram em benefícios para a carreira, salários ou gratificações para os profissionais da educação. No que concerne às relações de trabalho decorrente do convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação do Pará e do *Programa Jovem do Futuro*, analisamos o Diário Oficial do Estado do Pará no biênio 2017-2018 (fase mais avançada do PJF). Referente ao ano 2017 foram encontrados quarenta itens relacionados ao mencionado Programa e 73 itens concernentes ao Salário Educação. Em 2018 foram localizados 64 (sessenta e quatro) itens referentes ao PJF e 128 itens referentes ao Salário Educação.

Diário Oficial do Estado do Pará	Link de acesso
Programa jovem do Futuro 2017	http://www.ioepa.com.br/pesquisa/?q=programa%20jovem%20do%20futuro&di=20170101&df=20171231&p=1
Salário Educação 2017	http://www.ioepa.com.br/pesquisa/?q=salario%20educa%C3%A7%C3%A3o&di=20170101&df=20171231&p=1
Salário Educação 2018	http://www.ioepa.com.br/pesquisa/?q=salario%20educa%C3%A7%C3%A3o&di=20180101&df=20181231
Programa jovem do Futuro 2018	http://www.ioepa.com.br/pesquisa/?q=Programa%20jovem%20do%20Futuro%20%20&di=20180101&df=20181231

Fonte: Diário Oficial do estado do Pará. Elaboração própria

O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação

básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988: § 5º *A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.* No documento em tela, a maior parte das despesas descritas são relativos ao pagamento de terceiros para contratação de empresa para execução de serviços. No caso do *Programa Jovem do Futuro*, todos os itens que foram registrados no Diário Oficial do Estado concernem a pagamento de diárias para deslocamento visando a oferta de cursos, oficinas e reuniões técnicas de membros da Secretaria de Estado da Educação para missão de trabalho, em prol do referido Programa. Com efeito, não há indicativos que nos permitem aferir a existência de gratificações, bonificações ou similares para os docentes da rede estadual de educação paraense, e especificamente, para aqueles profissionais que desenvolveram atividades no âmbito do Programa.

Se por um lado, constatamos a ausência de benefícios para os profissionais da educação em suas atividades laborais, por outro, pesquisas indicam a existência de excedentes de trabalho decorrentes da implantação e desenvolvimento da proposta, como é o caso das atribuições do professor articulador. Conforme Lima (2012), esta função é regulamentada por meio da Portaria Estadual nº 617/2012.

Art. 3º O professor Articulador compromete-se, formalmente, a cumprir as atribuições concernentes a sua atuação de forma ética, responsável e comprometidas com os resultados propostos no ProEMI/JF. Art. 4º O Professor Articulador compromete-se, para o exercício da função atribuída pela escola, em conhecer o Documento Orientador em sua versão mais atualizada ano 2013, e o Manual de Implantação do Jovem de Futuro. Art. 5º O professor Articulador deverá construir um Plano de Trabalho, a partir do Plano de Redesenho Curricular – PRC, e postar no Sistema de Acompanhamento de Projeto Pedagógico (SAPP) alimentando o cronograma de ação bimestral. Art. 6º São atribuições do Professor Articulador do ProEMI/JF: I – Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias, ações e

projetos propostos pelo professor, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Redesenho Curricular da escola – PRC, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político Pedagógico da Escola; II – Promover as articulações possíveis, internas e externas ao contexto da escola, estabelecidas nos projetos/ações contempladas no Projeto de Redesenho Curricular – PRC; III – Participar das reuniões pedagógicas da escola; IV – Acompanhar o planejamento dos professores; V – Acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos com o intuito de intervir e evitar reprovação; VI – Monitorar alunos infrequentes e evitar evasão escolar; VII – Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola, relatando, mensalmente, no (s) sistema (s) oferecido (s) pela Coordenação do Ensino Médio (IOEPA, apud Lima: 2012, p.19).

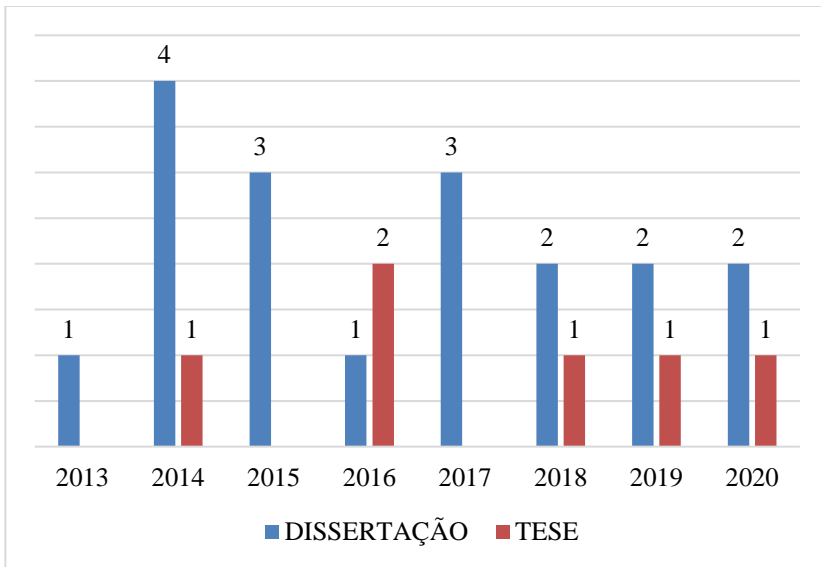
Com efeito, conforme a pesquisa de pesquisa de Lima (2012), os depoimentos de profissionais da educação da rede pública de ensino, que atuaram do Programa Jovem do Futuro, confirmaram a sobrecarga de atividades. De fato, as atividades do Instituto incidem sobre diferentes instâncias do Ensino Médio: avaliação; currículo; metodologias de ensino e aprendizagem e gestão da escola e a governança, composta por Comitês Operacionais e Comitês Estaduais.

Análises das pesquisas sistematizadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o Instituto Unibanco, disponibilizadas na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), indicam uma variedade de ênfases nos objetos investigados. Dos 46 trabalhos localizados, realizamos o estudo de 24 (vinte e quatro)⁸, sendo 18 dissertações e 6 teses. Considerando a necessidade de garantir o interstício

⁸⁸O levantamento de dissertações e teses aqui disponibilizado foi feito por meio da colaboração de Ana Paula Brito, cujo trabalho de mestrado encontra-se vinculado a presente pesquisa, sob minha orientação. No decorrer deste levantamento, constatamos que alguns trabalhos não estavam disponíveis na plataforma da CAPES, visto que o acesso nos encaminhava para uma “página não encontrada”. Outros trabalhos não possuíam autorização para divulgação, e outros não apresentavam relação com o Instituto Unibanco (apenas o projeto de pesquisa original, o que identificamos após nossa análise).

entre a implementação do Programa e a produção do conhecimento sobre o mesmo, por meio de trabalhos acadêmicos, consideramos o período 2013 e 2020, o qual compreende dois anos depois do início do Programa no estado do Pará e os dois anos posteriores ao final de sua vigência, por compreendermos que este interstício é suficiente para constituir-se em base indutora de investigações.

Gráfico 1 - Produções que abordam a atuação do Instituto Unibanco na educação por ano – 2013-2020

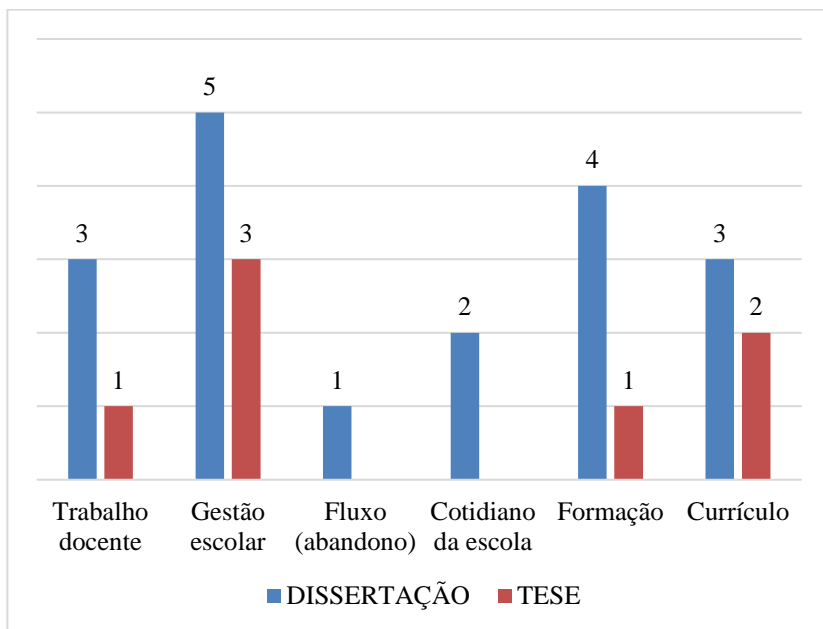


Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Vale ressaltar que 04 trabalhos Iwasaki (2013), Forestieri (2014), Costa (2015) e Camargo (2015), foram realizados por pesquisadores que fizeram parte do quadro de funcionários do Instituto Unibanco, sob a orientação de um mesmo professor. Isso porque o Instituto Unibanco celebrou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, para ofertar

aos funcionários da instituição mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública. Nessa situação também se encontra o trabalho de Mofacto (2014). Os referidos trabalhos têm caráter propositivo e visam sugerir revisões e aperfeiçoamento no Projeto Jovem de Futuro. Com exceção destas dissertações de mestrado, cujos autores eram intelectuais orgânicos do Programa Jovem do Futuro - com abordagens alinhadas aos seus princípios e práticas -, os demais trabalhos desenvolvem análises críticas e, grande parte, indica sobrecarga de trabalho para os docentes.

Gráfico 2 – Principais aspectos abordados (diretamente) nas pesquisas destacadas



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A partir da amostra de trabalhos elencada, as ilustrações gráficas acima indicam uma predominância de abordagem temática sobre a gestão escolar, no entanto, questões correlatas às incidências do Programa Jovem

do Futuro sobre as relações de trabalho, sobretudo no que concerne à intensificação de atividades laborais, tangenciam outros trabalhos, tais como aqueles que abordam de forma predominante a categoria “formação” e “cotidiano da escola”.

Isso porque as ações do Instituto são estruturais uma vez que têm alcances sobre múltiplos espaços. Conforme relatório de atividades do Programa Jovem do Futuro (2015), o referido Programa tem um modelo de governança composto de Comitês Operacionais e Comitês Estaduais:

O objetivo dessa estrutura é assegurar o alinhamento estratégico, tático e operacional da parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco. Os Comitês Operacionais são reuniões periódicas com representantes de diversas instâncias das Secretarias e a equipe do Instituto Unibanco para a discussão de temas relevantes a fim de que as escolas e as redes de ensino conquistem resultados cada vez melhores. Já os Comitês Estaduais contam com a presença do secretário de Educação e do superintendente do Instituto Unibanco em reuniões ao longo de cada ano para discutir como o Jovem de Futuro pode potencializar a melhoria na gestão e no aprendizado dos estudantes e as medidas complementares que precisam ser tomadas pela Secretaria (<https://docplayer.com.br/54769097-Relatorio-de-atividades.html>)

O Programa se incumbe ainda de

assessoria técnica às Secretarias de Educação e às escolas; atuação de agentes do Instituto no interior da Secretaria de Educação para garantir a execução do projeto; monitoramento constante dos indicadores de aderência do Jovem de Futuro nos estados, em articulação direta com os gestores dos órgãos locais; disponibilização de insumos, procedimentos, protocolos, estratégias e mecanismos para que os gestores e as equipes técnicas “desempenhem suas funções de forma adequada”; “elaboração de metas voltadas ao Ensino Médio em cada escola, para

melhorar os índices dos estados; elaboração de um cálculo de metas com o objetivo de gerar corresponsabilização das diversas instâncias da educação com as escolas no atingimento dos resultados; cursos de capacitação para professores, gestores escolares e supervisores das Secretarias, que assumem um papel multiplicador nas escolas e nas redes de ensino; oferecimento de módulos de formação de professores presenciais e a distância com oferta de materiais de apoio para os conteúdos trabalhados; disponibilização aos professores de metodologias pedagógicas elaboradas pelo Instituto Unibanco, o desenvolvimento de atividades com os estudantes; oferta de Curso Semipresencial de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem; realização de oficinas de Protocolos de Gestão, destinadas aos supervisores, visando apoiar o uso dos protocolos de gestão escolar nas escolas; Oficinas de Protocolos para Visitas Técnicas, em que são trabalhadas as diretrizes e os materiais orientadores das visitas técnicas feitas às escolas para implantar o Circuito de Gestão; Seminários Estaduais de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (Idem).

O elenco de atividades descritas no decorrer desta seção possibilita-nos afirmar a presença de atividades que conferem excedentes de trabalho para os profissionais responsáveis pela implementação e desenvolvimento do Programa, configurando intensificação laboral. De acordo com Dal Rosso (2008) intensificação do trabalho significa “trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (DAL ROSSO, 2008, p. 22). Sob tal perspectiva, a intensificação se reverbera no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe, aspecto que implica em “um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Segundo Assunção e Oliveira (2009),

a intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho. Mas é no âmbito da atividade que o processo de intensificação se expressa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe (p.354).

Além desses aspectos que indicam intensificação, a veiculação das dinâmicas empresariais no espaço escolar com a imposição de algumas medidas, da maneira como foram implantadas, ensejam o sentimento de falta de pertencimento por parte dos professores, como se fossem apenas executores ou objetos destas medidas, configurando um traço da desqualificação do trabalho docente. Conforme Apple e Teitelbaun (1991, p.67) em suas clássicas teses sobre a desqualificação do trabalho, no início da década 1990, os mecanismos de controle técnico e direcionamento impostos ao trabalho docente - em sua estrutura e fundamentos – por meio de demandas estatais e uso de pacotes de materiais curriculares, por exemplo, incidem sobre qualificação dos professores. Sob tal prisma, Gandin e Lima (2015), afirmam:

A desqualificação no âmbito da educação consiste em um processo no qual as professoras têm suas atribuições redefinidas, e os resultados e os procedimentos. A desqualificação do trabalho docente produz uma perda considerável na relativa autonomia que professoras construíram historicamente; há uma diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do currículo e planejamento de atividades pedagógicas e uma redução substancial na capacidade de controlar

o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula (p.667)

Além das dimensões de desqualificação do trabalho docente, tal processo provoca incidências de cariz estrutural uma vez que contribui para a diluição de fronteiras entre a esfera pública e privada; a delegação de responsabilidade estatal para os setores privados; a subsunção do Estado aos imperativos do mercado no processo de implementação e gestão de determinadas políticas públicas.

As referidas tendências se materializam também nos programas de intervenção pedagógica adotados pelo Instituto Unibanco nas escolas estaduais do Pará, os quais estão referenciados na lógica empresarial ou de mercado. Neste cenário, os docentes são subsumidos por planejamentos prontos tendo seu processo de participação e autonomia subjugado por uma mecânica de poder externo que se substantiva por meio de textos, planos e testes que chegam de forma verticalizada subsumindo o poder de escolha, controle e decisão dos docentes.

Considerações Finais

Olhares longitudinais sobre as dimensões da empresa como organização sociopolítica e os processos objetivos da implementação do *Programa Jovem do Futuro* no estado do Pará nos permitem afirmar que as ações do Instituto Unibanco estão eivadas de ideologias e valores empresariais como a eficácia e a eficiência da “Nova Gestão Pública”.

Em termos objetivos, os dados indicam permanências das conhecidas desigualdades sociais, as quais se reverberam também na oferta educacional, sobretudo em estados da federação marcados por assimetrias regionais, como é o caso do estado do Pará. Conforme foi evidenciado, dados colhidos no Censo Escolar indicam digressão de alguns insumos concernentes à infraestrutura física das escolas: rede pública de energia elétrica, coleta periódica de lixo, laboratório de Informática, bibliotecas, computadores para alunos; sala de professores; quadra coberta, impressora,

retroprojeter; TV e alimentação escolar para alunos e outros itens avançaram de forma bastante tênue, a saber: rede pública de esgoto, laboratório de ciências, evidenciando expressões de precariedade no âmbito das condições da oferta educacional.

As ações privatistas na máquina estatal também não resultaram em benefícios para a carreira, salários ou gratificações para os profissionais da educação. Por outro lado, há evidências de intensificação do trabalho dos profissionais da educação que atuam na implementação do Programa, devido ao volume de atividades requeridas. A precariedade e a intensificação do trabalho docente, por sua vez, podem comprometer as possibilidades de participação nas instâncias decisórias da escola, tais como o trabalho coletivo para a elaboração do projeto político pedagógico e a participação nos diferentes conselhos existentes, transformando o docente em um “ministrador de aulas”. Além disso, o arrefecimento da contratação de docentes por meio de concurso público e a intensificação de contratos temporários inviabiliza o direito à sindicalização, tornando a autonomia desta fração de classe profissional mais suscetível face a instabilidade, além de enfraquecer o movimento sindical. Por suposto, a precariedade e a intensificação agudizam o sofrimento psíquico, em decorrência do cansaço, ansiedade, insegurança, medo, angústia e excedentes de trabalho. Os paradoxos e superficialidade das ações empresariais para a melhoria da oferta educacional e das condições de trabalho docente são emblemas do cariz ideológico da responsabilidade social e a prevalência de uma intervenção sistematizada, voltada para a proliferação de políticas e práticas educacionais, tendo como referenciais os paradigmas mercantis.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018
- APPLE, Michael; KENNETH, Teitelbaun. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.62-73, 1991.

ASSUNÇÃO, A.A.; OLIVEIRA, D.O. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009 Disponível em

<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt>.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

ASHLEY, P. *Ética e responsabilidade social nos negócios*. 2ª edição. Saraiva, 2005
BITTENCOURT, E.; CARRIERI, A. Responsabilidade social: ideologia, poder e discurso na lógica empresarial. *RAE*. VOL. 45. Edição especial Minas Gerais, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/gKrDCKY6YjZW8JhBCpZdxfv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02-04-2022. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902005000500001>

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm >.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 21 jun2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm>.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 17 jul 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009*. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF:MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001- 2010) – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm >. Acesso em 13 de setembro de 2014.

CECCON, L; MONTEIRO, S. O Programa Jovem de Futuro: condições de oferta, implicações e consequências para o Direito Humano à Educação. *Jornal de Políticas Educacionais*. 2022, (no prelo)

DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo : Boitempo, 2008. 206 p.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Parcerias na Administração Pública: Concessão, Permissão, Franquia, Terceirização e outras Formas*. São Paulo: Atlas, 2013.

GANDIN, L.A.; LIMA, I. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Rev. Bras. Educ.* 20 (62). Set 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HdLXYNdn5bq6q3LwXSS3gkP/?lang=pt>. Acesso em 20-07-2022 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206206>

Instituto Ethos. “*Parcerias para uma sociedade responsável*” in Conferência Internacional – Empresas e Responsabilidade Social. Disponível em http://www.ethos.org.br/CI/apresentacoes/apresetacoes_10-06/BeatGruninger-GestaoDeDialogos.pdf

INSTITUTO UNIBANCO. *Programa Jovem do Futuro*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/54769097-Relatorio-de-atividades.html>. Acesso em 03-04-2022)

QUEIROZ, L.M.G. *Políticas de educação e terceiro setor: o pacto pela educação do Pará*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2018.

MOFACTO, Elizabete S. *Curso de formação “Gestão Escolar para Resultados” : uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, M. V.; SOUZA, S.A. . Educação e responsabilidade empresarial: novas modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. v.30, p. 108-123, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300008>

SILVA, M. V.; DINIZ, Paulo Vinícius Lamana . Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p. 43-59, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100003>


SINTEPP. *Campanha Salarial 2017*. Disponível em: https://sintepp.org.br/cartaz_assembleia_14_abril_2016_final/. Acesso em 30-03-2022).

TRAGTENBERG, Maurício. A teoria da geral da administração é uma ideologia? In: *RAE Revista de Administração de Empresas* FGV, Rio de Janeiro, 11(4), p. 7-21, out./dez. 1971. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901971000400001>

TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: UNESP, 2005. <https://doi.org/10.7476/9788539302840>

Data de registro: 04/05/2022

Data de aceite: 28/06/2022

 **Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: implicações para o Direito Humano à Educação (DHE)**

*Raquel Borghi**

*Cássia Domiciano***

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa que mapeou programas e atores privados que incidiam em redes públicas de educação dos 26 estados e Distrito Federal entre 2005 e 2018. Além do mapeamento, a pesquisa analisa programas educacionais operados por atores privados em cada uma das três dimensões da política - oferta educativa, currículo e gestão - conforme ADRIÃO (2018). Neste trabalho, analisa-se o Programa Acelera Brasil, criado pelo Instituto Ayrton Senna e selecionado por sua capilaridade, institucionalidade e longevidade na dimensão da privatização do currículo no estado de Goiás. Consideramos as características do programa nas escolas estaduais e as implicações para o Direito Humano à Educação (DHE), com base em Tomasevski (2004). O artigo deriva de estudos bibliográficos e documentais. Os resultados identificam consequências negativas para o DHE, dentre as quais: falta de transparência acerca do Programa e seus resultados, dificultando o Controle Social, segregação dos alunos participantes do Acelera em salas separadas das turmas regulares e a ausência de monitoramento dos alunos egressos do Programa ou a não divulgação de seus resultados, desrespeitando as características fundamentais do DHE, quais sejam disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade.

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista - Rio Claro. E-mail: raquel.borghi@unesp.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6883075564600277>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1486-7396>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná. E-mail: cassia.domiciano@ufpr.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5520044900133097>. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3030-2416>.

Palavras-chave: Privatização; Currículo; Programa Acelera Brasil; Direito Humano

The “Acelera Brasil” Program in the state of Goiás: implications for the Human Right Education (HRE)

Abstract: This article is the results of research that mapped programs and private actors that focused on public education networks in the 26 states and the Federal District between 2005 and 2018. In addition to mapping, the research analyzes educational programs operated by private actors in the period, in each of the three dimensions of the policy - educational offer, curriculum and management - according to ADRIÃO (2018). In this work, we analyze the “Acelera Brasil” Program, created by the Ayrton Senna Institute and selected for its capillarity, institutionality and longevity in the dimension of privatization of the curriculum in the state of Goiás. We consider the characteristics of the program in state schools and the implications for the Human Right to Education (HRE), based on Tomasevski (2004). The article derives from bibliographic and documentary studies. The results identify negative consequences for the HRE, among which: lack of transparency about the Program and its results, hindering Social Control, segregation of students participating in “Acelera” in separate rooms from regular classes and the absence of monitoring of students who graduated from the Program or the non-disclosure of its results, disregarding the fundamental characteristics of HRE, which are availability, accessibility, adaptability and acceptability.

Key-words: Privatization; Curriculum; Acelera Brasil Program; Human Right

El Programa “Acelera Brasil” en el estado de Goiás: implicaciones para el Derecho Humano a la Educación (DHE)

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación que mapeó programas y actores privados que se enfocaron en redes de educación pública en los 26 estados y el Distrito Federal entre 2005 y 2018. Además del mapeo, la investigación analiza programas educativos operados por actores privados en el período, en cada una de las tres dimensiones de la política - oferta educativa, currículo y gestión - según ADRIÃO (2018). En este trabajo, analizamos el Programa “Acelera Brasil”, creado por el Instituto Ayrton Senna y seleccionado por su capilaridad, institucionalidad y

longevidad en la dimensión de privatización del currículo en el estado de Goiás. Consideramos las características del programa en las escuelas públicas y las implicaciones para el Derecho Humano a la Educación (DHE), con base en Tomasevski (2004). El artículo deriva de estudios bibliográficos y documentales. Los resultados identifican consecuencias negativas para la DHE, entre las cuales: la falta de transparencia sobre el Programa y sus resultados, dificultando el Control Social, la segregación de los estudiantes participantes de “Acelera” en salones separados de las clases regulares y la ausencia de seguimiento de los estudiantes egresados de el Programa o la no divulgación de sus resultados, lesionando las características fundamentales lo DHE, que son la disponibilidad, accesibilidad, adaptaptabilidad y la aceptabilidad

Palabras clave: Privatización; Plan de estudios; Programa Acelera Brasil; Derecho Humano

Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa nacional que mapeou programas e atores privados que incidiam em redes públicas estaduais de educação dos 26 estados e Distrito Federal no período entre 2005-2018. A pesquisa realizou o mapeamento considerando as três dimensões da privatização propostas por Adrião (2018): a oferta, o currículo e a gestão.

O objetivo aqui é apresentar o Programa de maior incidência na dimensão da privatização do currículo e sua materialização em uma das redes estaduais que o adotou, considerando suas implicações para o direito humano à educação. Por privatização na dimensão do currículo compreende-se os

processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos stricto sensu, envolvendo as

relações entre professor/a, estudante e conhecimento.
(ADRIÃO, 2018, p.12)

Para a identificação do Programa de maior incidência, após o mapeamento realizado¹ consideraram-se os seguintes critérios em duas etapas. Na primeira eliminamos os programas que incidiam em âmbito nacional por período inferior a três anos. Após esta etapa eliminatória, passou-se para outra de cunho classificatório, articulando-se os critérios definidos na pesquisa do mapeamento, quais sejam:

1º Maior período de vigência no âmbito nacional;

2º Maior número de redes de ensino que adotaram o Programa;

3º Maior número de dimensões da privatização afetadas pelo Programa - oferta educacional, gestão da educação e currículo.

4º Maior diversidade de segmentos da comunidade escolar atingidos, considerando estudantes, professores, gestores, funcionários e famílias.

Após a realização das duas etapas para análise dos dados relativos ao conjunto dos programas, e tendo em vista o interesse em analisar programa operado por organização privada sobre a dimensão do currículo das redes de ensino, chegamos aos dados que integram o Quadro 1.

Quadro 1 - Dados relativos aos cinco Programas da dimensão currículo com maior capilaridade (abrangência número de estados, dimensões e público-alvo) e vigência: período de duração no conjunto das redes (2005-2018)

NOME DO PROGRAMA	PERÍODO DE VIGÊNCIA A no conjunto das redes	Redes de ensino que adotaram o PROGRAMA	DIMENSÃO da política educativa afetada pelo programa	Segmento da comunidade escolar envolvido
-------------------------	--	--	---	---

¹ “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e coordenada por Theresa Adrião.

Programa Jovem do Futuro	12 anos	9	Currículo, gestão e oferta	Estudantes, professores, gestores famílias
Acelera Brasil	16 anos	7	Currículo e gestão	Estudantes, professores, gestores
Programa Jovens Embaixadores	17 anos	6	Currículo	Estudantes, professores
Se Liga	12 anos	7	Currículo e gestão	Estudantes, professores, gestores
Escola Aberta	16 anos	6	Currículo e oferta	Estudantes, professores

Fonte: as autoras com base nos dados levantados para pesquisa “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”

Nos programas mapeados, identifica-se que o Jovem do Futuro² aparece em 9 redes estaduais, enquanto o Acelera aparece em 7 (Goiás, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins), porém está entre aqueles com maior vigência, 16 anos. Considerando os critérios indicados e, ainda, os objetivos declarados dos programas, optou-se pelo estudo do Programa Acelera Brasil na dimensão da privatização do currículo.

Dentre os estados onde o Programa vigorou por mais tempo, identificamos Goiás, razão pela qual o foco desta análise reside na incidência do Acelera Brasil neste estado no período em que localizamos informações sobre ele (2012-2014). Debruça-se sobre as características gerais do Programa e às que são específicas de Goiás buscando identificar suas implicações para a realização do Direito Humano à Educação (DHE), tendo como base teórica analítica a construção feita por Katarina

² O Programa Jovem do Futuro foi analisado na dimensão gestão no âmbito do mapeamento realizado, por isso a opção ficou com o Programa Acelera que congregou o segundo maior tempo de vigência, o maior número de redes estaduais que o adotaram e a maior diversidade de segmentos da comunidade escolar envolvidos.

Tomasevski (2004) e Ximenes (2014). Os dados levantados resultam de estudos bibliográficos e documentais.

Organizamos este texto em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira trazemos características fundamentais do Direito Humano à Educação com base em Tomasevski (2001; 2004), na segunda apresentamos as características do Programa Acelera Brasil, na terceira a revisão da literatura e na quarta analisamos a incidência do Programa na rede estadual de Goiás.

Características fundamentais do Direito Humano à Educação

Segundo Katarina Tomasevski³ (2004) os tratados globais e regionais sobre os direitos humanos tratam a educação como um direito civil, econômico, social e político, os direitos, conforme a autora, devem ser acompanhados de acesso a recursos para supostas negações e violações, sendo o Estado o ente com maior capacidade de garantir a realização deste e de outros direitos fundamentais. Complementa este papel do Estado, a Recomendação Geral nº 12, de 1999, documento “típico do ‘quase-direito’ internacional dos direitos humanos” (XIMENES, 2014, p. 243) que estabeleceu os deveres estatais quanto aos direitos humanos impondo três tipos de obrigações: “de respeitar, de proteger e de realizar. Estas [obrigações], por sua vez, subdivide-se em duas espécies: as obrigações de facilitar ou promover e de prover ou prestar diretamente.” (XIMENES, 2014, p. 243).

É na Recomendação nº 13, de 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, com relatoria especial de Tomasevski sobre o Direito à Educação, que encontram-se “as quatro características fundamentais e inter-relacionadas” (XIMENES, 2014, p. 243) do conteúdo

³ Katarina Tomasevski foi Relatora Especial da Organização das Nações Unidas sobre o Direito à Educação na Comissão dos Direitos Humanos por dois mandatos (1998 a 2004), destacando sempre sua independência institucional e financeira no que se refere ao trabalho desenvolvido como relatora especial (KLEES; THAPLIYAL, 2007, tradução nossa)

deste direito humano que servem de base para nossa análise sobre as implicações do Programa Acelera Brasil em Goiás, são elas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Com base em Ximenes (2014) e na proposta inicial de Tomasevski (2001; 2004), assim resumimos o conteúdo dessas características:

Disponibilidade: Estado-parte deve garantir instituições e Programas de educação em quantidade suficiente para todos e todas. Nesse sentido a materialidade da disponibilidade requer, por exemplo, financiamento, espaços físicos adequados - infraestrutura, mobiliário, sanitários, água potável - docentes qualificados com salários competitivos em nível nacional, liberdade para ensinar e se sindicalizar, direitos trabalhistas e materiais didáticos a todos as/os estudantes;

Acessibilidade: instituições e programas acessíveis a todos e todas, sem discriminação. A acessibilidade deve se dar em três dimensões: não discriminatória; acessibilidade física e acessibilidade econômica. A primeira dimensão remete à acessibilidade dos grupos mais vulneráveis historicamente excluídos do acesso à educação (deficientes, indígenas, quilombolas, mulheres, negros entre outros grupos); a segunda, implica na eliminação de barreiras físicas - distância geográfica do equipamento escolar - podendo ser minimizada, por exemplo, pelo acesso à programas de educação à distância, outro exemplo está na eliminação das barreiras físicas que impedem o acesso interno aos equipamentos escolares, a terceira dimensão dessa característica fundamental do DHE corresponde à acessibilidade econômica que compreende oferecer condições de acesso gratuito à educação obrigatória para todos e todas, incluindo a eliminação de cobrança de taxas. O texto do documento focaliza a gratuidade na educação obrigatória, entretanto, recomenda que o ensino secundário e superior também sejam implantados de forma que a oferta seja gratuita;

Aceitabilidade: forma e conteúdo da educação, aqui incluído os currículos e os métodos pedagógicos, precisam ser aceitáveis, voltado à promoção dos direitos humanos, a dignidade humana e ao bem viver, deve respeitar a diversidade, o idioma, serem culturalmente adequados e de boa qualidade;

Adaptabilidade: a educação deve ser flexível para adaptar-se às necessidades de sociedades e comunidades em transformação e para responder às necessidades das e dos estudantes dentro do contexto social e cultural diverso ao qual fazem parte.

Para uma compreensão mais didática, Ximenes (2014) sugere que as características inter-relacionadas e fundamentais do direito à educação (TOMASEVSKI, 2001; 2004) sejam vistas a partir de quatro níveis de realização. O primeiro nível mais imediato se encontra na existência de escolas em quantidades e condições suficientes, ou seja, disponibilidade de vagas. No entanto, não basta ter vagas suficientes se não estiverem acessíveis para todos e todas, sendo este, o segundo nível de realização do direito à educação, portanto, a distância entre as instituições e as residências dos educandos é um aspecto da acessibilidade, assim como o transporte, as condições do entorno relacionadas à segurança, salubridade, o acesso aos deficientes ou àqueles com mobilidade reduzida. Nesse nível tem-se ainda o aspecto da acessibilidade econômica, que extrapola a não cobrança de taxas, correspondendo ao que no Brasil ficou conhecida como gratuidade ativa, defendida no final dos anos de 1980 durante o processo constituinte por Melchior (1997), gratuidade que implica o dever estatal de fornecer alimento, vestuário, transporte, assistência médica, odontológica, hospitalar de modo a ajustar as diferentes condições socioeconômicas dos alunos. Aos aspectos físicos e econômicos na dimensão da acessibilidade inclui-se a não-discriminação, o que significa

tanto ab-rogar normas e institutos que promovam diretamente a discriminação na oferta de ensino e na distribuição desigual de oportunidades de aprendizagem, quanto desenvolver ações capazes de enfrentar o efeito discriminatório prático ou velado dos sistemas de ensino. (XIMENES, 2014, p. 250)

A não-discriminação, portanto, exige que seja assegurado uma educação de qualidade a todos e todas, baseada na igualdade de condições de acesso e permanência. Assim, do direito à educação caracterizados pela disponibilidade e acessibilidade, temos o terceiro nível de realização do

DHE que corresponde ao que Tomasevski (2001; 2004) classifica como direito *na* educação e que Ximenes (2014, p. 253) apresenta “como àquele que se relaciona à caracterização da oferta como aceitável [aceitabilidade] do ponto de vista dos conteúdos, currículos, métodos e processos pedagógicos, e como relevante para o estudante e, em alguma medida, para os pais.”, esta, portanto, é uma característica diretamente relacionada à qualidade da educação em seu mais amplo sentido, relacionando-se tanto às condições infra estruturais das escolas quanto aos conteúdos, processos e resultados educacionais.

Conforme ainda Ximenes (2014), o último nível de realização do direito à educação “qualifica os demais em termos materiais e procedimentais” (p. 253), pois afirma as necessidades específicas e diversas dos grupos, estudantes, professores e familiares, indicando que sejam partícipes das instâncias consultivas e deliberativas da escola e do sistema educativo.

A adaptabilidade é, assim, o ponto de equilíbrio a ser buscado na configuração do direito à qualidade do ensino, que deve *almejar a igualdade enquanto respeita, protege e promove a diversidade*. (XIMENES, 2014, p. 252, grifos do autor).

Silveira e Adrião (2022), a partir de De Beco (2009) incluem um quinto elemento para a análise do direito humano à educação, qual seja, a estrutura de prestação de contas (controle social/accontability)⁴ que também será aqui considerada.

Tendo essas características fundamentais como base, passamos para apresentação do Programa Acelera Brasil e, mais à frente, para sua especificidade em Goiás, procurando identificar as implicações deste programa para o DHE.

⁴ Compreendemos *accountability* na perspectiva democrática defendida por Afonso (2012, p. 478) cujo conceito congrega a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, “[...] que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros”

O Programa Acelera Brasil

Na apresentação do Programa Acelera Brasil constante do site do Instituto Ayrton Senna, a distorção idade-série é destacada como um dos maiores problemas enfrentados pelos gestores das redes de ensino, tanto no campo financeiro quanto no social. Assim, o Programa é destacado como estratégia para corrigir o fluxo escolar:

O Acelera Brasil foi criado como estratégia para corrigir o fluxo escolar e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos das redes públicas de ensino. Em 1997, foi implementado inicialmente em 15 redes municipais e ampliado para 24 em 1998. De 2000 a 2012, o programa chegou a ser implantado em mais de 800 municípios de todas as regiões do Brasil, tanto em redes municipais como estaduais de ensino. Em 2009, o MEC incluiu o Acelera Brasil no Guia de Tecnologias Educacionais, uma seleção de programas inovadores que promovem educação de qualidade nas diversas etapas da educação básica.

Para Viviane Senna Lalli (2000), irmã do piloto Ayrton Senna, então diretora do Instituto e atual Presidente, o Programa Acelera Brasil objetiva que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo. Ela afirma que a principal estratégia para a correção do fluxo proposta pelo programa em seu início residia

[...] na implementação de programas de aceleração da aprendizagem, em que alunos multirrepetentes da 1º a 3º séries são colocados em classes com 25 alunos no máximo e recebem um tratamento especial que lhes permite recuperar a auto-estima, dominar parcelas significativas do programa e serem promovidos para séries mais avançadas – a meta é que a maioria dos alunos seja promovida para a 5ª série, se comprovada a condição para tal (LALLI, 2000, p. 145)

Ressalta-se que as crianças de 9 a 14 anos, chamadas de multirrepetentes pelo Instituto, matriculadas prioritariamente nos 3º e 4º

anos, formam uma classe exclusiva de estudantes que se encontram em distorção idade-série, as quais, segundo informação localizada em rede de compartilhamento de documentos⁵, devem ser “mistas em idade e ano escolar de origem”. No documento, há uma orientação explícita de que os adolescentes que completam 15 anos até 30 de junho não devem ser matriculados no Acelera, mas encaminhados à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A enturmação dos estudantes para os Programas do IAS se realiza após teste diagnóstico em leitura, escrita e produção de texto elaborado pelo Instituto Ayrton Senna e aplicado pela rede de ensino. O teste vem com o passo a passo e os “parâmetros” para classificar os estudantes em alfabetizados e não alfabetizados de acordo com o nível de proficiência atingido.

Imagem 1 - Escala de Proficiência utilizada pelo Instituto Ayrton Senna para classificar os estudantes no Programa Acelera.

⁵ A apresentação localizada refere-se à orientação e implementação “passo a passo” dos Programas Acelera e Se Liga no estado do Maranhão em 2012 realizada pelo Instituto Ayrton Senna. https://pt.slideshare.net/WalterAlencar/programas-se-liga-e-acelera-brasil?qid=7b91b0e1-2072-4a8c-8f44-ae994b5f78de&v=&b=&from_search=4



Nível	Descrição do nível na produção de texto
1	Apresentam marcas com linhas onduladas, imitando a escrita cursiva.
2	Apresentam um formato de texto, onde é possível ler e/ou inferir uma o algumas palavras.
3	Apresentam um pequeno texto, dentro do tema, possível de ser lido. Apresentam erros ortográficos em palavras de uso comum.
4	Apresentam textos mais extensos, com maior grau de informações. Manifestam preocupação com algumas convenções da escrita como letra maiúscula no início da frase, criação de parágrafo e ponto final. Apresentam escrita ortográfica para palavras de uso comum.
5	Apresentam um texto com vocabulário amplo. Os relatos são articulados em seqüência causal e as sentenças aparecem interligadas com expressões como: "então", "agora", "dai" o que caracteriza forte influencia da oralidade. Escrevem atendendo às normas ortográficas.

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2012)

Comparando o texto da proposta inicial do programa apresentado por Lalli no início dos anos 2000 (LALLI, 2000) e o publicado em 2021 na página do Instituto, este mantém-se praticamente sem alteração

Por meio do apoio às secretarias de educação no campo da gestão e da formação integral de educadores, o Acelera Brasil promove a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao participarem da proposta, os alunos aprendem o suficiente para saltar até dois anos escolares, ao mesmo tempo em que resgatam sua autoestima e desenvolvem outros aspectos socioemocionais. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

A “inovação” identificada fica por conta da inserção dos “aspectos socioemocionais” foco central da atuação do Instituto Ayrton Senna desde meados dos anos de 2017⁶ (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021

Lalli (2000) e Oliveira (2002) afirmam que a meta estabelecida no início do Programa era de que os municípios e estados corrigissem o fluxo em quatro anos. No entanto, os dados do mapeamento ao qual esta pesquisa se vincula evidenciam que o Acelera, apesar de estabelecer prazo para a correção do fluxo, está em vigência em algumas redes estaduais por extensos períodos, o que nos faz questionar a efetividade dos seus resultados.

No que se refere aos custos do Programa, o site do Instituto informa que a solução educacional oferece um modelo viável e de baixo custo para ser implementado em larga escala, o que permite atendimento a um número maior de alunos. O Instituto Ayrton Senna utiliza o conceito de aliança estratégica e articula apoios técnicos e financeiros de outras instituições, públicas ou privadas, para que as redes de ensino possam implementar o Programa. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021a)

Conforme informado no site do IAS, o Programa Acelera Brasil conta com material próprio e os professores são capacitados especialmente para o trabalho com os alunos público-alvo. O Programa começa com uma avaliação diagnóstica sobre o nível de alfabetização dos alunos com distorção idade-série, encaminhada pelo Instituto Ayrton Senna e aplicada pela rede de ensino. A partir dos resultados, os alunos não alfabetizados seguem para o Programa Se Liga e os que apresentam “baixo nível” de aprendizagem direcionam-se ao Programa Acelera Brasil.

Oliveira (2002), lista uma série de estratégias do Programa para sua implantação, dentre as quais destacamos: financiamento adequado, estrutura gerencial local, materiais próprios para os alunos, materiais de apoio para a classe e para os professores, sistemática de planejamento, acompanhamento e controle do processo, material para a capacitação dos professores em serviço (Capacitar), entre outros. O autor afirma que, na versão original do

⁶ Informação pode ser localizada na página do Instituto Ayrton Senna, no endereço eletrônico: https://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html - acesso em 22 de mar. 2022.

Programa, os professores participavam do curso à distância – Capacitar – e recebiam visitas semanais de um supervisor, além de participar de reuniões quinzenais de avaliação, troca de experiências e planejamento das atividades.

Ao que parece, a sistemática de implementação e acompanhamento do Programa nas redes de ensino permanece bem próxima da proposta inicial, conforme pode-se observar no trecho abaixo retirado do site do IAS que explica o Acelera:

Formação, planejamento e mecanismos sistemáticos de execução, de acompanhamento e de avaliação garantem a eficiência do programa e a aprendizagem efetiva dos alunos. [...] Para o pleno acompanhamento, são realizados registros com frequências diária, quinzenal e mensal sobre “indicadores de sucesso” que, aliados ao olhar avaliativo e constante do professor, constituem-se em dados qualitativos e quantitativos a serem inseridos pela rede de ensino em um sistema informatizado de monitoramento criado especialmente pelo Instituto Ayrton Senna. A partir desses dados são elaborados relatórios técnicos cuja leitura assume o caráter de avaliação do processo. INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021b)

Segundo consta do relatório anual do Instituto, “O ano de 2014 marcou a evolução das Soluções Educacionais Acelera Brasil, Se Liga e Fórmula da Vitória, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão para um modelo de Gestão da Aprendizagem Escolar alinhado com as metas do Plano Nacional de Educação para o Ensino Fundamental.” Como não poderia deixar de ser, o IAS faz uma avaliação positiva do Programa.

Em 20 anos, o Acelera Brasil impactou diretamente a vida de cerca de 1 milhão de estudantes e de mais de 33 mil educadores, que puderam incorporar concepções e práticas pedagógicas inovadoras a partir da sua formação integral. [...] De acordo com uma

avaliação de impacto realizada em 947 municípios parceiros, a adoção como política pública das propostas do Instituto para as primeiras séries do ensino fundamental promoveu um avanço educacional até oito vezes a velocidade média dos municípios brasileiros.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

No entanto, Silva (2016), em revisão da produção científica sobre a atuação do IAS na educação pública afirma que, quanto aos resultados, a maior parte das pesquisas considerou as parcerias como negativas e aponta aspectos relacionados à falta de controle social, a interferência na organização escolar e no papel do gestor escolar intensificando padrões empresariais e mercadológicos, dentre esses aspectos estão: a inserção de concepções mercadológicas na escola pública e transformação do papel do diretor em gerente-gestor; a falta de transparência nas parcerias; a introdução da lógica de mercado ou do quase mercado na educação pública e, ainda, mudanças nas legislações municipais exigidas pelo IAS.

3 Revisão da produção científica

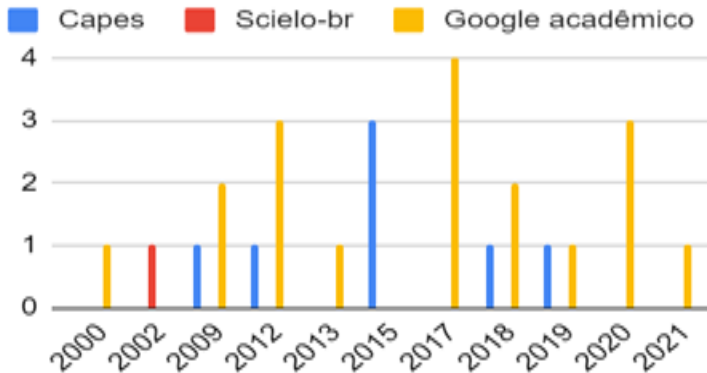
Em revisão da produção científica o Programa Acelera Brasil no período de 2000 a 2020, foi objeto de estudo por 27 produções acadêmicas, estas constituídas de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos acadêmicos identificados por este inventário. Esta seção caracteriza tais produções em função de seus metadados (ano de publicação, instituições ou periódico em que foram publicados) e de aspectos qualitativos decorrentes de informações identificadas em seus resumos, sobre posição do trabalho em relação ao programa, sobre o campo empírico investigado e sobre a dimensão da política educacional sobre a qual o programa incidiu. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014)

O levantamento bibliográfico acionou três bases de dados [2] - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), plataformas Scielo-br e Google Acadêmico. Para efeito do inventário final, as produções que eventualmente integraram mais de uma base foram contabilizadas apenas uma vez. A busca adotou como filtro, em todas as bases, o descritor "Programa Acelera Brasil" aplicado para todos os campos (resumo, título, palavras-chave).

Já para o refinamento dos trabalhos, adotou-se filtros distintos, tendo em vista a base acessada. Assim, para o Catálogo de Teses e Dissertações, a segunda filtragem considerou a Grande Area - Ciências humanas, resultando na localização de oito mestrados e três doutorados, o primeiro de 2002 e o último de 2019. Para as teses e dissertação cujos resumos não se encontravam na plataforma, acessou-se os repositórios da instituição em que foi realizada. Já a Scielo-br, acessada em seu formato anterior, não se aplicou nenhum filtro, enquanto na Google Acadêmico, os filtros decorreram da exclusão de trabalhos que não fossem artigos publicados em periódicos científicos, para o que procedeu-se a leitura da citação de todos os trabalhos localizados até a página 15 da plataforma, a partir de quando se percebeu dispersão da temática. Um último filtro aplicado a todas as bases considerou a existência de resumos, posto ser este o elemento do texto analisado. Estes enquadramentos resultaram na seleção de 26 trabalhos, caracterizados na sequência.

Gráfico 1- Total de produções localizadas pelo descritor Programa Acelera Brasil na Scielo-br, Capes e Google-acadêmico - Por ano de publicação



Fonte: SCIELO, Capes e Google-acadêmico. Elaborado pelas autoras.

As produções inventariadas encontram-se dispersas em sete distintos programas de pós-graduação, dos quais, três localizados no Rio de Janeiro (UERJ; UFRJ e UFRRJ) e dois no Mato Grosso do Sul (UEMS e UFMT) e em 18 periódicos, sendo que Pro-Posições e Revista Faculdade de Educação publicaram dois artigos. Identificou-se um volume maior de trabalhos sobre o Programa pós 2012, como se observa no gráfico 1

A partir da leitura dos resumos das produções identificadas neste inventário, percebeu-se que 15,3% consideram que o Programa impacta positivamente a condição escolar dos estudantes e outros 15,3% consideram que este impacto, mesmo positivo sobre a reprovação, se limita ao período do programa, identificando que os estudantes voltam a ser excluídos do processo escolar regular após retornarem ao “fluxo” de escolarização esperado. Já 57,6% indicam como conclusão de seus estudos críticas ao Programa tendo em vista a falta de autonomia para professores, a introdução de sistemáticas de controle das atividades educativas por organização privada e sem transparência, a introdução de ferramentas de gestão oriundas do campo empresarial e, portanto, contrárias ao *ethos* da escola. Três trabalhos não apresentaram resultados nos resumos.

Interessante destacar que os oito trabalhos que se posicionaram positivamente frente aos resultados do Programa realizaram estudos centrados na dimensão curricular, mais precisamente na análise dos

processos de correção de fluxo, promoção e repetência, no ensino fundamental. Já as produções mais críticas analisaram o Programa enfatizando aspectos da subordinação da gestão da escola ou do sistema de ensino a modelo gestado por ator privado e orientado por política de “resultados”.

Um último ponto, decorrente deste levantamento, indica que estudos sobre o programa em escolas ou redes municipais foi mais recorrente e, dentre estes aqueles localizados em Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Pará. Destaca-se que nestas bases não se localizou trabalhos sobre o Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás, campo empírico considerado neste artigo.

O Programa Acelera em Goiás

No ano de 2018, Goiás totalizava 4.400 escolas, somando-se as da rede estadual (1.568), municipal (1659), federal (26) e privada (1.147). Até 2018 era o estado da região Centro-Oeste que concentrava o maior número de matrículas na rede pública nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, representando, respectivamente, 39,55% e 41,33% do total de matriculados nessas respectivas etapas de escolaridade no Centro-Oeste.

No que se refere às matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual no intervalo de 2005 a 2018, foco de análise deste trabalho⁷, nota-se que a oferta decaiu 80%, o que correspondeu em números absolutos a 80.229 matrículas, quantidade que não é absorvida pelas redes municipais que cresceu 1% no mesmo período, mas que pode ter parte migrada para a rede privada que registrou aumento de 28% no número de matriculados.

⁷ Focaremos a análise na oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental em razão do público-alvo do Programa Acelera Brasil.

Tabela 1 – Matrículas no Ensino Fundamental por dependência Administrativa - anos iniciais (urbano e rural) 2005/2018

Ano	Ensino Fundamental anos iniciais			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2005	288	100.589	357.956	75.572
2018	257	20.360	361.580	96.752

Fonte: Inep, Censo Educacional, 2005/2018.

De acordo com os dados do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos de Goiás, a população estimada de 6 a 10 anos em 2018, faixa etária que deveria estar matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental, era de 487.717 habitantes, somando as matrículas das redes federal, estadual, municipal e privada, tínhamos uma taxa de escolarização de 98,14% naquele ano no estado e cerca de 9.068 estudantes fora da escola.

A organização do Sistema Estadual de Educação é regulamentada pela Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. O Art. 7º, inciso II, delimita a incumbência da Secretaria Estadual da Educação, dentre elas a de estruturar seu sistema de educação na forma de:

- a) instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Estadual;
- b) instituições de ensino superior mantidas pelo poder público municipal;
- c) instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- d) órgãos de educação estadual (GOIÁS, 1998, p. 2)

De acordo com a lei complementar:

Art. 32 - As instituições de ensino podem organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do

processo de aprendizagem assim o recomendar (GOIÁS, 1998, p. 7).

Especificamente sobre o Ensino Fundamental, Goiás antecipou-se à Lei Nacional Nº 11.270, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou esta etapa de escolaridade para 9 anos alterando o início de ingresso de 7 para 6 anos, com a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 258 em 11 de novembro de 2005. Por esta Resolução, o período inicial de alfabetização em Goiás corresponde aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

No que se refere ao indicador distorção idade-série, tanto a rede estadual de Goiás quanto o conjunto das redes estaduais do Brasil apresentam queda. No entanto, destaca-se que a queda é mais acentuada na rede estadual aqui em estudo, como é possível verificar na tabela que segue. Destaca-se, ainda, como já apresentado na Tabela 1, que no mesmo período a rede estadual teve uma redução de 80% nas matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 2 - Taxa de distorção idade-série (séries iniciais ensino fundamental da rede estadual no Brasil e Goiás)

	2006	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
BRASIL	19,2	15,1	14	12,6	11,1	10,6	10,2	9,8	9,3
GOIÁS	23,2	19,8	17,7	14,4	11,6	9,5	8,2	7,4	6,2

Fonte: as autoras com base em: Taxas de Distorção Idade-série — Inep (www.gov.br)

Caracterização do Programa Acelera Brasil

Como já apresentado, o Programa Acelera Brasil do Instituto Ayrton Senna é um programa de correção do fluxo escolar. No mapeamento

realizado por pesquisa à qual este artigo se vincula, o Programa foi identificado em sete redes estaduais: Pernambuco, Rondônia, Goiás, Sergipe, Mato Grosso, Tocantins e Piauí. No entanto, cabe destacar que ele também foi implantado em redes municipais de muitos outros estados brasileiros, como atestam os trabalhos de Adrião e Peroni (2011; 2019). Este artigo caracteriza e analisa o Programa e sua materialização na rede estadual de Goiás, bem como potenciais implicações para o direito humano a educação.

Em primeiro lugar é importante ressaltar a dificuldade de acesso a informações e aos dados do Programa Acelera na rede estadual de Goiás. Além de pouca ou quase nenhuma produção científica sobre o Programa neste estado, o caminho para chegar até as informações analisadas neste texto também foi desafiador. Solicitamos dados via correio eletrônico para a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e Conselho Estadual de Educação, bem como por meio do portal de transparência pública. Como retorno, o Conselho Estadual respondeu que os dados eram de responsabilidade da SEDUC/GO, no entanto, não obtivemos resposta ao e-mail enviado para este órgão.

Recebemos retorno de solicitação realizada via portal de transparência pública⁸, porém, não com todos os dados solicitados de modo que os documentos disponibilizados e, portanto, analisados foram: o termo de “Convênio de Cooperação Técnico Pedagógico 30/2012”; as Circulares 01/12 e 02/12, ambas da Coordenadora Estadual do Programa, Maria Geralda Santos de Sousa; o modelo de “Relatório de visita do Supervisor Acelera Brasil” e a Resolução do Conselho Estadual de Educação/CP de 8 de fevereiro de 2013, que dispunha sobre autorização para a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem na SEDUC. Ficaram sem resposta às solicitações acerca da quantidade de escolas em que o Programa funcionou, o nome ou código de todas elas, bem como ano de implantação e encerramento.

⁸ Solicitação realizada via serviço de acesso ao cidadão por meio do pedido nº 2021.0914.155350-41.

Cabe destacar que realizamos buscas de informações no site da Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação e em notícias e informações no *Google*, sem sucesso na obtenção de dados detalhados sobre o Programa. Considerando as dificuldades relatadas, a caracterização do Acelera na rede estadual de Goiás realiza-se a partir dos documentos disponibilizados via portal de transparência.

O Convênio de Cooperação Técnico Pedagógico nº 30/2012 retoma e implanta o Programa Acelera, firmado entre a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (representada pelo então Secretário Thiago Mello da Silveira) e o Instituto Ayrton Senna, com vigência a partir de maio de 2012 e término em dezembro de 2014. Ainda que se localize indicação de que o estado de Goiás, juntamente com o Espírito Santo, foram as duas primeiras redes estaduais a implantar o Programa Acelera Brasil em 1999, como apresentado por Lalli (2000), nosso olhar se direciona para a retomada do Programa em 2012, considerando o período do mapeamento da pesquisa à qual este artigo se vincula, 2005-2018.

Consta no documento do convênio de cooperação que seu objeto é:

a celebração do convênio de cooperação técnico pedagógico no sentido de implantar o Programa Se Liga que visa a alfabetização de alunos com distorção idade série matriculados no 1º ano do ensino fundamental, e o Programa Acelera, que visa a correção da distorção idade-série propiciando a correção do fluxo escolar. (GOIÁS, 2012)

Os objetivos declarados do Programa Acelera Brasil pelo IAS, conforme já exposto anteriormente, são a correção do fluxo escolar e a garantia de educação de qualidade para todos os alunos. Como previsto no termo de cooperação técnica, a sistemática do Programa consiste na identificação e diagnóstico de alunos com distorção idade série, composição de turmas de aceleração com no máximo 25 alunos; capacitação dos docentes para atuar com estas turmas, material didático para docentes e discentes e monitoramento/gerenciamento da frequência e aprendizagem com vistas ao alcance de metas e resultados.

Conforme o termo de convênio, a equipe do Programa no estado deveria ser constituída, por um coordenador geral com perfil gerencial, responsável pelas ações de correção do fluxo; equipe de supervisores e professores do Programa. Cada supervisor deveria receber capacitação para uso do sistema SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação) e ficar responsável por no máximo 8 turmas. Também definia-se como função do supervisor realizar visitas técnicas às turmas e preencher relatórios acerca dos aspectos observados. Quanto aos docentes, previam capacitação para atuar no Programa.

Como descrito por Pires (2015) o Acelera é orientado pelo eixo pedagógico e gerencial.

O eixo pedagógico consiste em instrumentos construídos para os alunos, turmas e professores. O eixo gerencial envolve um trabalho de acompanhamento, supervisão e avaliação interna e externa de todo o processo escolar. (PIRES, p. 84)

O convênio de cooperação técnica estabeleceu as atribuições da SEDUC/Goiás, dentre as listadas no termo, destacamos as consideradas centrais quanto: às ações pedagógicas; custos/recursos financeiros; autonomia/relação IAS e SEDUC e aspectos gerenciais do Programa, conforme segue.

- proceder ao levantamento, em todas as escolas da rede estadual de ensino, dos alunos com dois ou mais anos de distorção idade-série, matriculados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- aplicar o teste diagnóstico de alfabetização para determinar a natureza dos projetos de correção do fluxo a serem implantados, com garantia de atendimento a todos os alunos com distorção idade série;
- instituir ações que garantam a presença de professores capacitados para atuar nas ações do Programa em todos os dias e horários de aula previstos;
- instituir ações que garantam a presença dos alunos na escola, em tempo integral, em todos os dias de aula previstos, recorrendo a outras instâncias sociais se necessário;

- formar turmas de alunos para o desenvolvimento das atividades com no máximo 25 alunos por turma. (GOIÁS, 2012)

Estas ações pedagógicas evidenciam formalmente a abrangência do Programa ao indicar todos os alunos com distorção idade-série das escolas de ensino fundamental anos iniciais. Um destaque a se fazer relaciona-se às condições exigidas pelo termo de convênio no que se refere à quantidade de estudantes por turma; a presença diária dos docentes participantes do programa e sua qualificação, bem como a meta estipulada para presença dos discentes, são ações que provavelmente teriam bons resultados se aplicadas a toda a rede e não de forma focalizada a um ou dois programas.

O quadro que segue, apresentado no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), na aba correspondente ao Programa Acelera Brasil na Rede Vencer, reforça o disposto no termo e detalha o que o IAS chama de “indicadores” específicos do Programa, bem como a meta a ser cumprida pelas respectivas escolas onde o programa funciona.

Quadro 1 - Indicadores e metas do Programa Acelera Brasil

Indicador	Meta
cumprimento do calendário escolar	100%
frequência dos professores	98%
frequência dos alunos	98%
Aprovação	95%
livros lidos por aluno	40
cumprimento das aulas/atividades	100%
Média de séries/anos realizados	2

Fonte: www.redevencer.org.br/pagina/acelerabrasil acesso em 30.09.2021.

O convênio estabelece também responsabilidades da SEDUC/GO referentes aos custos/recursos financeiros, dentre os quais destacamos:

- responsabilizar-se pela execução da política de correção do fluxo e pela disponibilização, no tempo previsto em função das ações do programa, dos recursos humanos, financeiros, físicos e materiais, necessários à sua implementação;
- assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações dos Programas;
- responsabilizar-se integral e exclusivamente pela contratação e disponibilização de mão de obra, voluntária ou não, necessária para a realização do objeto deste convênio, como pelo pagamento de todos os salários desta mão de obra quando não voluntária;
- garantir toda a infraestrutura física necessária ao desenvolvimento integral das obrigações assumidas neste instrumento, incluindo o transporte para os profissionais responsáveis pelas visitas de supervisão de ações do Programa.

O estado também fica responsável pela aquisição de kit de livros para alunos e professores do Programa Acelera. (GOIÁS, 2012)⁹

Em relação aos custos/recursos financeiros e materiais, não é difícil supor que o gasto do estado com educação tende a se ampliar com o Programa Acelera tendo em vista que toda obrigação para materialização do programa depende do esforço material e financeiro da Secretaria Estadual de Educação, fato que atestam pesquisas anteriores realizadas (ADRIÃO; PERONI, 2011; 2019)

Quanto à relação entre o IAS e a SEDUC/GO, cabe problematizar a autonomia da secretaria em relação a execução do Programa. Isto porque, dentre as responsabilidades que se destacam a seguir, é possível identificar a submissão do órgão estadual ao ator privado:

- elaborar um plano de atendimento para correção de fluxo, a ser submetido à prévia aprovação do IAS detalhando as metas anuais e de maneira a contemplar todos os alunos com distorção idade/série.

⁹ Convênio de Cooperação Técnico Pedagógico, nº 030/12.

- atender, na condução da execução das ações dos programas, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada;
- utilizar sempre na íntegra todos os materiais que vierem a ser disponibilizados pelo IAS em função deste convênio;
- apresentar, quando solicitado pelo IAS, toda e qualquer documentação comprobatória do cumprimento das obrigações assumidas no presente convênio. (GOIÁS, 2012)

Também fica evidente no termo de convênio as bases gerenciais do programa, em especial àquelas ligadas à produtividade e mérito e a compreensão de que os problemas da educação devem ter soluções técnico-gerenciais:

- “garantir a preservação das estruturas pedagógicas e gerencial(S), as quais deverão estar em consonância com os padrões exigidos para a execução das ações dos programas”;
- “adotar e praticar a Sistemática de Acompanhamento dos Programas Se Liga e Acelera Brasil, de maneira comprometida com a veracidade das informações e dentro dos prazos definidos pelo IAS”;
- “garantir equipe de profissionais e unidades escolares para as ações de correção do fluxo, com perfil gerencial e pedagógico, com dedicação exclusiva e que sejam comprometidos com o alcance de metas e resultados, para exercerem as funções de supervisão e docência, bem como garantir a presença das mesmas, nas reuniões e encontros de planejamento que vierem a ser definidas pelo IAS”. (GOIÁS, 2012)

Para Pires (2015) a relação com o Instituto Ayrton Senna por meio de convênios com as redes públicas impede a realização da gestão democrática uma vez que todo material e às tecnologias que chegam às escolas estão prontos, sejam aqueles voltados para gestão administrativa e pedagógica ou os relacionados à formação de professores, desconsiderando a realidade e as particularidades locais. Especificamente sobre Goiás, a autora destaca:

Essas parcerias na gestão administrativa e pedagógica das escolas e na formação continuada dos professores

também contradizem os princípios da gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Estado de Goiás, estabelecidos no art. 10, incisos I, VII e IX da Resolução CEE/CP n° 004/2009, que se baseiam na autonomia pedagógica e administrativa da unidade escolar, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na efetiva participação da comunidade nos órgãos colegiados e nos processos decisórios da unidade escolar. (PIRES, 2015, p. 112)

No termo de convênio, as atribuições do IAS são em menor número, enquanto para a SEDUC/GO constam 25 atribuições, para o Instituto localizam-se 7, quais sejam:

- comprometer-se, durante a vigência do convênio, a fornecer apoio técnico por meio da agência técnica que vier a contratar, a qual, a exclusivo critério do IAS, poderá realizar capacitações presenciais, acompanhamento direto (*in loco*) e/ou indireto (a distância), e gerenciamento das ações do Programa;
- responsabilizar-se por envidar os seus melhores esforços e disponibilizar, na medida de suas possibilidades, o apoio técnico necessário à execução das atividades desenvolvidas no âmbito deste ajuste;
- permitir o acesso aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos às tecnologias e metodologias desenvolvidas pelo IAS para os Programas;
- realizar as atividades a que se obrigou por força deste ajuste;
- acompanhar sistematicamente os indicadores de sucesso das ações do programa, por si ou por meio da agência técnica que será contratada, através dos dados a serem colhidos e inseridos no SIASI, Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação;
- acompanhar e elaborar os relatórios técnicos a serem produzidos, em conjunto pela referida agência técnica e pelos profissionais a serem disponibilizados pela secretaria de estado da educação de Goiás para a execução das ações dos programas;
- fornecer todas as informações que a SEE solicitar sobre as ações a serem implementadas bem como sobre os resultados alcançados durante a vigência deste ajuste. (GOIÁS, 2012)

Observa-se o papel fiscalizador e controlador sobre o ente público desempenhado pelo ator privado. Não detectamos nos termos do acordo firmado avaliação conjunta dos resultados do Programa. A esse respeito, Barros, Carvalho e Mendonça (2007), em artigo intitulado “O progresso educacional de Goiás” publicado na Revista CENA (publicação do próprio IAS), afirmam que o convênio entre o Instituto Ayrton Senna e o Governo de Goiás, a partir da implantação do Programa Acelera Brasil, em 1999, possibilitou uma expressiva melhoria nos índices educacionais do Estado. Na revista, o chamamento para o artigo menciona: “Ricardo Paes de Barros (IPEA) comprova o impacto do gerenciamento eficaz de aprendizagem em uma rede pública de ensino”.

Importa lembrar que os lugares ocupados por Ricardo Paes de Barros são nada menos que a diretoria executiva do Instituto Ayrton Senna (ADRIÃO; BORGHI, 2022) e a cátedra do Instituto no INSPER. Ainda que a avaliação tenha como referência a implantação do Acelera Brasil em Goiás no ano de 1999 e, neste artigo consideramos a retomada dele em 2012, não se pode desconsiderar o peso existente na afirmação do sucesso desse Programa ainda mais quando temos 1999 como ano base da primeira implantação e seu retorno anos depois para “solucionar” o mesmo problema. Poderíamos questionar aqui: o programa foi ineficaz para resolver a distorção idade-série, objetivo ao qual se propôs? Ou criou uma dependência do ente público à suposta solução privada ao centralizar e controlar os resultados do Acelera?

Para os autores do artigo, com a implantação do Acelera em Goiás e com gerenciamento eficaz da aprendizagem foram melhorados o acesso e a progressão na trajetória dos alunos e reduzidos os números da defasagem escolar, resultando na permanência e no avanço da correção de fluxo educacional. Os dados, analisados por pesquisadores do IPEA, consideraram o período 1992-1995 e 2002-2005. Quanto ao fluxo educacional, por exemplo, aponta-se um declínio da porcentagem de crianças com idade acima da adequada na 4ª série de 52% para 21%.

No entanto, conforme apresentado tabela 2, a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de

Goiás caiu de 23,2% para 6,2% no período 2006-2018, e que a taxa do Brasil também teve queda considerável de 19,2% para 9,3% no mesmo período.

Apesar da queda considerável, a correção do fluxo ainda é percebida como problema a ser solucionado na rede estadual. O Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025) em sua meta 2, estratégia 10 define

[...] implantar no sistema educativo de Goiás, programas de correção do fluxo escolar, com o objetivo de reduzir em 50% as taxas de reprovação, abandono e distorção idade/ano/escolar até 2020 e em 90% até o fim da vigência deste plano.

Um dos desafios do programa de aceleração de aprendizagem do Instituto Ayrton Senna tem sido o acompanhamento dos alunos egressos, os aprovados que continuam os estudos na 5ª série do ensino regular. Para Hanum (2010)

[...]muitos municípios goianos que mantêm o Programa Acelera Brasil, apresentam um alto índice de alunos com defasagem idade-série no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. Isso confirma que o Acelera Brasil ainda não contempla uma aprovação com aprendizado. Haja vista que os alunos egressos do Programa Acelera Brasil são os alunos que fazem parte do grupo de alunos que estão em defasagem idade-série hoje no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. (HANUM, 2010, p. 38)

Para a autora, diante desta constatação, fica a dúvida quanto à efetividade da política de aceleração com aprendizagem. Preocupação corroborada e destacada por Pires (2015) que também observou a elevação dos índices de distorção idade/série nos anos finais do ensino fundamental, razão pela qual a Secretaria de Estado da Educação criou em 2001 o Programa Acelera Goiás 2, voltado aos estudantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, mostrando que tal política se institucionalizou no estado.

Também Souza e Garcia (2017) em estudo sobre egressos do Programa Acelera e Se Liga no Mato Grosso do Sul, afirmam

a trajetória escolar dos estudantes após a passagem pelo programa de correção do fluxo, permaneceu acidentada e com paradas, pois ao cursarem o ensino regular os egressos ficaram retidos e reviveram os mesmos problemas que os conduziram a distorção idade-série. (SOUZA; GARCIA, 2017, p. 1)

As autoras indicam que apesar do sucesso das propostas de correção de fluxo escolar do IAS se materializar em taxas de aprovação ao término dos programas, o conhecimento para a posterior escolarização nem sempre proporciona a continuidade dos estudos sem a ocorrência de novas reprovações.

Considerações finais: localizando as implicações do Acelera para o Direito Humano à Educação em Goiás

Ao longo desta pesquisa ficou clara a dificuldade em encontrar informações e dados sobre o Programa na rede estadual de Goiás, ficando evidente uma questão já apontada por pesquisadores da temática da privatização acerca da não transparência de informações que deveriam ser públicas (ADRIÃO et al, 2016;), uma vez que estes atores privados estão atuando nas redes públicas. No próprio convênio de cooperação a transparência aparece, colocando restrições à SEDUC/GO. Alguns trechos do documento que formaliza o convênio evidenciam esta questão como por exemplo: “a divulgação das atividades relativas às ações dos Programas será realizada pelo IAS, à sua discrição [...]” ou

ajustam os convenientes, ainda, que toda e qualquer forma de divulgação, pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, relativa a esse instrumento e /ou as ações dos Programas deverá ser feita de acordo com a estratégia de comunicação adotada de comum acordo entre esta pasta e o IAS cabendo a conivente II a

aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido para essa finalidade. (GOIÁS, 2012, p. 7)

Apesar das dificuldades com a obtenção dos dados e informações acerca do Programa, é possível identificar potenciais implicações para o direito humano à educação.

Conforme apresentado neste artigo, o Programa Acelera implantado na rede estadual de Goiás e em muitas outras redes estaduais e municipais em convênios com o Instituto Ayrton Senna, tem como objetivo declarado corrigir o fluxo escolar e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos das redes públicas de ensino. Para tanto, os alunos com defasagem idade-série são identificados, avaliados e encaminhados para as turmas dos programas de aceleração. Na proposta do IAS, os alunos não alfabetizados devem ser encaminhados para o Programa Se Liga, enquanto os já alfabetizados seguem para o Acelera Brasil.

Verifica-se assim, que o Programa é focalizado e compensatório e tem como público-alvo estudantes com distorção idade-série. Do ponto de vista formal, o termo que regula o convênio de cooperação técnica e pedagógica entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e o Instituto Ayrton Senna, indica que o Acelera está disponível para todas e todos os estudantes que se encontram em distorção idade-série, cabendo à SEDUC identificá-los e realizar a avaliação diagnóstica para encaminhá-los ao Programa. Apesar disso, não há publicização de dados a esse respeito impedindo que se verifique se o Acelera, de fato, alcançou a totalidade dos estudantes. Em Circular assinada por Maria Geralda Santos de Souza (coordenadora estadual dos programas) - Circular nº 01/2012 - localiza-se a informação de que o atendimento no ano de 2012 ficou abaixo do esperado, havendo solicitação expressa para que a equipe da Secretaria se organize para atender todos os alunos com defasagem idade/série escolar em 2013, o que nos faz inferir que o Programa na rede de Goiás viola a dimensão da disponibilidade.

Essa proposta de atendimento focalizado em estudantes com distorção idade-série, ainda que objetive atender todos nestas condições, nos leva a pensar sobre o estigma a que podem estar submetidos uma vez que

são retirados das salas regulares e segregados em turmas de aceleração, o que pode ser uma contradição com a proposta do programa de melhorar a autoestima dos estudantes. Para Mongenstern (2016)

Os alunos são retirados do ensino comum e colocados nesse espaço diferenciado de atendimento, sendo excluídos da antiga série frequentada e agrupados para, posteriormente, retornarem ao ensino comum em uma série considerada mais “adequada” a sua idade. (MONGENSTERN, 2016, p. 230)

Acerca das classes de aceleração, continua a autora

A exclusão se dá pelo reagrupamento — em que se capturam e confinam os alunos — em uma nova classe, que pressupõe um tempo e um espaço diferenciados. (...) Cabe ressaltar que, nas duas últimas décadas, no contingente brasileiro, políticas de inclusão escolar se tornaram evidentes e propuseram o término dos espaços paralelos de atendimento especializado, de modo a colocar todos os aprendentes no mesmo espaço. (MORGENSTERN, 2016, p. 231.)

Nesses aspectos, têm-se desrespeitada a dimensão da acessibilidade, principalmente na perspectiva não-discriminatória em que se prevê o acesso a programas e educação de modo a não excluir ou estigmatizar os grupos mais vulneráveis. A esse respeito, não é novidade afirmar que estudantes socioeconomicamente vulneráveis se encontram historicamente à margem da educação e de outros acessos sociais no Brasil, e como se sabe, a maioria deles está em distorção idade-série ou em situação de abandono escolar (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Relativo aos resultados do Programa no que concerne aos indicadores de distorção idade-série, é interessante destacar a ausência de informações sobre os egressos do Programa. É no mínimo estranho que um programa que trabalha com monitoramento dos alunos, que anuncia produzir dados e relatório a respeito, não monitora seus egressos para saber se o programa tem sucesso na efetiva aprendizagem e recolocação dos

estudantes nas salas regulares das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Também fica evidente que esse monitoramento é realizado pelo Instituto, mas não é divulgado, o que nos leva, mais uma vez, ao apontamento sobre a falta de transparência nas informações acerca desses acordos entre o setor público e privado na educação básica.

Sobre os indicadores de distorção idade-série, os dados evidenciam a melhora, no entanto, essa melhora é observada em todo o país, o que sugere que o avanço pode não se relacionar diretamente ao Programa de Aceleração formalizado com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Algumas redes estaduais e municipais têm programas próprios de aceleração e seria interessante identificar se também possuem resultados positivos quanto à melhoria dos indicadores de distorção idade-série.

Outro ponto a considerar, é que o Programa Acelera em Goiás estabelece investimentos e exigências específicas para as turmas de aceleração (como salas de 25 alunos, capacitação docente, exigência de frequência docente de 98%, entre outras). Tais investimentos, se ampliados para toda a rede, poderiam trazer resultados melhores para o conjunto de estudantes e não apenas para o público focalizado pelo Programa. Visualiza-se, neste aspecto, outra forma de desrespeito à disponibilidade e acessibilidade.

Enxergamos também desrespeito à dimensão da adaptabilidade no Acelera uma vez que ela pressupõe a flexibilidade da educação para adaptar-se às necessidades das e dos estudantes incluindo sua participação, a de seus pais e professores no processo educativo, no entanto, a partir dos dados dispostos no Quadro 1, encontra-se uma lista de obrigações que interferem diretamente no trabalho do professor, seja na organização didática ou no tempo que deve estar disponível para atuar no Programa conforme delimitado pelo ator privado, ferindo assim essa característica do DHE.

Por fim, destacamos a partir do texto do termo de convênio, que o material para docentes e discentes que atuam no Programa é padronizado e há previsão de cursos de capacitação para seu respectivo uso. Há, também, visitas do supervisor na sala de aula e definição de metas iguais para todos, conforme apresentado no Quadro 1. A preocupação com a flexibilização

curricular e com o atendimento às diferenças parecem ser completamente desconsideradas pelo Programa, confirmando mais uma vez o desrespeito à adaptabilidade prevista como parte do DHE. Nesse caso, a autonomia docente é colocada em xeque o que certamente tem consequências para a aprendizagem dos estudantes. Conforme destacado por Schwantz e Rodrigues (2017, p. 37)

[...] deseja-se que os docentes tenham a possibilidade de escolher como e de que modo querem desenvolver suas propostas pedagógicas e curriculares, conquistando espaços de autonomia no cotidiano escolar e resgatando seu papel de cientista da educação para, com isso, potencializar o prazer do aprender em seus alunos.

Em síntese, o Programa Acelera Brasil destacou-se no mapeamento realizado como um dos programas do setor privado com redes públicas estaduais com maior abrangência e vigência ao longo do período pesquisado (2005-2018), aparecendo em redes públicas estaduais de 7 estados, evidenciando sua capilaridade. No caso específico de Goiás, identificamos as implicações negativas do Programa para o Direito Humano à educação nas dimensões da disponibilidade, acessibilidade e adaptabilidade como também para o Controle Social, principalmente quando se tem obstado o acesso aos dados sobre o Acelera em Goiás os quais deveriam estar publicados uma vez que é adotado e implementado por ente governamental.

Referências

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. *Ventury philanthropy na educação e Instituto Ayrton Senna: incidência em redes estaduais de ensino*. 2022, (no prelo)
ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3172840> – Acesso em: 22 de mar. 2022

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R. ; PAIVA, G. ; XIMENES, S. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, v. 37, p. 113-131, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/abstract/?lang=pt>. – Acesso em 20 de mar. 2022

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Notas introdutórias sobre a pesquisa “análise das consequências de parcerias firmadas entre o Instituto Ayrton Senna e os municípios brasileiros para a oferta educacional. IN: ADRIÃO, T e PERONI, V (orgs.) *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019. Disponível em

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/GESTAO-MUNICIPAL-AYTON-SENA.pdf> Acesso em jul. 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc, Campinas*, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun., 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?lang=pt&format=pdf> – Acessado em 26 de nov. de 2022

AGUIAR, M. A.; ADRIÃO, T.; MARQUES, L. Para onde caminham as políticas educacionais dos estados brasileiros em 2019?. In: _____ (orgs.). *Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?*. 1. ed. Brasília: Anpae, 2019. v. 1. 314p

BARROS, R. P., CARVALHO, M. e MENDONÇA, R. O Progresso educacional de Goiás. *Revista Cena*, nov. 2007. Disponível em:

<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/politicas-educacionais-adotadas-por-goias-na-pandemia-sao-destaque-em-estudo-da-ocde-338392/>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

CAVALCANTI, R.; QUERINO, J. Sistema educacional de Pernambuco e o programa de correção de fluxo: um olhar sobre os projetos Se liga e Acelera. *Anais do V EPEP - Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*, 2014. Disponível em:

https://antigo.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_8/RilvaJosePeiraUchoaCavalcanti-CO08.pdf. Acesso em 12 de jul. de 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Convênio de Cooperação Técnico Pedagógico*, n. 030, 2012.

GOIÁS. *Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 258 em 11 de novembro de 2005*. Regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo de Goiás para 9 (nove) anos e dá outras providências. Disponível em [Microsoft Word - V-RES-09-ANOS.doc \(goias.gov.br\)](https://www.goi.gov.br/legislacao/microsof-word-v-res-09-anos.doc), acesso em dez. 2021.

GOIÁS. *Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998*. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em [Lei Complementar nº 026 / 1998 \(casacivil.go.gov.br\)](https://www.casacivil.go.gov.br/legislacao/lei-complementar-no-26-1998). Acesso em dez. 2021.

HANUM, Vânia. *Implantação do programa de aceleração da aprendizagem em Rio Verde (GO): Uma análise pedagógica*. 2010. Tese de Doutorado. Thesis of Maestria) Pontifícia Universidade Católica de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Acelera Brasil*. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/acelera.html>. Acessado em 13 de ago. de 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Se Liga*. [on line]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/se-liga.html>. Acessado em 13 de ago. de 2021a

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Por que o Acelera Brasil foi criado*. [on line]. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/acelera/Acelera2.html> - Acessado em 13 ago. 2021b

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Parceria SEDUC Maranhão/IAS/Municípios*, 2012. 54 slides em ppt. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/WalterAlencar/programas-se-liga-e-acelera-brasil?qid=7b91b0e1-2072-4a8c>. Acesso em 11 de ago. de 2021.

LALLI, Viviane Senna. O Programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, Brasília, n. 71, p. 145-148, 2000.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS, 1997. 92 p.

MORGENSTERN, Juliane. *Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade*. Tese de doutorado: Universidade do Rio dos Sinos, 2016.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/4PJmpYZrXmp3kgYGs9rCPrn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 de ago. de 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, p. 5-23, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCK4n7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 de ago. de 2021.

PIRES, Emília. *O desvelamento do movimento todos pela educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás*. Dissertação de Mestrado, PUC: Goiás, 2015.

SAMPAIO, Gabriela; DE OLIVEIRA, Romualdo. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/60121>. Acesso em 11 de ago. de 2021

SILVEIRA, A. ADRIÃO, T. *As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica*. 2022. (no prelo)

SCHWANTZ, Josimara Wikboldt; RODRIGUES, Carla Gonçalves.

Problematizando a prática escolar: o caso do Programa Acelera Brasil. *Educação em Revista*, v. 18, n. 1, p. 23-40, 2017. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6993>.

Acesso em 21 de ago. de 2021.

SILVA, Fernando. *Produção acadêmica no Brasil sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015): características e contribuições*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SOUZA, Jeane; GARCIA, Edelir. Trajetória escolar de estudantes egressos de programas de correção de fluxo. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2161>. Acesso em 04 de ago. de 2021.

TOMASEVSKI, K. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Swedish International Development Corporation Agency (Sida), 2001. n. 3. (Right to Education).

XIMENES, S.B. *Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica*. 424 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VOSGERAU, D. S. R, E ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional* v. 14, n. 41 (2014).

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>. Acesso 12 de jul. de 2021.

Data de registro: 31/05/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado

*Isaac Pedro Vieira Paxe**

*Alberto Kapitango Nguluve***

Resumo: A educação, a superior em particular, tem sido uma questão central nas políticas do Estado em Angola. E como compromisso, o Estado angolano tem-na definida como bem-público, o que implica uma série de medidas relacionadas ao seu acesso, seus processos de gestão e também os mecanismos de financiamento. Como resultado das disputas ideológicas na esfera do Estado, e também a emergência da economia de mercado em Angola, a condição de bem-público da educação é capturada pelos agentes do mercado que adentram a esfera da educação. A emergência dos empresários da educação, bem como as demandas do mercado de trabalho e as políticas de carreiras transformaram a educação numa questão que supera as agendas públicas dos governos. Neste texto, vamos relatar a realidade proporcionada pelas políticas da educação superior na esfera do Estado. Compreendemos que o Estado é colocado diante do desafio de salvaguardar a condição de bem público através da regulação do sector e seus processos, por outro lado, é impelido pelas dinâmicas dos grupos hegemónicos nas esferas políticas e económicas, a condescender com a privatização da educação.

Palavras-chave: Educação Superior; Bem-Público; Ideologia; Mercado.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Instituto Superior de Ciências da Educação. E-mail: isapaxe@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0656643374338442>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8220-9104>.

** Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra (UC – Portugal). Vice-Reitor para os Assuntos Científicos e Pós-Graduação na Universidade Óscar Ribas e Professor no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED_Luanda). E-mail: alberluve@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4058346666222239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5856-1260>.

Higher Education in Angola: education as public good and the market challenges

Abstract: Education, higher education in particular, has been at the core of the Angolan State policies. As a state commitment, education is defined as public good, which implies a set of measures related to its access, management processes, and financing mechanisms. Due to the ideological disputes within the state, as well as the emergence of the market, the ideal of education as public good is captured by the market agents who entered the education sphere. The emerge of the education entrepreneurship, also the labor market demands, and job career policies turned education into an issue beyond the government agenda. In this text, we relate the reality set up by the government education policies. It is our understanding that the state faces the challenge of safeguarding the public-good by regulating the sector, on the other hand, is impelled by the hegemonic groups to consent the privatization of education.

Key-Words: Higher Education; Commonweal; Public Good; Ideology; Market.

L'Enseignement supérieur angolais : l'éducation en tant que bien public face aux défis du marché

Résumé : L'éducation, l'enseignement supérieur en particulier, a longtemps été au cœur des politiques de l'État angolais. En tant qu'engagement, l'État angolais définit l'éducation comme un bien public, ce qui implique la mise en place d'un ensemble de mesures liées à son accès, à ses processus de gestion ainsi qu'à ses mécanismes de financement. En raison des conflits idéologiques au sein de l'État ainsi que de l'émergence de l'économie de marché en Angola, l'idéal de l'éducation en tant que bien public est pris en compte par les agents du marché qui investissent dans le domaine. L'émergence de l'entrepreneuriat dans l'éducation, ainsi que les exigences du marché du travail et les politiques de carrière professionnelle ont fait de l'éducation une question qui va au-delà de l'agenda du gouvernement. Dans ce texte, nous présenterons la réalité proportionnée par les politiques éducatives gouvernementales puisque, nous comprenons que l'État est confronté au défi de sauvegarder le bien public en réglementant le secteur d'une part et de l'autre, il est poussé par les groupes hégémoniques appartenant à la sphère politique et économique à consentir à la privatisation de l'éducation.

Mots-clés: Enseignement Supérieur; Bien Public; Idéologie; Marché.

Introdução

Os treze anos posteriores ao fim da guerra civil em Angola (2002-2015) foram de muitas mudanças e expectativas proporcionadas pelo crescimento económico. Mas foram também anos de muitas manifestações sociais, decepções políticas ao mesmo tempo que, para o ensino superior, foram os anos de tentativas de organização, normatização dos processos universitários, abertura de novas IES (Instituições de Ensino Superior) públicas e privadas. A demanda estudantil e a procura pelo diploma superior, para garantir um posto de trabalho e/ou mobilidade na carreira, motivaram a consolidação de um «empresariado universitário», disposto a investir o seu capital no sector do ensino superior.

Com a adopção da economia de mercado entrou em declínio a ideia de Estado como instância primária, dissiparam-se as esperanças a um Estado que poderia garantir equilíbrio social e económico e combater a desigualdade social, pois, os interesses daqueles que representavam o Estado passaram a alinhar-se aos interesses do capital. Deu-se a abertura para que o ensino superior fosse moldado às necessidades do mercado laboral e desta forma, se assistiu, lentamente, o processo de esvaziamento da missão social da universidade (ensino, ciência e extensão) para dar espaço ao processo de treinamento profissional¹. Deu-se primazia à discussão da mercadização dos serviços de ensino superior e menos à identidade cultural nacional e à investigação associada à cultura.

O processo de direcção da universidade para o mercado tem contribuído para que se altere as formas de actuação universitária ao mesmo tempo que cria possibilidades para o seu declínio como instituição autónoma, recriadora e produtora da cultura. No actual contexto, o docente

¹ A universidade profissional não fala de cultura, não pesquisa sobre a cultura, não questiona o próprio país. Reduzido a ideia de formação técnico-profissional se coloca na linha dos ideais do poder político instituído. A procura de lucro é o objectivo fundamental.

universitário deixou de ser visto como um intelectual, dentro ou fora da instituição, pois, uma vez cooptado pelo «regime político» ou pelo sistema de mercado transforma-se num prestador de serviço, com uma agenda a cumprir, do qual não tem autonomia suficiente para negociar direitos laborais, sendo o estudante essencialmente um cliente numa relação comercial.

Sendo o Estado e o mercado instâncias e factores de racionalidades, qualquer política a ser elaborada com vista a atender aos propósitos sociais, por via da regulação das acções económicas de produção e reprodução pelo trabalho, precisa observar a delimitação objectiva das regras democráticas, ou seja, da delimitação dos espaços público e privado.

Alinhamento do ensino superior angolano ao mercado

A preocupação com a gestão institucional do ensino superior está relacionada às influências do contexto económico e social da época: abertura para o capital privado no ensino superior; aumento considerável de instituições de ensino superior privadas; procura de profissionais com nível superior por parte das empresas; demanda pelo diploma superior. Tanto o “Estatuto das instituições de ensino superior” (Decreto n.º 35/01, de 8 de junho)², a lei geral de ensino (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro) como as linhas mestras³ aprovadas em 2007 (Resolução n.º 4/07 de 2 de fevereiro) respondem a esta tentativa de «melhoria» da gestão e controlo, por parte do Estado angolano, do sistema de ensino.

² O Decreto n.º 35/01, de 8 de junho foi alterado em 2004 pelo Decreto n.º 65/04 de 22 de outubro. Este último apresenta os critérios para o licenciamento de instituições de ensino superior estrangeiras (aquelas que não estão instaladas fisicamente em Angola), aspectos esses que não constavam no decreto anterior.

³ Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior – Resolução n.º 04/07 de 2 de fevereiro. Representaram, no contexto em que foram aprovadas, um sinal de melhoria da gestão e delinearmento dos serviços do ensino superior angolano, público e privado.

As linhas mestras foram uma política orientadora das opções estratégicas cujo fim foi: executar um plano de melhoria do ensino superior público e privado; reforçar financeiramente as instituições públicas até que estas alcançassem condições de maturidade institucional; impulsionar a criação de novas instituições públicas de ensino superior nas províncias em que estas não existiam (regiões académicas); implementar um novo estatuto orgânico do Ministério da Educação; Criar uma base jurídico-institucional do subsistema do ensino superior para manter um certo controlo do processo de gestão, abertura, legalização e avaliação das instituições públicas e privadas de ensino superior.

O objectivo principal daquele documento foi a “promoção da qualidade do ensino e da formação, bem como a normalização do funcionamento e do desenvolvimento das instituições de ensino superior” (Resolução n.º 4/07). De maneira geral o foco era: o domínio de concepção do ensino superior; a qualidade da gestão do processo (ensino, investigação e extensão universitária); o financiamento e autonomia (capacidade de as instituições encontrarem saídas alternativas para auto-sustento); a concepção e melhoria dos currículos formativos; a qualidade do corpo docente e a formação profissional dos estudantes⁴.

Principais pontos a destacar nas linhas mestras:

a) Objectivos – promover o desenvolvimento do ensino superior a nível nacional envolvendo os actores locais; adoptar mecanismos que favoreçam o financiamento e desenvolvimento institucional superior; criar condições para a expansão nacional do ensino superior, classificação profissional dos cursos.

b) Medidas de organização dos serviços, funcionamento, reposicionamento da universidade Agostinho Neto – adoptar estratégias para a formação especializada nas diferentes áreas do conhecimento a nível superior e a sua

⁴ O trabalho das universidades pode contribuir para a qualificação social e académica, docente e discente, na medida em que o processo de ensino e de aprendizagem se articulam com maior responsabilidade social. Tal requer que as instituições de ensino superior tomem consciência de seu papel social e tenham estratégias de gestão eficientes e eficazes, com base nos planos de desenvolvimento institucional (PDI).

avaliação curricular contínua; medidas de rigor académico na formação superior; monitoração e inspeção do ensino superior; avaliação interna e externa da qualidade institucional (serviços, corpo docente, infra-estruturas e planos curriculares); apoio social estudantil e criação de oportunidade de estudos; orientações para a prestação de serviço obrigatório por parte dos diplomados fundamentalmente aqueles cujos estudos tenham sido financiados pelo Estado; estratégia de capacitação e fortalecimento docente, qualificação pedagógica e académica, carreira profissional e avaliação do desempenho; melhorias das condições de trabalho, condições salariais adequadas ao contexto social e económica do país.

c) Medidas de promoção de parcerias institucionais, a nível nacional e internacional, mobilidade estudantil e docente, ajustes nos planos curriculares com maior destaque à investigação científica e reunir condições, metodologias, laboratórios e equipamentos de apoio científico.

d) Medidas de cumprimento e “submissão” institucional aos órgãos de Estado, ou seja, observar as normas estabelecidas pelo Estado e supervisionadas através do Ministério (órgão de tutela). Dá-se a transferência de certas competências, antes do reitor da única universidade pública (Universidade Agostinho Neto), para o ministério como órgão reitor do Estado – tais como, a supervisão das instituições de ensino público e privado, avaliação e creditação de cursos superiores, estabelecimentos das normas reguladoras. A adoção de uma legislação própria para o ensino superior privado (Decreto lei n.º 35/01, de 8 de junho referente ao *Estatuto das instituições de ensino superior privado*), e a submissão deste ao ministério da educação da altura.

e) Medidas reguladoras da greve⁵ de professores. “Institucionalizar as condições para a imposição de limites às greves que atentam aos direitos

⁵ Fruto da experiência de greves (pelos baixos salários) que os professores realizaram nos anos 90 e começo de 2000, o Estado angolano procurou por meio daquelas linhas mestras impor mecanismos para conter a situação (regular o acto de manifestação da greve de docentes). Ao longo da história laboral a greve tem sido um recurso último utilizado pelo trabalhador para fazer pressão às entidades empregadoras; é um direito com apoio jurídico (lei).

legalmente reconhecidos de outros intervenientes no desenvolvimento das instituições de ensino superior, bem como aos interesses superiores do Estado” (Resolução n.º 04/07). Se por um lado esta medida parecia apontar para a melhoria – a existência de um regulamento sobre a matéria da greve de professores – por outro, na prática aquela viria, mais tarde, tornar-se um dos instrumentos que levaria a desarticulação e descrédito do sindicato dos docentes do ensino superior.

O desenvolvimento da actividade do ensino superior em Angola, no começo do ano de 2000, além de estar condicionado à falta de normas reguladoras também carecia da especificação das competências por parte dos “diferentes intervenientes na gestão do subsistema de ensino superior” (Resolução n.º 04/07). Para se viabilizar a organização e gestão daquele subsistema o Estado angolano precisava superar: *a*) em processos de aprovação e reconhecimento de instituições de ensino superior privado, evitar o tráfico de influências; *b*) em processos de abertura e alargamentos de programa de ensino superior público contratar profissionais competentes, o que obrigava a rever os mecanismos até então utilizados (influência político partidário); *c*) na indicação ou nomeação de gestores de instituições de ensino superior, primar pela competência profissional, regras objectivas e transparentes. Da não superação dos três aspetos básicos resultaria atropelos nas decisões, nos processos de legalização e funcionamento de instituições públicas ou privadas.

Gestão Política do Ensino Superior e os interesses do Mercado

A ideia da educação como bem-público nasce com a República de Angola ao declara-la como um direito (Lei constitucional de 1975) e com isso definido a sua obrigatoriedade e gratuidade nos diferentes níveis do sistema da educação. Realça-se a declaração da Educação como tarefa exclusiva do Estado vetando a sua oferta por entes privados, quer na sua abordagem ideológica como económica. No caso do ensino superior, a gratuidade era principalmente manifesta na isenção de pagamento de propinas para a frequência as aulas. Como demonstração dessa crença, o

Estado, particularmente até aos 10 primeiros anos da República, assumiu compromissos como a disponibilização gratuita de material escolar, merenda escolar, residências em internatos na educação de base, e no superior, as residências em lares; essa realidade é, contudo, desafiada pela situação económica que a República experimenta. Uma economia decante devido, por lado, pelo desmoronamento da estrutura económica colonial e do impacto da guerra civil; por outro, pela crise do preço do petróleo no mercado, sendo este o principal produto gerador de receitas para a economia do Estado. Essa decadência da economia, associada as transformações políticas ocorridas como o fim da União Soviética, e também os termos negociados para o fim da guerra civil, geraram a segunda república em Angola e com elas o cenário do fim do monopólio da educação pelo Estado, o que abre também a possibilidade de se recorrer ao mercado para expandir a oferta de vagas ao ensino superior.

O cenário da privatização no Ensino Superior é efectivado a partir de 1992. Nos termos da constituição aprovada naquele ano. A educação deixa de ser reserva única do Estado, e conseqüentemente, aprova leis que facilitam a entrada de operadores privados do mercado na educação, como o Decreto 21/91, lei que regula a abertura e funcionamento de estabelecimentos particulares. Nos termos dessa lei, há o reconhecimento do “papel que as entidades privadas podem desempenhar, auxiliando o Estado no exercício das tarefas da educação”.

O mercado adentra a educação também favorecido pela realidade da oferta pública da educação. A educação é transformada como principal elemento para a integração das pessoas no mercado de trabalho, e como ela à cadeia de privilégios. Pelas leis trabalhistas, a educação é o primeiro critério para o acesso ao emprego, mobilidade na carreira, e as benesses do consumo. Por exemplo, a escala dos salários é determinada pelas qualificações académicas, sendo os salários mais altos reservados aos com maiores qualificações académicas. Os empregos, mesmo no sector público, começam a exigir cada vez mais a formação superior, o que se torna um paradoxo, quando o próprio sector público não tinha a capacidade de proporcionar a formação a todos os interessados. É no atendimento dessa

demanda pela educação que o sector privado se insere na educação, todavia, com cenários em que os detentores de cargos públicos, e até gestores políticos do sector da educação, aparecem como promotores de projectos de Instituições públicas do ensino superior.

Alguns anos depois da conceção das linhas mestras, vários instrumentos reguladores foram aprovados e impulsionaram algumas alterações nos processos de aprovação e reconhecimento de instituições de ensino superior. Todavia, entre a eficiência da gestão académica/científica dos instrumentos normativos e o atendimento ao intento político/ideológico vigentes em Angola, a primeira parece esvaecer na segunda. Em vários momentos o governo angolano viu-se confrontado, nas suas decisões de impor rigor aos serviços, pelos interesses antagónicos de grupos entre o público e o privado. Não era suficiente efectuar meros ajustes nas normas orientadoras daquele subsistema de ensino uma vez que o corporativismo do sistema político criara mecanismos de favoritismo, por via da adesão à bandeira política, que agora era utilizada pelo sector privado a favor dos seus interesses.

Pode-se pensar a década de 2010 como um período de crise de hegemonia que, mais tarde, se traduziu na crise de legitimidade: o questionamento por parte dos actores privados à universidade pública (Agostinho Neto), como instituição orientadora (modelo para o funcionamento, organização curricular e gestão) colocou em questão a hegemonia do Estado e obrigou este a rever seus critérios de organização e controlo do subsistema de ensino superior criando um órgão independente daquela universidade pública (de Departamento para a Secretaria de Estado e desta para o Ministério do Ensino superior). A hegemonia (Partido/Estado) também se viu abalada pela presença de diferentes atores políticos (partidos) que aos poucos procuravam consolidar o seu espaço na sociedade angolana; a crise de legitimação resultaria da forma como foi conduzido o processo de recomposição do regime político para evitar perder o controlo ideológico do sector com a inserção do capital privado. Desta forma as “hesitações, as ambiguidades, as incoerências, os recuos e os avanços das actuações do Estado minaram a credibilidade dos seus mecanismos jurídico-institucionais

para compatibilizar os interesses” (Santos, 1992:22) de grupos que procuram, por via do sistema, alcançar os seus objectivos económicos e políticos.

O Estado continua a assumir o papel de provedor do Ensino Superior, e também o de regulador de todas a actividade relacionada ao Ensino Superior face a realidade do mercado. A primeira questão a apresentarmos está relacionada as condições legais para a criação e licenciamento das instituições, e também dos respectivos cursos, nomeadamente os decretos executivos 26/11 que “aprova o regulamento sobre a elaboração de processo para a criação de cursos de graduação a ministrar nas Instituições de Ensino Superior, e o, 27/11 que aprova o regulamento que estabelece o processo que deve ser observado para a criação ou autorização de criação ou autorização de Instituições de Ensino Superior. Contudo, essas leis não se revelam eficazes para regular os desígnios dos mercadores da educação. Testemunha-se o surgimento de instituições que funcionam sem o cumprimento dos requisitos definidos nas leis, e em casos extremos sem as devidas licenças. A própria qualidade dos cursos é questionada a partir das condições da realização do trabalho das instituições marcada por corpo docente constituído na sua maioria por licenciados e baixo *know how* para a gestão dos processos académicos e científicos, para além das condições materiais como laboratórios, bibliotecas e respectivos acervos, entre outras.

O Decreto executivo n. °26/11, busca regulamentar a criação de cursos a ministrar, sendo que esses cursos somente devem ser ministrados em Instituições de Ensino Superior reconhecidas oficialmente pelo Estado. Ainda no âmbito dessa lei, os cursos criados são ministrados a título experimental, sendo a sua validação condicionada a avaliação positiva depois de cumprido um ciclo de formação.

À semelhança dos cursos a ministrar, o licenciamento das Instituições de Ensino Superior públicas, público-privada e privadas é regulamentado pelo Estado. Nos termos deste decreto, 27/11, a iniciativa de criação de Instituições de Ensino Superior publicas é promovida pelo Estado, cabendo ao executivo a competência de sua criação e a garantia do

seu financiamento e desenvolvimento (artigo 4º). Ao passo que as a iniciativa de criação de Instituições de Ensino Privadas é conferida as pessoas colectivas de direito privado (artigo 8º), carecendo o seu funcionamento a “autorização de criação do Chefe do Executivo, mediante a constituição de um processo para o efeito, a ser submetido previamente ao Departamento Ministerial de tutela” (artigo 3º), desde que nas fases de criação, entre outros requisitos, superem “a avaliação da credibilidade e da idoneidade da entidade promotora” (artigo 9º, ponto 1, alínea a)).

Para as Instituições Privadas, após a sua criação, as mesmas carecem de um licenciamento que consiste “ na autorização para o inicio de funcionamento da instituição de ensino, concedida pelo Departamento Ministerial responsável pelo ensino superior, na sequencia de um processo de verificação das condições técnico-pedagógicas necessárias para o cumprimento da missão a que a instituição de Ensino Superior Privada se propõe, após ter sido autorizada a sua criação pelo Titular do Poder Executivo” (artigo 15º, ponto 19), podendo esse licenciamento ser cancelado caso se verifiquem irregularidades julgadas graves durante os processos de avaliação da instituição (artigo 13, ponto 3).

As Instituições Público – Privadas resultam de parcerias nos seguintes termos:

a) O Departamento Ministerial responsável pelo ensino superior pode estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior Privadas com a finalidade de compartilhar nas despesas com o pessoal docente ou em projectos de desenvolvimento da instituição, sempre que se verifique uma redução clara dos encargos para os estudantes ou vise o desenvolvimento do ensino superior numa determinada localidade;

b) As pessoas colectivas de direito público podem nos termos da lei estabelecer parcerias com pessoas colectivas de direito privado para a criação e desenvolvimento de instituições de Ensino Superior Público-Privadas, devendo para o efeito constituir uma pessoa jurídica. (Artigo 19º).

O elemento diferenciador neste quadro legal é a natureza do financiamento. Os fundos públicos são essencialmente destinados ao atendimento das Instituições Públicas, transformando-se assim na principal

fonte de financiamento dessas. No caso, angolano, e após o cenário de 1992, as Instituições públicas buscaram formas alternativas de suprir as necessidades orçamentais. Num primeiro momento, a gratuidade ficou somente reservada o não pagamento de mensalidades, estando os estudantes ao pagamento dos demais serviços prestados, como emissão de documentos e o acesso à certos serviços disponíveis, bem actos de matrícula nos cursos e avaliações complementares. A demanda por vagas no ensino superior público propiciou a criação dos turnos pós-laboral (nocturnos) cuja frequência é condicionada ao pagamento de mensalidade e os demais serviços prestados pela instituição. Apesar de a justificativa da sua criação ter sido a salvaguardo do atendimento, estes turnos revelaram-se em fontes completares dos orçamentos das Instituições. É no sentido do alargamento dessa forma suplementar de financiamento que se testemunha a massificação da oferta das vagas nesses turnos, apesar do reconhecimento da fraca qualidade desses cursos devido as condições de oferta, principalmente a população de estudantes constituída essencialmente por trabalhadores, e pessoas com idade superior aos 30 anos e que buscam essencialmente uma diplomação para a mobilidade nas carreiras profissionais.

Outro facto relativo ao financiamento das Instituições públicas é a aprovação pelo executivo do Regulamento sobre as propinas, taxas e emolumentos nas Instituições Públicas de Ensino Superior, pelo Decreto Presidencial nº124/20, cujo objecto é a regulação do processo de determinação, cobrança e pagamento de propinas e emolumentos referentes aos serviços prestados nas Instituições públicas de ensino superior. É de referir que as cobranças nos programas de pós-graduação já são uma prática institucionalizada antes da aprovação deste diploma. A razão destas cobranças é a obtenção de recursos financeiros que concorrem para uma prestação de serviços de qualidade nos domínios do ensino, investigação científica e extensão universitária.

A comparticipação dos estudantes nos custos do ensino superior, obedece, entre outros, a estes princípios (artigo 5º):

1. Princípio da responsabilidade financeira do estudante que se traduz na assunção do mesmo dos encargos decorrentes do acesso e da frequência de uma formação de nível superior;

2. Princípio da comparticipação nos custos dos serviços públicos de ensino que se entende como a participação dos estudantes das Instituições Públicas nos encargos respeitantes à sua formação graduada;

Quanto ao financiamento das Instituições privadas, o entendimento é a sua dependência ao pagamento dos serviços pelos estudantes. A expectativa é a de as cobranças cobrirem os encargos de funcionamento das mesmas, e também das amortizações dos investimentos, bem como o esperado lucro da sua condição de negócio. Contudo as mesmas esbarram no comportamento da entidade reguladora da fixação dos preços no mercado. Nos princípios da lei dos preços, os mesmos podem ser livres, vigiados e fixos. Os preços serviços da educação são actualmente definidos como vigiados pelo regime de preços e concorrência do executivo angolano (Decreto Executivo n. °256/20), cabendo a este a determinação da política da fixação das percentagens das actualizações (aumentos) dos preços neste segmento do mercado. Esta realidade abre, por um lado, a possibilidade dos agentes do Estado do controlo dos custos do acesso e frequência do Ensino Superior; por outro, considerando as crises da economia, particularmente, na inflação da moeda, este controlo dos preços concorrem para a corrosão financeira destas empreitadas privadas, e com ela o empobrecimento da qualidade da prestação desses serviços de educação.

A reorganização e gestão das instituições do ensino superior ainda representa um grande desafio, não pelo crescimento galopante daquelas instituições (Carvalho, 2013), mas pelo que o processo implica para a gestão eficiente das mesmas. Tomar consciência da necessidade de se implementar medidas para melhoria da gestão implica também tomar consciência do sistema político e do poder vigente, pensar a mudança onde esta seja necessária, sob pena das linhas mestras permanecerem no plano formal. Silva (2016) defende, para a universidade em Angola, uma gestão baseada em planos estratégicos com “avaliação institucional, eficiência e responsabilidade social, autonomia no âmbito do regime de tutela” (Silva,

2016:17) de modo a garantir: as condições de funcionamento e qualidade na formação, investigação e extensão; a democratização institucional e transparência; políticas pertinentes e eficazes de regulação e da relação entre o Estado e as instituições (público/privada); garantia, da parte do Estado, para as universidades observarem o princípio da responsabilidade social, o compromisso nacional de formação de profissionais em condições de assegurar o funcionamento e produção sustentável.

O papel do Estado pode ir além do aspecto normativo e regulador – apoio a fomento de infraestruturas, recursos humanos e financeiros –, na medida em que exige eficiência das instituições de ensino superior que passa por reunir “processos de gestão orientados para a melhoria contínua do seu desempenho e para a busca de qualidade (Silva, 2016:20). A planificação, a execução e avaliação fundamentados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) guiam as atividades desenvolvidas por todos os envolvidos no processo de ensino e gestão institucional. A avaliação pode contribuir para a eficiência institucional quando ela não é condicionada pelos interesses políticos/ideológicos. Estes podem inviabilizar a garantia da transparência da gestão.

A gestão do sistema de ensino superior angolano teve o seu momento de maior abertura com a provação da lei n.º 35/01 de 08 de janeiro – uma lei que mais se aproxima aos princípios democráticos. Ela respondia às discussões políticas iniciadas da década de 90 e representava também um avanço ao incorporar, em parte, as antigas reclamações de docentes (desde a década de 80), sobre a liberdade, autonomia e eleição independente do corpo diretivo da universidade.

A lei representou um avanço (alínea 2 do art.º 7 da lei n.º 35/01) ao atribuir à instituição o poder de eleger o seu corpo diretivo através da assembleia (por via do voto). A assembleia da universidade passou a ser o órgão máximo a governar a universidade. A sua composição dependia dos resultados da eleição. Eram considerados membros da Assembleia da Universidade todos os “representantes eleitos pelos respetivos pares e por unidade orgânica” (art.º 7, Lei n.º 35/01). Poderiam fazer parte daquele corpo diretivo os professores nacionais efetivos (a partir dos professores

assistentes), representantes de investigadores, de estudantes, do pessoal técnico administrativo e de auxiliares (Lei n.º 35/01). Competia a assembleia da universidade:

- a) eleger o Presidente de Mesa no início de cada mandato; b) aprovar, por maioria absoluta dos votos expressos, os estatutos da Universidade, bem como os regulamentos eleitorais; c) aprovar, por maioria absoluta dos votos expressos, as alterações aos estatutos; d) eleger o Reitor e definir sobre a sua destituição; e) elaborar e aprovar o seu regimento interno; f) apreciar e aprovar o seu relatório anual; g) aprovar o plano de desenvolvimento da Universidade. (art.º 8, Lei n.º 35/01).

A composição da direção da universidade por via das eleições representou, para o ensino superior, um grande avanço motivado pelo espírito democrático, próprio daquele momento. Todavia, tal não significou uma liberdade que possibilita a articulação dos candidatos (bases de apoio das candidaturas), pois facilmente poderia ter uma relação político partidária de apoio à sua posição. Era sim um avanço ao permitir que os docentes, e não só, pudessem de facto ter influência na decisão dos possíveis membros dirigentes, através do voto. De forma geral, pode ser considerado um momento importante para a universidade pois, as possibilidades de melhorias poderiam traduzir-se numa maior exigência laboral e profissional por parte daqueles que assumiam a gestão universitária. O Reitor tornou-se o “órgão executivo que representa a Universidade, eleita pela Assembleia desta por escrutínio secreto, dentre professores titulares e associados ou os pares na carreira de investigador, nacionais e em tempo integral” (art.º 9, Lei n.º 35/01). O candidato a Reitor deveria também reunir outras condições: doutoramento e efetividade no ensino superior num período não inferior a cinco anos.

Se em relação ao ensino superior público aquela lei representou um avanço, poder eleger por via do voto os gestores da universidade, em relação ao ensino superior privado a prática era diferente: a nomeação dos gestores dependia da indicação, das relações de amizade ou familiaridades

estabelecidas. Os interesses dos investidores determinavam a contratação dos membros que compunham a equipa de gestão universitária. Neste sentido, nem sempre se poderia encontrar equilíbrio entre os interesses de lucro e as condições de trabalho e ensino disponíveis na instituição: corpo docente, infraestruturas e condições académicas e pedagógicas. O art.º 33, da mesma lei, determinava que o órgão de tutela (Ministério do Ensino Superior) deveria acompanhar o processo de licenciamento e funcionamento de instituições privadas:

1.O licenciamento das instituições do ensino superior privado será concedido por tempo limitado de cinco anos e renovado periodicamente, após processo regular de avaliação. 2.identificadas deficiências ou irregularidades graves nas instituições privadas do ensino superior, no quadro do inquérito administrativo ou da avaliação periódica e uma vez esgotado o prazo concedido para a sua correção, ou em caso de reincidência, o Ministério de tutela poderá: a) suspender provisoriamente o licenciamento; b) determinar a suspensão ou encerramento de cursos; c) reclassificar a instituição; d) determinar o encerramento da instituição (art.º 33, Lei nº. 35/01).

A gestão do processo de reconhecimento e aprovação de instituições privadas, no seu início, também enfrentou dificuldades: reconhecimento de cursos cujas instituições não possuíam estruturas físicas próprias; dificuldades no processo de análise e acompanhamento das mesmas por parte do órgão de tutela. Era necessário acompanhar e criar mecanismos de avaliação constante para se verificar o grau de funcionamento dos projetos aprovados, assim como emitir relatórios que pudessem revelar a qualidade de serviços prestados por aquelas instituições de ensino superior privado. O Estado precisava ter profissionais capazes para assegurar o funcionamento daquele sector; as relações de conflito de interesses predominantes naquele contexto (entre o privado e o público) – também contribuíram para uma atuação menos objetiva do Estado – a presença de investidores no setor do ensino superior privado que eram também, em outros espaços,

representantes dos interesses públicos, condicionava a realização de um trabalho rigoroso de organização.

Controlo político-ideológico do ensino superior e complexidade do privado

A criação das regiões académicas⁶: atende a política de expansão do ensino superior público – descentralização da antiga Universidade Agostinho Neto; serviu para delimitar⁷ a acção das instituições privadas a uma região académica, ou seja, impedir que uma universidade já reconhecida abra filiais em outras regiões académicas; possibilitou a abertura de novos institutos técnicos e escolas superiores públicas; ajustar os cursos ao novo contexto económico de mercado e trabalho.

Foi a partir do Decreto n.º 05/09, de 7 de abril, que se criaram, formalmente, as regiões académicas. As condições (infra-estruturas construídas ou recuperadas) para a sua execução surgiram mais tarde. Aquele decreto foi depois reforçado por outro, n.º 07/09 de doze de maio, que orienta a organização das IES assim como o redimensionamento da antiga Universidade Agostinho Neto que doravante passou a restringir as suas acções à região académica I (Luanda e Bengo). Alguns institutos públicos foram desmembrados da UAN a exemplo do ISCED de Luanda, Benguela, Huambo e Lubango.

Inicialmente o Decreto n.º 05/09 apresentava sete regiões académicas. Seis anos depois foi subdividida a sexta região, que antes

⁶ A política de regiões académicas surge num momento tardio pois, já estava em funcionamento boa parte das universidades privadas de Luanda. As 10 universidades privadas, em funcionamento, foram abertas e legalizadas entre os anos de 1992 e 2007.

⁷ A delimitação da acção das IES em regiões geográficas foi um mecanismo político e administrativo que obriga uma universidade ou instituto superior a não abrir filiais fora do território (região académica). Se um grupo de investidores quisesse ter universidade ou instituto em outras regiões do país deveria, com um novo processo, proceder ao reconhecimento. A nova instituição não deve ter dependência administrativa a partir de uma região académica diferente, ou seja, devem ser processos distintos e direcções autónomas.

incluía as províncias de Namibe, Huíla, Cunene e Cuando-Cubango, passando a existir oito regiões académicas. I^a. Luanda e Bengo; II^a. Cuanza-Sul e Benguela; III^a. Cabinda e Zaire; IV^a. Lunda-Sul, Lunda Norte e Malange; V^a. Huambo, Bié e Namibe; VI^a. Huíla e Namibe; VII^a. Uíge e Cuanza-Norte; VIII^a. Cuando Cubango e Cunene.

A criação das regiões académicas deve-se a vários factores: alargar a estrutura da rede do subsistema do ensino superior; ampliar as possibilidades de acesso (vagas) a este nível de ensino; garantir maior número de profissionais de nível superior, nacionais, ao mercado de trabalho; ampliar as possibilidades de desenvolvimento social e cultural (cf. Kandingi, 2016).

O processo de gestão do sistema nacional de ensino superior foi revisto para atender aos novos propósitos políticos administrativos: descentralização da gestão universitária; criação do ministério do ensino superior; criação de normas orientadoras do processo de abertura; legalização e avaliação institucional.

De forma geral a criação das regiões académicas e o surgimento de várias IES privadas pode estar associado ao contexto social e económico da época:

a) Com o aumento considerável do preço e das vendas do petróleo se gerou maior volume de receitas e, fruto disso, o aumento das verbas aos cofres do Estado e conseqüentemente alargamento dos projectos das infra-estruturas. Tal levou a que os argumentos apresentados anteriormente (da guerra armada, da falta de recursos financeiro, etc.) para justificar, por exemplo, a falta de infra-estruturas de ensino superior público em todas as províncias, já não fossem suficientes, ou seja, afirmar que a falta de universidades públicas se devia à falta de estabilidade político-social e de condições financeiras já não convencia boa parte da população interessada em ingressar naquele nível de ensino. Neste sentido era necessário adequar a política proteccionista ao contexto social e económico para a manutenção

do sistema de poder e controlo da tensão social⁸ (críticas sociais). A política da criação de regiões académica resulta da pressão social do contexto em que elas surgiram.

b) O aumento considerável das IES privadas: trata-se de uma instituição que, à partida, exclui todos aqueles cujas condições financeiras não são favoráveis. A nível nacional, o salário mínimo de um funcionário público não permite suportar as despesas necessárias para frequentar o ensino superior privado – salário inferior a 100 euros, Kz 32.181,15 (1,00Kz = 420,396 USD)⁹. Apesar da escassez de profissionais superiores qualificados para assegurar a docência superior, foram criados os polos, institutos, escolas superiores e universidades públicas e privadas asseguradas principalmente por professores licenciados.

A presença do privado no sector de ensino superior ao mesmo tempo que contribuiu para pressionar o Estado angolano, em matéria de normas reguladoras das IES, também foi determinante na reconfiguração das fronteiras entre o espaço público e privado na formação superior. Além do ensino superior as reformas gerais de educação e ensino realizadas (LBSEE¹⁰, n.º 13/01 e 17/16) mostraram, entre outros aspetos, as contradições de um processo complexo de interesses entre o capital privado e a posição social do Estado, responsável pela garantia do espaço público.

A distribuição das IES pelo país não está feita de forma equitativa. Algumas províncias como Luanda, Benguela, Huíla e Huambo têm uma presença considerável de IES, públicas e privadas, comparado às demais províncias, mas a que de facto se destaca é a província de Luanda que

⁸ Angola registou nos últimos dez anos que antecederam às eleições de 2017, muitos conflitos sociais. Luanda tem sido a província que mais se destaca em confrontos: entre a necessidade social e económica da população e a satisfação dos governantes tem havido tensões que nem sempre as autoridades mostram-se em condições de resolver. Entre a necessidade e o desejo, entre a insatisfação e a satisfação, entre a conservação do regime de poder político e a luta por condições de vida por parte da população emergem conflitos sociais com possibilidades de desembocar na morte dos envolvidos.

⁹ Conforme dados do BNA – Banco Nacional de Angola – cálculo do 22 de Maio de 2022. cf. [*Banco Nacional de Angola \(bna.ao\)*](http://Banco Nacional de Angola (bna.ao))

¹⁰ Lei da Bases do Sistema de Ensino e Educação

concentra mais da metade das IES existentes em Angola. Vários factores concorrem para esta situação: fruto da política e administração centralizada do regime angolano, durante muitos anos os serviços principais estavam concentrados em Luanda; possibilidades económicas e financeiras para custear os estudos superiores numa instituição privada; possibilidades de trabalho profissional (postos de serviço). Mas também é uma província com muitos desafios pois apresenta maior número de população (9.079.811 habitantes, INE, 2022).

A corrida para atender a demanda pelo ensino superior levou a que se atropelasse vários aspectos importantes em processos de construção, organização, gestão e consolidação da universidade¹¹. Embora tenha prevalecido, na abertura de IES privadas, a ideia de que era necessário corresponder e dar resposta às necessidades do mercado de trabalho (necessidades das empresas) através da formação de profissionais de nível superior, a ausência de rigor nas normas orientadoras e na atuação do Estado em processos universitários contribuíram para que o rigor da universidade (Ensino, pesquisa e extensão) andasse à reboque dos interesses financeiros imediatos e, as vezes, sob tutela da inexperiência de seus proprietários na gestão universitária¹². Neste sentido se pode dizer que o contexto em que as IES privadas nasceram é “desconfortante”.

O que pode estar na base deste desconforto: *a)* ausência de normas que orientariam os processos de abertura e funcionamento de uma

¹¹ A velocidade com que se caminhou para dar passos na legalização de IESPr não foi proporcional à capacidade do Estado em articular políticas de organização e fomento deste nível de ensino, o que fez com que as leis que regulam o ensino superior surgissem depois de muitas universidades privadas terem seus cursos em pleno funcionamento, algumas com instalações próprias e outras em espaços alugados. Soma-se a isso o complexo jogo de influências e interesses com o poder político, muitas vezes, relações contraditórias que regem a lógica de funcionamento dos processos de avaliação, aceitação e autorização das IES sem reunir condições.

¹² Precisamos olhar para as relações existentes entre a universidade e as estruturas de poder, as propostas sociais e a sociedade onde ela está inserida para perceber quais as forças políticas e correntes teóricas que actuam sobre ela – as políticas de ensino, pesquisa e extensão estabelecidas para e pela universidade, a sua autonomia e vínculo com o processo de democratização e as condições de actuação na sociedade.

universidade privada. A única universidade pública (UAN) foi, no princípio, a “norma” por seguir, todavia, o desconforto resultava do facto de esta não ser necessariamente uma universidade de excelência que pudesse justificar (legitimar) a sua condição de orientadora das demais, ou seja, colocar-se como referência para as privadas. A UAN do ponto de vista da gestão é reflexo do sistema político implantado em Angola, tanto em termos de centralização de poder, como da tomada de decisões. Também enfrenta dificuldades em realizar investigação académica que tenha repercussão social, ou ainda assegurar um funcionamento normal de formação académica e profissional ao nível de mestrado e doutoramento (Vera Cruz, 2008).

b) A ausência de norma abriu brechas para que várias universidades ou institutos superiores privados fossem reconhecidas sem estruturas físicas, ou seja, existiam apenas em papel e quanto mais em espaços alugados que nem sempre eram propícios para uma universidade. *c)* Com raras excepções, as universidades foram reconhecidas sem apresentarem estruturas chaves como a biblioteca, laboratórios para aqueles que tinham cursos técnicos, espaços de estudos para estudantes e salas de professores para trabalho de investigação e orientação de estudantes. A preocupação principal era com as salas de aulas, número de alunos por sala, os gabinetes básicos para a equipa administrativa e uma única sala geral de professores (espaço em que se assina o livro de ponto e se espera, durante os intervalos, para entrar em sala de aula). *d)* Um quarto constrangimento estaria relacionado ao tipo de relações de influências (político-militar-partidário) que se construíram e se consolidaram em Angola. Relações essas que, em grande medida, suplantam quaisquer normas para satisfazer as vontades de terceiros. Vontades estas que contrariam o princípio de uma gestão transparente e tomada de decisões coerentes com os propósitos institucionais universitários.

O desafio que se coloca hoje às universidades privadas, assim como ao Ministério da tutela do Ensino Superior é, por um lado, a coragem de assumir o desconforto gerado a partir do contexto social e político, ou seja, da ausência de regras objetivas sobre o ensino superior privado e, por outro, assumir o desafio para juntos (universidades e ministério) repensarem, e se

possível, reinventar o papel da universidade sem desalentos paralisantes, próprios do sistema de relações de poder consolidadas em Angola.

Analisando os dados disponíveis se observa que o número de estudantes matriculados tende a aumentar todos os anos e destes sobressai os homens comparado às mulheres. Apesar de os dados estatísticos nacionais, do censo 2014, apontarem que entre homens e mulheres se destacam as mulheres, na universidade os números mostram que, entre os estudantes matriculados em 2014 e 2015, os do sexo masculino se destacam, com exceção das áreas de ciências médicas, da saúde e tecnologias da saúde – em 2014 foram 9.595 estudantes do sexo feminino, e 4.468 estudantes do sexo masculino; em 2015 foram 17.923 do sexo feminino e 7.457 do sexo masculino.

Tanto em 2014 como em 2015, as áreas que registaram maior número de estudantes matriculados são as ciências humanas, sociais, artes e letras. Apesar de existir um número considerável de IES politécnicos, as áreas de ciências, engenharia e tecnologias não são, necessariamente, as que registam maior número de estudantes.

Em 2016 os dados apresentados pelo MES mostram que as IES públicas e privadas tiveram um total de 104.305 vagas. Destas se destacam as IES privadas com 78.6997 (75,4%) vagas, comparado às IES públicas, 25.608 (24,6%). Diferente de 2015, em 2016 houve um ligeiro aumento do número total de estudantes matriculados: IES privadas com 124.776 e as IES públicas com 116.508, o que totaliza 241.284 estudantes matriculados em 2016 (MES, 2016:129).

Os números apresentados têm motivado o sector privado, ao mesmo tempo que consolidam o discurso de que é necessário um aumento financeiro para ampliar as IES em Angola. Ampliar a oferta de trabalho, a formação profissional especializada de futuros trabalhadores, a criação de uma liderança intelectual apta para preencher os cargos oferecidos nos setores públicos e privados, constituem o grande desafio para o subsistema de ensino superior angolano.

Ideologia política e ensino superior

Há de facto relação entre universidade e sociedade, entre política¹³ e sistema de ensino em Angola. Talvez pelo contexto histórico daquele país, mas, mais do que isso, é necessário procurar entender as possíveis razões de fundo sobre as quais se sustenta a lógica das relações de poder instituído assim como as ambições dos sujeitos que comandam a estrutura de poder político-ideológica que se consolidou em Angola desde a sua independência (1975).

É necessário, primeiro, compreender a dimensão conceitual desta instituição (universidade), isto é, olhar para as contradições inerentes ao processo de funcionamento do qual se faz a universidade e a sociedade angolana. É certo que a universidade produz conhecimentos, através da investigação científica, e este é importante para o desenvolvimento social, mas também, ela é produtora de hegemonias e de ideologias. Desta forma na relação entre universidade e sociedade está presente, mesmo que de forma subtil, as relações de poder político instituídas, as relações económicas de produção, as relações sociais e culturais. Não obstante, o ensino superior centrar-se na ideia da formação e qualificação profissional de indivíduos, actualmente, ela actua mediante uma ideologia que se articula com a ideologia de poder e de dominação. Sendo a ideologia um “instrumento de dominação, utilizada como controle material para transformar as ideias da classe dominante em universais, a serem aceitas por todos, a fim de eliminar as contradições das relações sociais de classe no interior da sociedade” (Jezine, 2006:27), já mais poderia ser dissociada do agir dos indivíduos, em seu quotidiano, uma vez que a consciência e a moral destes está associada a um conjunto de ideias que se articula numa lógica de manutenção do sistema de poder. Já Marx e Engels (1993) puderam mostrar o aspecto oculto de que se serve uma ideologia, ou seja, se entende que ela

¹³ Refere-se, fundamentalmente, à ideologia partidária de que se reveste a política governamental.

mascara a “realidade social” a medida em que, estando a serviço da classe dominante ela é mais favorável a estes do que a classe explorada.

Talvez, para se analisar o contexto angolano, seja necessário recorrer a Gramsci (1991), na sua obra “*Concepção dialética da história*” e desta forma compreender como, historicamente, se dá o processo de construção orgânica da ideologia. A ideologia não se apresenta nem se estabelece como “juízo de elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos” (Jezine, 2006:29) pois é construída historicamente. É por serem historicamente necessária que as ideologias apresentam uma dimensão real cujos efeitos se expressam como realidade psicológica a partir do qual se orienta o agir do indivíduo. As ideologias “organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. na medida em que são arbitrárias, elas não criam senão movimentos individuais, polémicas, etc.” (Gramsci, 1991:62). Diferente da concepção de Marx e Engels, Gramsci vê a ideologia como uma maneira de conceber, uma forma de pensar as contradições da sociedade em um momento histórico específico como também, a partir daí, entender a capacidade de uma ideologia mobilizar, maior ou menor número de indivíduos, para um agir político. Neste sentido ela não é um simples “reflexo das relações económicas e expressão da classe dominante” (Jezine, 2006:29) como mostram Marx e Engels, pois, ela “não emana automaticamente da classe dominante, mas é, geralmente o resultado da relação de forças entre as frações do bloco dominante em todos os níveis: económico e político, ideológico/cultural” (Marx e Engels *apud*, Jezine, 2006:29).

Para abrir uma universidade privada em Angola, era necessário, não apenas condições económicas, mas fundamentalmente condições para lidar com o tipo de relações ideológicas de poder instituídas. Ou seja, fazer parte do grupo de indivíduos cuja posição ideológica/política se alinha ao sistema de poder ou, no mínimo, numa posição de relações tais que permite aliar-se aos articuladores do sistema de governo. É neste sentido que a universidade poderia ser vista, não necessariamente como ampliação de possibilidades sociais e de acesso ao ensino superior, o que não quer dizer que tal não

ocorra, mas fundamentalmente, como uma oportunidade de negócios por parte daqueles que, em outros espaços políticos, têm sobre si o controlo e a responsabilidade de manutenção do sistema político de governação.

Se pode recorrer a Pêcheux (1988), na sua obra “*Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*”. O autor ao tratar da linguagem mostra que é através dela que se articula o processo da comunicação numa sociedade. Não se tem a intenção aqui, de entrar na abordagem filosófica do autor, nas questões semânticas, assim como na relação destas com o materialismo histórico, mas tão-somente apontar a questão de como uma linguagem feita de códigos se articula a partir de um contexto específico e torna possível levar o indivíduo a estabelecer relações tendo por base o conjunto de códigos de linguagem na forma de uma ideologia.

Pêcheux (1988) diz que o sistema de língua é o mesmo para o revolucionário, reacionário, materialista e idealista ou ainda para quem dispõe de um conhecimento dado e para quem não dispõe. Todavia, “isso não resulta que eles terão o mesmo discurso: a língua aparece como base comum de processos discursivos diferenciados” (Pêcheux, 1988:91). Para se distinguir os indivíduos é fundamental olhar para a forma como se articula a ideologia que os orienta na sociedade assim como a maneira como se dá o processo de formação dos discursos. A construção do discurso e a avaliação que se faz dele, os mecanismos utilizados para legitimar ou não, este ou aquele discurso, dependem do contexto de poder e dominação imposto como forma de dominação hegemónica.

É na relação de classe e grupos que a formação discursiva e ideológica se articula. A determinação do que se pode ou não dizer a partir de uma posição dada, num contexto específico forma a ideologia de poder que, pouco a pouco, orienta os indivíduos a agirem dentro das perspetivas de comportamentos que se esperam deles. A universidade ao articular uma ideologia que se encontra dentro de uma “grande ideologia” que rege as relações discursivas dos indivíduos (do que pode ser dito e do que não pode ser dito) mantém uma relação de proximidade com o poder e, neste sentido, com o grupo dominante.

O desenvolvimento do ensino superior privado, assim como o público, não é linear. É por não ser, que se pode recorrer a análise dialética de modo a compreender as contradições que o processo de estruturação e desenvolvimento do sistema de ensino superior apresenta. Mesmo com a política da imposição ideológica do governo, em Angola, nas várias instituições de ensino superior, em especial, nas privadas, tem sido possível notar o emergir de posições no contra “hegemonia”, quando estas articulam novos programas de formação universitária (as vezes sem reconhecimento), contratam professores colaboradores (Leitão, 2020), questionam a gestão do sistema universitário, etc. Ou seja, apesar das instituições do ensino superior dependerem da aprovação do MES, para o seu funcionamento, elas têm possibilidades para articularem projetos, conceber planos e estratégias laborais diferentes daquelas que o discurso político orienta.

Desde a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola¹⁴, ainda no tempo colonial, através do Decreto-lei n.º.44530/62, de 21 de agosto de 1962, na altura, pelo Ministério do Ultramar, o ensino superior foi influenciado por mudanças contextuais que sucederam a colonização. Depois de mais de quatro décadas aquela instituição universitária encontra-se inserida no conjunto das transformações políticas, culturais e sociais e económicas. São as mudanças proporcionadas pela globalização económica e abertura a economia de mercado que levaram Angola a enveredar para o caminho da privatização.

Os poucos anos de crescimento económico angolano (2003-2013), proporcionados pelo aumento do volume de produção e venda de petróleo e dos preços impulsionaram consideravelmente a universidade privada e

¹⁴ Foi tardia a criação do ensino superior em Angola, as possíveis razões podem estar associadas ao tipo de cultura colonizadora e regime político português da época que via nas colónias mais um espaço de extracção de riquezas que impulsionariam a economia colonial do que espaços por desenvolver. Em 1963, através do Decreto-lei n.º 45180/63, de 17 de agosto, foi criado os primeiros dez cursos que passaram a ser ministrados nas cidades, com maior concentração de portugueses: Ciências pedagógicas na cidade do Lubango, antiga Sá da Bandeira; Médico-cirúrgica, Engenharia Civil, de Minas, Engenharia Mecânica, Eletrotónica e Engenharia Químico-Industrial, na cidade de Luanda; Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária na cidade do Huambo, atinga Nova Lisboa.

pública. Mas a grande alteração que a economia de mercado deu ao ensino superior foi pensar a universidade nos moldes empresariais e não mais, apenas, como produtora da cultura e do saber. A universidade assumiu rumos diferentes, isto é a formação passou a ser pensada a partir das necessidades e exigências de mercado: formar para o mercado significa formação específica (especializada) que permite desempenhar atividade específica; por se tratar de uma relação mercantil (fruto do trabalho de marketing), o estudante (cliente) ao estudar ele investe financeiramente em sua formação para que amanhã possa obter resultados (retorno – ordenado) melhores do que teria caso não se formasse. Portanto, flexibilidade, competitividade, produtividade e estratégias de lucros foram as palavras-chaves que caracterizaram o novo ambiente universitário.

O ambiente político e governamental em que se insere a universidade privada tem especificidades que não podemos ignorar ao analisar a universidade. A universidade pública, desde os anos oitenta, teve um “papel claro” enquanto instituição produtora e reprodutora de um saber cujo fim aponta para manutenção do sistema político (como aparelho ideológico do Estado), neste sentido ela foi, e ainda é, um instrumento de reprodução das estruturas sociais do Estado, como também é, da ideologia e lógica de governação. Ela prepara membros do quadro superior para assegurar o funcionamento das estruturas burocráticas do Estado. A questão que pode colocar é: até que ponto a universidade privada hoje estaria distante daquele propósito de formação universitária?

Talvez seja preciso olhar para a história das relações político-económicas consolidadas em Angola para se entender os limites estabelecidos entre o Estado, o privado e a comunidade. A comunicação entre as três vertentes é marcada não só pela realidade dos fenómenos ideológicos (partidário), mas também pelas leis da própria comunicação baseada num conjunto de valores, de “normas e condutas/procedimentos sociais e económicos, que aparecem de forma explícita através da linguagem” (Jezine, 2006:24). É neste sentido que concordamos com Bakhtin (1999) quando diz que “a palavra é o fenómeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 1999:36). Se percebe melhor o contexto ideológico

político angolano que comanda a relação social quando se analisa as suas formas de comunicação. A abertura de uma universidade privada não se baseia apenas nas regras objetivas de ensino e de mercado, rege-se, antes de mais nada, pelos ditames dos tipos de relações de forças ideológicas construídas.

Jezine (2006) defende que num estudo sobre a universidade, não podemos ignorar a linguagem. Esta deve ser vista como um “lugar em que a ideologia se manifesta concretamente” (Jezine, 2006:24) e não apenas como uma questão abstrata. A ideologia está presente nos conteúdos, no funcionamento das estruturas, na relação de poder e no conjunto de regras que é necessário observar para pôr em funcionamento um estabelecimento de ensino superior. Brandão (1998) diz que a linguagem está relacionada ao modo de produção social enquanto discurso, neste sentido não se pode pensar que ela é neutra da ideologia política e de poder, ela sempre está revestida de uma intencionalidade política.

O texto de Marx e Engels (1993) “*Ideologia Alemã*”, ajuda a entender em que medida, na análise do contexto histórico ideológico de lutas, não se pode separar as ideias (ideologias) do sistema de produção pois, é a partir das ideias que as condições históricas e sociais e as condições materiais de produção se estruturam. A disposição dos indivíduos as condições tais, sejam elas materiais ou ideológicas (de submissão) dependem da relação de força material a que se submetem os indivíduos. A exploração é, ao final, reflexo tanto da ideologia como das condições matérias de produção económica estabelecidas na sociedade num determinado momento histórico. Cabe entender em que medida as instituições ideológicas estabelecidas trabalham para consolidar a ideologia de poder que se legitimou em Angola.

Conclusão

Se pode depreender, de forma geral, que o ensino superior angolano poderá ainda enfrentar vários desafios que derivam de processos de organização não consolidados, actuação da universidade, da política

(Estado). A coerência e qualidade dos serviços prestado pela universidade está associada à qualidade do trabalho de seus docentes e à aprendizagem de seus estudantes.

O redimensionamento da política de ensino superior por via das linhas mestras foi uma etapa importante para as IES na medida em que orientaram a organização e reconhecimento das IES assim como contribuíram para dar passos na descentralização da universidade pública. Criado o Ministério do Ensino Superior, este passou a ter sob sua tutela a gestão nacional do processo de organização, administração, controlo, avaliação interna e externa das instituições e regulação de funcionamento de cursos e IES.

A «necessidade» de organização e controlo do ensino superior tem sido utilizada para justificar e legitimar, a centralização do poder de determinação das acções das IES angolanas por parte do Ministério do Ensino Superior. Desta forma, a gestão das IES vé-se condicionada aos ditames do órgão de tutela, o que Silva (2016) chama de «gestão por controlo remoto» uma vez que esta justifica-se com o argumento segundo o qual, o surgimento e evolução rápida do ensino privado, terá criado uma certa desregulação no funcionamento do ensino superior.

O crescimento e expansão das IES não sendo proporcional a capacidade de recursos humanos foi obrigado a enquadrar licenciados na gestão e docência universitária, ao que Silva (2016:83) chama de “gestores de circunstância” por não possuírem formação específica para desempenhar tarefas a eles encarregue. Daí decorre uma gestão casuística que se pauta a responder casos sem fundamentar-se num plano institucional. Resolvem-se os casos à medida que vão aparecendo.

O ensino superior privado surge como resposta à necessidade de aumento do pessoal qualificado e também como resposta a um mercado ainda não explorado. Atender ao número elevado de clientes que até então não tiveram possibilidades de ingressar à universidade. O investimento privado no ensino é realizado na lógica de mercado e lucro e procura atender ao novo contexto social que requer, do homem trabalhador, um saber

profissional especializado para lidar com situações complexas, próprias da economia capitalista e do novo contexto de globalização.

Referências

- AMARAL, José Gonçalves Dias. Angola: a formação do capital humano na 1ª República (1975-1992). *LUCERE – Revista Académica da UCAN, A sociedade Angola segundo diferentes prismas*. v. 2, p. 37-53. 2005.
- ANGOLA, Diário da República (1984) *Decreto n.º 16/84*. Iª. Série – n.º.201, Sexta-feira, 24 de Agosto.
- ANGOLA, Diário da República (1991) *Decreto executivo. n.º.30/90* de 6 de outubro e o Despacho n.º. 74/90 de 15 de dezembro –I Série, n.º.31.
- ANGOLA, Diário da República (1991) *Decreto n.º.32/91*. Iª. Série – n.º.31, sexta-feira, 26 de julho.
- ANGOLA, Diário da República (1991) *Lei da greve n.º 23/91*, de 15 de junho, I Série, n.º 25.
- ANGOLA, Diário da República (2000) *Lei Geral do Trabalho. Lei n.º.2/00* de 11 de fevereiro.
- ANGOLA, Diário da República (2001) *Decreto n.º.35/01, Estatuto das Instituições de ensino Superior*. I Série – n.º.26, Sexta-feira, 08 de junho.
- ANGOLA, Diário da República (2001) *Lei de Bases do Sistema de Educação n.º.13/01*. I Série n.º 65. Luanda: dezembro.
- ANGOLA, Diário da República (2004) *Lei de Terras de Angola, Lei 9/04* de 9 de novembro.
- ANGOLA, Diário da República (2007) *Resolução n.º.04/07, Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. I Série – n.º.15, Sexta-feira, 02 de fevereiro.
- ANGOLA, Diário da República (2009) *Decreto n.º.90/09, Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de ensino Superior*. I Série – n.º.237, Terça-feira, 15 de dezembro.
- ANGOLA. Diário da República (2011). Decreto Executivo n.º26/11 I Série – N.º36 de 23 de Fevereiro.
- ANGOLA. Diário da República (2011). Decreto Executivo n.º27/11 I Série – N.º36 de 23 de Fevereiro.
- ANGOLA. Diário da República (2020). Decreto Executivo n.º256/20 I Série – N.º174 de 30 de Outubro.
- ANGOLA. Diário da República(2021). Decreto Executivo conjunto n.º40/21 I Série – N.º34 de 24 de Fevereiro.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1999.
- BANCO NACIONAL DE ANGOLA. *Angola: evolução dos principais indicadores económicos e financeiros entre 2008 e 2012 e perspectivas futuras*,

- junho. 2013. Disponível em: <http://www.bna.ao/uploads/%7Bf8fe9ccd-e5a1-436a-bfa7-095e87cbd7fb%7D.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.
- Carvalho, Paulo de (2013), “Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola”, *Revista Angolana de Sociologia*, RAS, n.9. Disponível em: [ras-83.pdf](https://doi.org/10.4000/ras.422)
<https://doi.org/10.4000/ras.422>
- Gramsci, António (1991) *Concepção dialéctica da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jezine, Edineide (2006) *A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Kandingi, Adelina A. C. P. (2016) *A expansão do ensino superior em Angola: um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Tese de doutoramento).
- Leitão, Fernando João Pereira (2020), “Dedicação exclusiva na docência universitária em Angola: realismo ou utopia?”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, RBPAAE – v.36, n.3, pp1128-1152, set/dez, Disponível em: [102961-Texto do artigo-451473-1-10-20201130 \(1\).pdf](https://doi.org/10.21573/vol36n32020.102961)
<https://doi.org/10.21573/vol36n32020.102961>
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (1993) *Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Ministério das Finanças (2008) *Boletim Anual Estatístico de 2008*. Luanda: MinFin
- Ministério das Finanças (2008) *Exportações e Receitas de Petróleo: Mapa Completo de Exportações e Receitas de Petróleo*. Luanda.
<http://www.minfin.gv.ao/docs/dspPetrolDiamond.thm>
- Ministério do Ensino Superior (2014) *Anuário estatístico do ensino superior 2014*. Luanda: MES.
- Ministério do Ensino Superior (2015) *Anuário estatístico do ensino superior 2015*. Luanda: MES.
- Ministério do Ensino Superior (2016) *Boletim estatístico do ensino superior*. Luanda: MES.
- Ministério dos Petróleos da República de Angola (2009) *Relatório de actividades do sector petrolífero, referente ao ano de 2008*. Luanda: GEPE.
[file:///C:/Users/Keropc/Downloads/relatorio_act_2008_minpet%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Keropc/Downloads/relatorio_act_2008_minpet%20(1).pdf)
- Ministério dos Petróleos da República de Angola (2010) *Relatório de actividades do sector petrolífero, relativo ao ano de 2009*. Luanda: GEPE.
file:///C:/Users/Keropc/Downloads/RELATORIO_DE_ACTIVIDADES_SECTOR_DE_2009.pdf
- Pêcheux, Michel (1988) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNIAMP.
- Santos, Américo Ramos dos (1992) “Competitividade, flexibilidade e qualificação: vias para a coesão económica e social da Europa Comunitária” *Revista de Direito e Estudos Sociais*. XXXIV (4), 261-273.

Santos, Boaventura de Sousa; Almeida Filho, Naomar de (2008) *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina/CES.

Silva, Eugénio Adolfo Alves da (2016) *Gestão do Ensino Superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba Editora.

Vera Cruz, E. C. (2008). Os desafios do ensino superior em Angola. O lugar e o papel das ciências sociais na construção do país e do futuro dos angolanos. *Revista Angolana de Sociologia*, 1, pp. 85-92.

Data de registro: 29/05/2023

Data de aceite: 26/10/2023



O poder corporativo no debate educacional e constitucional no Chile

*Juan González López**

*Diego Parra Moreno***

Resumo: As elites econômicas intervieram historicamente no sistema educacional chileno e, nos últimos tempos, consolidaram sua posição no quadro da extrema privatização promovida pela reforma neoliberal. O poder corporativo na educação aparece hoje como um poder paraestatal que afeta a organização e os rumos que os sistemas educacionais tomam, no atual contexto de globalização capitalista. No Chile, o princípio constitucional da liberdade de ensino permitiu a organização de um mercado educacional, que finalmente reproduz o poder da elite sobre o próprio sistema. No contexto de apresentação de propostas para uma nova constituição, o poder corporativo se mostra próprio. Quais são os principais elementos que defende nesta conjuntura? Como é possível estabelecer limites?

Palavras Chave: Educação Pública; Debate Constitucional; Poder Corporativo; Reforma Educacional Neoliberal.

* Doutor pela Universidad De Chile. Investigador do Centro ALERTA/Observatorio Chileno de Políticas Educativas da Universidad de Chile. E-mail: juangl@uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9081-0503>.

** Doctor en Psicología (Facultad de Ciencias Sociales). Investigador do Centro ALERTA /Observatorio Chileno de Políticas Educativas da Universidad de Chile. E-mail: diegoparram@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5521-9961>

Corporate power in the constitutional educational debate in Chile

Abstract: Economic elites have historically intervened in the Chilean education system, and in recent times they have consolidated their position in the framework of extreme privatization promoted by the neoliberal reform. Corporate power in education appears today as a parastatal power that affects the organization and meaning taken by educational systems, in the current context of capitalist globalization. In Chile, the constitutional principle of freedom of education has made it possible to organize an educational market, which ultimately reproduces the power of the elite over the system itself. In the context of presenting proposals for a new constitution, corporate power shows its own. What are the main elements you defend at this juncture? How is it possible to set limits on them?

Key Words: Public Education; Constitutional Debate; Corporate Power; Neoliberal Education Reform.

El poder corporativo en el debate educativo constitucional en Chile

Resumen: Las élites económicas han intervenido históricamente en el sistema educativo chileno, y en el último tiempo han consolidado su posición en el marco de extrema privatización promovida por la reforma neoliberal. El poder corporativo en educación aparece hoy como un poder para-estatal que incide en la organización y sentido que toman los sistemas educativos, en el actual contexto de globalización capitalista. En Chile, el principio constitucional de libertad de enseñanza ha permitido organizar un mercado educativo, el cual finalmente reproduce el poder de la élite sobre el propio sistema. En el contexto de presentación de propuestas para una nueva constitución el poder corporativo muestra las suyas. ¿Cuáles son los principales elementos que defienden en esta coyuntura? ¿Cómo es posible ponerles límites?

Palabras clave: Educación Pública; Debate Constitucional; Poder Corporativo; Reforma Educativa Neoliberal.

Introducción

Cuando se habla del poder corporativo, se habla de los poderosos. Estos poderosos, que lo son, por el poder económico que tienen y porque se organizan para defender los privilegios, que reproducen su poder. A través de distintas agencias no gubernamentales, corporaciones empresariales, religiosas y de diversa naturaleza, inciden en las políticas públicas. La educación ha sido un campo en disputa sobre este tema. El sistema educativo como aparato de reproducción, control o emancipación social no es indiferente al poder. La historia y el presente de Chile, expresan esta disputa.

El debate constitucional que se ha desarrollado en Chile entre julio del año 2021 y mayo del 2022, ha convocado a distintos grupos de la sociedad a presentar sus propuestas a través de las Iniciativas Populares de Norma (IPN en adelante). La IPN es un mecanismo de participación social que se implementó durante el funcionamiento de la Convención Constitucional (CC en adelante) en Chile. Este consistió en que una persona o grupo de personas podía presentar a la CC una propuesta de texto para ser incorporado en la nueva Constitución. Se presentaron aproximadamente 6.000 IPN. De las 2.496 iniciativas consideradas admisibles (que superaron las 15 mil firmas o apoyos de ciudadanos/as) y publicadas en la plataforma de la Convención, más de la mitad (57%) correspondieron a la Comisión de Derechos Fundamentales, y 9 resultaron ser sobre temas de educación. De estas 9 identificamos 3 iniciativas de organizaciones vinculadas directamente a grupos de poder corporativo empresarial y religioso, uno de los sectores más organizados, los primeros en presentar sus propuestas e instalarlas en el debate constituyente. En el presente trabajo se muestran los principales aspectos de sus propuestas y de su impacto en el borrador final, lo cual permitirá conocer algunos elementos relevantes de su estrategia de reproducción en la educación.

Privatización y poder corporativo en la educación en Chile

Los poderosos, los grupos empresariales, la cúpula de la Iglesia Católica y otras asociaciones de la elite económica chilena, intervienen en la educación. Siempre lo han hecho, especialmente a través de la acción de la Iglesia Católica y de fundaciones filantrópicas. Hoy a través de

fundaciones sin fines de lucro (ver Tabla N°1), sostienen escuelas subvencionadas y también universidades, que reciben recursos del Estado, a través de subvenciones, recursos del empresariado, a través de donaciones y recursos de las familias, a través del copago.

Tabla N°1: Número de Sostenedores por tipo de dependencia administrativa de los establecimientos en funcionamiento y con matrícula, Año 2021.

Dependencia Administrativa	N	%
Corporación Municipal ó Municipal DAEM o DEM (público)	305	5,5%
Servicio Local de Educación (público)	11	0,2%
Particular Subvencionado	4.620	83,9%
Particular Pagado	553	10,0%
Corporación de Administración Delegada (mixto)	16	0,3%
Total	5.505	100,0%

Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile.

Históricamente en Chile las escuelas privadas han recibido recursos del Estado, principalmente aquellas ligadas a la élite oligarca. Incluso actualmente el sistema de financiamiento de la educación no hace diferencia entre lo que proporciona a las escuelas privadas y a las del Estado. La legislación actual promueve la llamada “igualdad de trato” por parte del Estado hacia las escuelas privadas y estatales. Resguardando la mantención y desarrollo de un **sistema educacional de provisión mixta**, tal como se consagró en el acuerdo educativo entre los partidos políticos el año 2007¹,

¹ El año 2007 tras un año de movilizaciones de estudiantes secundarios por todo Chile, se propone el cambio de la Ley de educación heredada de la dictadura (LOCE). Antes de esto los partidos políticos celebran el “acuerdo educativo”, en el cual se comprometen a blindar

en pleno desarrollo y consolidación del pilar educativo privado en el sistema educativo chileno. Esto ocurría, mientras aumentaba el desprestigio, despojo y abandono de la educación pública. En consecuencia, Chile cuenta con el sistema educativo de mayor concentración de estudiantes en todos sus niveles en la educación privada de la región y uno de los primeros en el mundo (Ver Tabla N°2; Gráfico N°1).

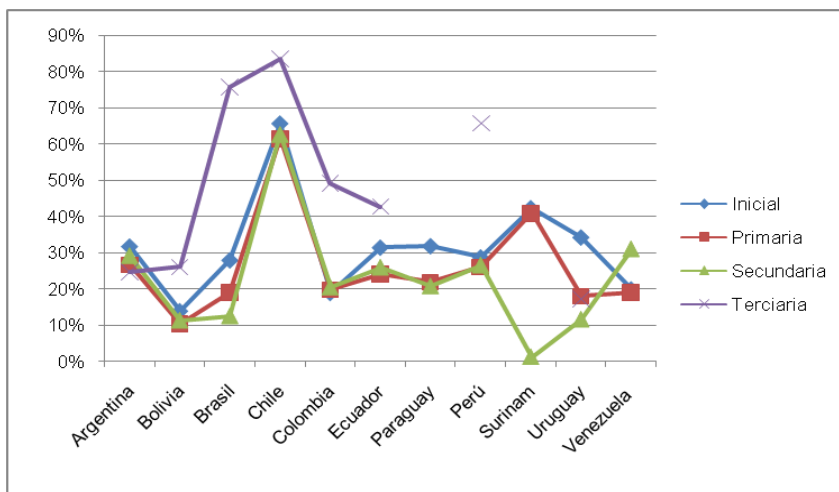
Tabla N°2: Porcentaje de matrículas en la educación privada según nivel educativo al 2019.

Países	Inicial	Primaria	Secundaria	Terciaria
Argentina	31,7	26,8	29,2	24,6 (3)
Bolivia	13,9	10,4	11,3	26,2 (1)
Brasil	27,9	19,1	12,5	75,8
Chile	65,6	61,6	62,8	83,6
Colombia	18,9	19,9	20,5	49,2
Ecuador	31,4	24,2 (3)	26 (3)	42,7 (3)
Paraguay	31,8 (3)	22 (3)	20,8 (3)	..
Perú	28,7	26,1	26,6	65,7 (3)
Surinam	42,3	41	1,2 (3)	..
Uruguay	34,2 (3)	18,1 (3)	11,6 (3)	17,1 (2)
Venezuela	19,9 (2)	19,1 (2)	31,1 (2)	..

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de bases de datos UNESCO/UIS; INDEC, MINEDU, INEP, MINEDUC Chile, MINEDUC Ecuador, MEC Paraguay, INEI. Hay países sin información o con datos del 2016 (1), 2017 (2) y 2018 (3).

la educación privada, con medidas como la igualdad de trato por parte del financiamiento del Estado a instituciones educativas estatales y privadas.

Gráfico N°1: Porcentaje de matrículas en el sector Privado en países de América del Sur al 2019* según Nivel Educativo.



Fuentes: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de bases de datos UNESCO/UIS; INDEC, MINEDU, INEP, MINEDUC Chile, MINEDUC Ecuador, MEC Paraguay, INEI.

Además de tener control directo sobre la provisión educativa, a través de escuelas privadas, existe una red de organizaciones, centros de pensamiento, agencias asesoras, empresas proveedoras de alimentación, textos y otros insumos escolares, que intervienen en el sistema de educación pública implicados en cada ámbito de su gestión, prestando los servicios que antes proveía el Estado. A esto se suma la influencia que se ejerce a través del lobby, de la implementación de capacitaciones, programas de intervención, e incluso, instalando personeros en el gobierno del sistema educativo, es decir, definiendo y ejecutando directamente la política educativa en Chile. En consecuencia, más de 30 años de reforma educativa neoliberal le han dado al poder corporativo un sólido control de la política pública educativa.

El derecho preferente de los padres a educar a sus hijos y la libertad de enseñanza, ha sido el dispositivo legal fundamental para resguardar sus privilegios en nuestra actual institucionalidad. La libertad de enseñanza, entendida como el derecho de crear, mantener y desarrollar centros

educacionales, garantizada en la constitución vigente, ha sido fundamental para defender los intereses de los sostenedores de escuelas y el derecho preferente de los padres a educar a sus hijos, a su vez, ha limitado al Estado para fortalecer la educación pública. En otras palabras, la constitución de Pinochet garantizó que el Estado promovería la existencia de un mercado educativo. Combinado con la llamada “modernización” neoliberal del Estado, que bajo esta lógica, la política educacional se redujo a una función de tesorería, administrando el sistema de cupones. Los intentos por fijar ciertos requisitos de entrada al sistema o determinados contenidos educativos pronto se encontraron con objeciones en nombre de la libertad de enseñanza y el argumento de que las familias saben más que los burócratas. El problema de gobernabilidad se resuelve así renunciando a la posibilidad de gobernar al sistema educacional desde la autoridad, entregando tal función a la “mano invisible” del mercado (MARCEL, 2004, p.12).

El ejemplo más elocuente actualmente es la situación de la alimentación escolar. La externalización ha llevado a que un grupo de empresas que se adjudican durante años las licitaciones de alimentación escolar en el país. Estas empresas nacionales y transnacionales, ocupan mecanismos como el *multirut*², postulaciones conjuntas, información privilegiada, entre otras prácticas que les ha permitido aumentar constantemente su participación en el, ahora ya consolidado, “mercado de la alimentación escolar”. A pesar de las distintas investigaciones de la Contraloría General de la República y de la Fiscalía Nacional Económica, no se ha podido probar que estas empresas operen al margen de las leyes del mercado. Quizás no lo hacen. El poder que concentran, su capacidad de actuar en forma coordinada y los precios que ofrecen en cada licitación,

² El “multirut” es una forma de operar legalmente que tienen los dueños de empresas para mantener el control del mercado, posicionando múltiples empresas con diferentes nombres e identificaciones (RUT/rol único tributario) mostrando de esta manera una aparente competencia en el sistema.

hacen que cualquier otra empresa no pueda competir precisamente con las leyes del mercado, de este modo logran tener secuestrado al Estado.³

¿Por qué es un problema que los poderosos tengan control de la educación?

Esto no es un tema reciente en Chile. A fines del siglo XIX Valentín Letelier ya denunciaba el monopolio que la Iglesia Católica quería establecer sobre la educación en nuestra patria. En un discurso en defensa de la educación pública en el Club Radical en 1889 señalaba; “*cuando ellos piden, (...) libertad de enseñanza, no tratan de conferir al hombre un nuevo derecho de enseñar libremente, (...). Lo que pretenden es no enseñe el Estado para que enseñe solo la teocracia*” (LETELIER, 1893; p.11). Tempranamente Letelier desenmascaraba el paradójico uso que la elite conservadora hacía de la palabra libertad. “*La libertad que piden, en una palabra, es siempre en el fondo la libertad del privilegio exclusivo.*” (LETELIER, 1893; p.12)

¿Qué molestaba al principal promotor del Estado Docente en Chile?
¿Por qué es un problema que los poderosos tuvieran el control de las escuelas? Buena pregunta.

En un sentido democrático es un problema que los grupos económicos tengan control sobre una función pública como la educación. Tienen los recursos materiales e inmateriales para utilizar el sistema educativo y así reproducir sus privilegios o, visto de otra forma, para obstaculizar el desarrollo de condiciones poco favorables, para los mismos. La experiencia lo ha demostrado una y otra vez, los intereses mercantiles y empresariales se contraponen a los fines públicos. Como señala el investigador de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Illich Ortiz (2013) “*Si se trata de un orden democrático, es preciso que los poderes del espacio mercantil, que son en lo fundamental poderes privados, no invadan la esfera de lo público, ni cooptando el funcionamiento de las*

³ Más sobre este tema ver reportaje “Licitación Junaeb: El negocio tras la alimentación de los niños” Josefina Osandón, 20 de enero 2022, CIPER. Chile.

instituciones estatales en orden a servir sus intereses privados, ni cooptando la discusión en las arenas de la deliberación pública.” (p. 101). Esto es importante, al menos por dos razones: Lo primero, es que las actuales condiciones de desigualdad, no solo económica, también política, hacen que el poder mercantil corporativizado tenga demasiadas ventajas comparativas (influencia en los medios de comunicación, control de la alimentación y el consumo, servicios básicos, vivienda, etc.), ante cualquier otro poder social para que, además, intervenga en la educación. Al menos el sistema educativo debería estar libre de su influencia; lo segundo, que, con tan alto nivel de control, como el que actualmente este poder tiene en Chile, es necesario preguntarse entonces ¿Qué impide que la racionalidad mercantil invada el sentido de la educación?

Finalmente, la irrupción del mercado mundial, la internacionalización de la economía, la crisis de los estado-nación y las exigencias de una ciudadanía global, fundamentalmente económica, propicia que los sistemas educativos democráticos nacionales queden desactualizados. ¿Cómo participamos de una ciudadanía global en igualdad de condiciones? La gobernanza corporativa en educación es ya una realidad, la cual se extiende por Latinoamérica y el mundo, reorientando los sistemas educativos a la constitución del mercado mundial y la ciudadanía global, que se impone por sobre los proyectos educativos locales y nacionales. La Investigadora Erika Moreira muestra la acción de organizaciones como REDUCA, que reúne a distintas fundaciones empresariales de distintos países de Latinoamérica (como Educación 2020 en Chile) con el fin de organizar acciones conjuntas de incidencia en los sistemas educativos latinoamericanos con la intención de proteger sus intereses (MARTINS, 2016). Todo esto en directa implicación con los intereses de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Distintos investigadores han descrito la constitución en el campo educativo de una gobernanza corporativa en red a nivel global, que funciona en forma paralela a los Estados, asumiendo que estos han fracasado y que son ineficientes en su rol de organizar la sociedad, asumiendo la empresa y el gobierno corporativo como el modelo para

reorganizar la democracia (BALL & CORBALÁN, 2013; CLADE, 2014, JUNEMANN & OLMEDO, 2019).

Este nuevo régimen de gubernamentalidad educativa neoliberal se constituye de redes políticas, las que estarían reemplazando los roles tradicionales de los gobiernos y de los Estados, es decir, son nuevas formas de gobierno definidas como «metagobernanza» o «gobernanza de la gobernanza». En ellas participan; corporaciones empresariales, entidades bancarias, instituciones gubernamentales, organismos internacionales, fundaciones filantrópicas, emprendedores sociales o startups. Es lo que se conoce como nueva filantropía, «filantropía 3.0» o filantrocapialismo en educación (SAURA, 2021).

¿Quién es el poder corporativo en el debate educativo constitucional en Chile?

El debate constitucional en Chile se dio en un contexto de atomización de las organizaciones populares y, por supuesto, tras años de neoliberalismo, de atomización social en general. El estallido social y posterior revuelta popular, aceleró el proceso de rearticulación del tejido social, sin embargo, tras la pandemia e institucionalización del proceso de participación organizada de las personas bajó, reduciéndose esta a los grupos que se articularon en torno a la CC, y a aquellos que ya venían organizados históricamente, como los partidos políticos y los grupos corporativos.

En este contexto la CC convocó a distintas instancias de participación sin mayores resultados. El que más resultado tuvo fue el de las IPN. Estas fueron una estrategia de participación ciudadana que permitió a personas o grupos presentar una propuesta de norma a la Convención Constitucional redactada en forma de artículo, la cual, si superaba las 15 mil firmas electrónicas de apoyo, pasaban a ser discutidas y votadas por las comisiones de la CC, y luego de aquello, entrar al Pleno Constitucional.

Se presentaron un total de 2496 IPN. De estas solo 77 superaron las 15.000 firmas. De estas 77, solo 9 eran sobre educación. De estas

identificamos tres IPN presentadas por personas y organizaciones vinculadas al poder corporativo, con más de 15 mil firmas de apoyo en materia educativa, las cuales pasaron a ser presentadas y discutidas en el pleno de la convención ¿cuáles son éstas? ¿quiénes las representan? y ¿cuáles son sus argumentos fundamentales?

Educación Libre y Diversa

Es una agrupación que se compone por organizaciones que, en los últimos años, se han manifestado en contra de las medidas por fortalecer la educación pública y regular la educación privada, como la Asociación de Educadores de Chile, Juntos X Chile, Comunidad y Justicia, #Con Mis Hijos No Te Metas, Secundarios por la Libertad, Movimiento Independiente de Estudiantes Secundarios (MIES), Ciudadanos Laicos y Mi Derecho a Educar (MDE).

Durante la presentación de su iniciativa en el Pleno Constitucional, la vocera de la organización Ingrid Bohn preguntaba: “¿Les gustaría que el Estado eligiera la educación para sus hijos? Eso va a ocurrir si se le quita el financiamiento estatal a las fundaciones sin fines de lucro.” Ingrid es representativa de este “movimiento”, líder de los apoderadas anti tomas durante la movilizaciones de estudiantes secundarios del 2011 y una de las organizadoras de la, instrumental, “Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (Confepa)”, organización levantada por los sostenedores de escuelas privadas y que convocó a la “famosa” movilización por el “derecho a elegir”, que se oponía la reforma que buscaba terminar con el lucro, la selección de estudiantes y el copago en la educación privada. Candidata a concejal en la región de la Araucanía el 2013, apoyada por el derechista partido Evopoli, formó distintos movimientos instrumentales como #Con Mis Hijos No Te Metas, para oponerse a la educación sexual en las escuelas y, el movimiento No+Tomas, para promover la criminalización de la protesta de estudiantes, como la ley Aula Segura.

Los otros movimientos del grupo son similares, por ejemplo, el MIES, grupo de estudiantes que se opusieron al boicot a la Prueba de Selección Universitaria, impulsado por la Asamblea de Coordinadora de Estudiantes Secundarios en el año 2019, pos estallido social. Estos grupos parecen intermitentemente, debidamente financiados, cada vez que es necesario representar “en la calle” los intereses de los sostenedores de las escuelas.

En su iniciativa popular de norma elemento central para este grupo es que la Nueva Constitución consagrará dentro de los derechos fundamentales *“la Libertad de Enseñanza y el Derecho y deber preferente de los padres a educar a sus hijos”*. En defensa de esta postura señalan que, *“son los padres los que saben qué es lo mejor para sus hijos, en todo orden de cosas, especialmente en materia educacional”*. Agregan, *“que la educación no corresponda naturalmente al Estado no significa que recaiga sobre «el mercado»”*, de hecho señalan que no es un negocio y que debe ser una tarea *“propia de las sociedades intermedias menores que desde las bases aportan diversos enfoques y proyectos educativos para impartir a cada familia los contenidos que cada una de ellas considere conveniente”*. Cerrando su fundamentación que *“El Estado debe subsidiar y fomentar la fundación y organización de escuelas sin fines de lucro desde las comunidades menores, así como asegurar educación pública y gratuita para los que la deseen y necesiten.”* (IPN N°4102).

Acción Educar

Acción Educar es una fundación sin fines de lucro que tiene como propósito incidir en el debate de las políticas educativas, entre sus fundadores se encuentra Raúl Figueroa, Ministro de Educación de Piñera saliente, ligado desde siempre a la educación privada, fue fundador de la Universidad del Desarrollo con el Cristian Laurroulet, reconocido opositor de la gratuidad universal en educación, entró al Ministerio de Educación en el primer gobierno de Piñera, cuando era ministro el miembro del Opus Dei Joaquín Lavín. El otro fundador es Miguel Beije Catrileo, militante del

partido derechista Unión Demócrata Independiente, colaborador del régimen militar y conocido interventor y liquidador de empresas. Una de sus últimas apariciones fue como interventor de cierre en la polémica Universidad del Mar donde se vulneró el derecho a la educación a estudiantes y trabajadores.

El principio que defienden, al igual que el grupo anterior, es la libertad de enseñanza, hoy resignificado en la protección de la garantía estatal a la libertad de elección. Señalan en su web: *“Queremos que la educación efectivamente cumpla con la aspiración propia de la sociedad de romper el círculo de la pobreza, permitiendo a la vez ejercer este derecho con libertad, es decir, eligiendo como y donde educarse sin importar los recursos que se tengan. Creemos que la educación es el futuro del país, pero debe asegurarse también el poder ejercerlo con libertad.”* (INP N°34).

Daniel Rodríguez, director ejecutivo de la entidad, advirtió en la presentación de la iniciativa en la convención: *“Quienes insistan en desvestir el santo de la educación particular subvencionada, para vestir el santo de la educación pública se quedarán con la desnudez.”* Agrega que *“(…) garantizada inadecuadamente, esto es sin financiamiento público, la libertad de elección puede terminar en que solo los que tengan recursos, los ricos, puedan elegir la educación que quieren”,* por eso prescribe que *“No basta con permitir que existan distintos colegios (...) el Estado debe promover la diversidad financiando a las familias que elijan proyectos educativos distintos al estatal”.* Termina recalando que *“Hoy más de 2 millones de niños y jóvenes y más de 496.000 estudiantes de la educación superior ejercen estos derechos gracias al apoyo financiero del Estado y sus contribuyentes, privarlos de ellos es un retroceso inaceptable.”* (INP N°34).

En el directorio de Acción Educar también está Juan Antonio Guzmán Molinari, ex ministro de educación de Pinochet y director de la Fundación Educación y Cultura, entidad sostenedora de las Universidades privadas más grandes de Chile (Universidad Andrés Bello, Universidad de Las Américas y Universidad Viña del Mar) o María Teresa Infante Barros, también ex ministra del régimen militar, directora de tradicionales

fundaciones educacionales como la Fundación de la Santa Fe y la Sociedad de Instrucción Primaria, entre otras figuras ligadas a la elite y a la educación privada más conservadora.

Al plantear su IPN afirman que *“la educación efectivamente cumpla con la aspiración propia de la sociedad de romper el círculo de la pobreza, permitiendo a la vez ejercer este derecho con libertad, es decir, eligiendo como y donde educarse sin importar los recursos que se tengan.”* Para esto la constitución debe asegurar al menos; a). El derecho a la educación y el desarrollo de un sistema gratuito, de provisión mixta y de alto estándar para los niveles que sean obligatorios (kinder, básica y media). b) La Libertad de Enseñanza y Derecho Preferente de los Padres. c) La calidad de la educación: el Estado deberá contar con un sistema de reconocimiento oficial que vele por la cobertura, calidad, equidad y diversidad de la educación. Hacen especial énfasis a que el Estado deberá financiar el sistema privado, señalan que *“todas las personas tienen el derecho a elegir, dónde y cómo educarse, y esto no puede ser solo para quienes puedan pagar un colegio particular, en consecuencia el Estado debe proteger “ese derecho” permitiendo que existan alternativas distintas a las estatales, financiándolas.”* (IPN N°34).

Acción Colectiva por la Educación

Se presentan como una alianza de organizaciones de la sociedad civil comprometidas con una educación de calidad, equitativa e inclusiva, que colabora para incidir en políticas públicas educativas. La mayoría son centros de estudios, entidades religiosas, y fundaciones empresariales, que se presentan como organizaciones de la sociedad civil. A través del apoyo de la banca, filántropos, organizaciones gubernamentales e internacionales, inciden en el sistema educativo; ocupando puestos estratégicos en los gobiernos, espacios de influencia, lobby, medios de comunicación, mesas técnicas, diseño de políticas, implementación de programas etc. ¿Quiénes la componen?: Educación 2020, Elige Educar, Fundación Luksic, Fundación Chile, SUMATE Hogar de Cristo, Vicaría de la Educación del Arzobispado

de Santiago (uno de los principales sostenedores de escuelas privadas), Fundación Educacional Crecer con Todos, Fundación 99, Fundación Educacional Oportunidad, Fundación Mis Talentos, Fundación Origen, Fundación Portas, Fundación Reimagina, Fundación Sara Raier de Rasmuss, Fundación Cocrecer, Centro de Investigación Avanzada en Educación (U. de Chile), Didaxis, Ashoka, Diálogo País, Impulso Docente, entre otras organizaciones.

Sus principales miembros; como Educación 2020, Fundación Luksic y Educa Lab UC participan en coaliciones que buscan incidir en la educación pública nivel regional. Como el grupo SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe) fundado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y apoyado por distintos gobiernos de latinoamérica, se presenta como centro de investigación e incidencia educativa a nivel regional. Presentan la incidencia en la constitución chilena como una experiencia destacada. donde la defensa de la libertad de elección es uno de sus principios fundamentales. El presidente de su directorio es Cristian Cox, uno de los arquitectos de la estandarización educativa en Chile.

Educación 2020 también es parte de la Red Latinoamericana de Educación o REDUCA, investigada como uno de las principales coaliciones de empresarios que buscan incidir en las políticas educativas a nivel regional. Esta red surge el 2011 con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Su objeto oficial es “promover la garantía del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en América Latina”, reúne a organizaciones abiertamente empresariales, y coaliciones entre grupos empresariales, fundaciones, y *think tanks* que construyen un determinado discurso y práctica educativa. “*Su surgimiento coincide con el lugar central que ocupa la educación en las estrategias gubernamentales y empresariales en una economía globalizada y frente al reposicionamiento geopolítico de América Latina*” (Moreira Martins, 2017, p 39).

Dentro de su propuesta constitucional, al igual que los grupos anteriores, consideran que la libertad de enseñanza debe protegerse, ya que en ella está el derecho de las familias de elegir una educación de acuerdo

con sus creencias, convicciones y cosmovisiones para las personas que están a su cargo. Creen además que la comunidad “podrá crear y conducir establecimientos educacionales bajo condiciones que aseguren el cumplimiento de los fines y principios que establece esta Constitución, pudiendo recibir financiamiento estatal sólo aquéllos que ofrezcan educación gratuita, no persigan fines de lucro y se sujeten a las demás normas que establezca la ley”. (LEY N°20.845; LEY N°21.040). Representan en Chile el ala progresista de la derecha educativa, si bien aceptan ciertas regulaciones al sector privado, defienden sus logros y actual existencia como parte del sistema educativo público. Desde que inició la Convención Constitucional han realizado lobby con convencionales, inclusive se reunieron a fines de octubre del año pasado con la Mesa Directiva, presidida en ese entonces por Elisa Loncón, y con el actual Vicepresidente de la misma, Gaspar Domínguez, en el Liceo Instituto Nacional de Santiago, quienes les entregaron sus propuestas sobre el derecho de la educación para la nueva constitución. Entre los presentes se encontraba Marco Antonio Ávila, Ministro de Educación del actual gobierno de Boric, quien el mes de marzo del 2022 señaló al Diario La Tercera que *“La libertad de enseñanza está garantizada y probablemente va a seguir garantizada en la Constitución. Es algo que no es discutible y que hay que defender plenamente.”*

Ellos presentan la IPN N°43.926 ‘Por una educación integral, de calidad, inclusiva, equitativa y gratuita’. En esta propone un sistema de provisión mixta en que el *“Estado articulará, regulará y supervigilará un sistema equitativo y pluralista, que valora la diversidad de proyectos educativos atendiendo los intereses, necesidades y características de las personas y las comunidades”*, señala además que las *“instituciones de dependencia estatal deberán ser diversas, no confesionales, de alto estándar educativo y de provisión descentralizada, constituyendo, en su conjunto, el eje estratégico del sistema educativo.”* Para este grupo la Constitución deberá reconocer *“la libertad de enseñanza”* y proteger *“el derecho de las familias de elegir para las personas a su cargo una educación de acuerdo con sus creencias, convicciones y cosmovisiones. La*

comunidad podrá crear y conducir establecimientos educacionales bajo condiciones que aseguren el cumplimiento de los fines y principios que establece esta Constitución, pudiendo recibir financiamiento estatal sólo aquéllos que ofrezcan educación gratuita, no persigan fines de lucro y se sujeten a las demás normas que establezca la ley.” (IPN N°43.926).

Así esta norma consagra expresamente la libertad de enseñanza, señalando estar en línea con los tratados internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el PIDESC y, en especial el Protocolo de San Salvador. En este protocolo, se establece explícitamente (en su artículo 13.4) el respeto al derecho de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos y que no se restringirá la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios y normas mínimas que prescriba el Estado (ONU, 1999). Esto lo significan, también como libre elección y libre gestión, en un marco legal donde el Estado debe financiar la educación privada, que para ellos se ajustaría a determinadas condiciones, que no afectan en sí su autonomía. En consecuencia, esta norma protege “*la denominada “libertad de elección”, que asegura a las familias el derecho a ofrecer a sus integrantes una educación formal e informal de acuerdo con sus creencias, convicciones y cosmovisiones”*. Esta libertad es exigible respecto del sistema educativo en su conjunto y por tanto debe considerarse debidamente protegida siempre que las personas cuenten con opciones de estas características, sin embargo, esto no habilita a padres, madres y cuidadores a exigir que un establecimiento se adecúe irrestrictamente a sus creencias, **mientras existan otras alternativas** (Acción Colectiva, 2022).⁴

⁴ Que el derecho a elegir la educación de familias y comunidades, implique garantizar la oferta mercantil, es una interpretación neoliberal. La constitución boliviana, que también adhiere a los tratados internacionales señalados, interpreta este derecho reconociendo y garantizando la participación. En el artículo 83 de la Constitución Boliviana “se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos”. (Constitución República de Bolivia, 2009).

Cabe destacar que también proponen una serie de reformas que parecen sintonizar con lo propuesto por los movimientos sociales durante estos años, como el reconocimiento y la necesidad de priorizar la educación pública en términos pedagógicos, sociales y económicos y asegurarle recursos suficientes, así como también reconoce el rol de los docentes, en el sentido de que el Estado deberá velar por la formación inicial y continua y por condiciones laborales adecuadas para profesores. Algunos de estos elementos los encontramos también en las otras iniciativas analizadas.

Libertad de elección y oferta mixta: núcleo del consenso corporativo empresarial

La renuncia al lucro, la renuncia la selección de estudiantes, la promoción de la gratuidad, incluso el reconocimiento a la educación estatal y el rol de los docentes, ya no son temas ajenos a la iniciativa educativa empresarial. La libertad como elección es hoy el núcleo articulador del consenso neoliberal. Consenso que aparece en las distintas iniciativas presentadas por el filantropocapitalismo educativo en el debate constitucional. Libertad de elección que estaría garantizada por el Estado, en tanto financie una oferta mixta estatal y privada. ¿Esto quiere decir, que debe seguir financiada por todos y todas? Actualmente en Chile las escuelas privadas concentran aproximadamente el 65% de la matrícula, en la educación obligatoria, y en la educación terciaria, más del 85%. Con una matrícula muy segmentada y sin más competidores que la precarizada alternativa estatal, el poder corporativo tiene secuestrado al sistema educativo. ¿Qué más puede pedir el filantropocapitalismo? Una constitución que asegure las actuales reglas del juego. ¿Lo demás? Que hagan lo que puedan mientras garanticen y aseguren la libertad de enseñanza como el derecho de los padres, familias o tutores de elegir la educación para sus hijos e hijas, en el marco de un sistema de provisión mixta privado-estatal, con un poderoso pilar privado.

Se puede suponer que hace 40 años, la libertad de enseñanza como, el derecho a abrir y gestionar escuelas era una prioridad, cuando un gran

porcentaje de la matrícula estaba aún en escuelas del Estado, era imprescindible impulsar “la iniciativa privada”. Al año 1981, en el inicio de la reforma neoliberal, aún el 78% de la matrícula estaba en las escuelas del Estado (RIESCO, 2001). Veinte años más tarde en el año 2001, en la educación obligatoria había 6.242 establecimientos municipales que concentraban el 53,1% y 4.461 establecimientos particulares que tenían el 46.9% aproximadamente (MINEDUC, 2002). En el año 2018 se invierte la relación en la educación obligatoria hay solo 4.925 establecimientos municipales que tiene sólo el 35% de la matrícula y 6.343 particulares con el 65% de la matrícula aproximadamente (MINEDUC, 2019). Hoy en día con una cobertura casi universal de la educación obligatoria ¿Cuántas más escuelas particulares se pueden crear?

Proteger el “lucro” con las subvenciones también dejó de ser una demanda del poder corporativo. Aparte de la subvención estatal estas fundaciones filantrópicas reciben cuantiosas donaciones de las grandes empresas vía ley por descuento tributario, o por otras vías, incluso hay fondos de inversión involucrados, para muchas ni siquiera es necesario el copago, aunque aún siguen existiendo. Por eso tienen tantas ventajas respecto a las escuelas del Estado y se declaran hoy contra el lucro, y el mercado.⁵

Hoy día la libertad que defienden transversalmente las iniciativas de ley revisadas es la libertad como libre elección. Tal derecho como se señaló, hoy está condicionado por acuerdos internacionales, y toma hoy especial relevancia analizar sus implicancias.

En un sistema educativo, tan privatizado y segregado, la libre elección de escuela puede jugar un rol de reproducción de esta situación. Las enormes transformaciones que ha hecho la reforma educativa neoliberal en el sistema educativo y el sentido de la educación, condicionan sin duda las implicancias de esa libertad.

⁵ El año 2015 se prohibió explícitamente el lucro con la subvención escolar en la llamada Ley de Inclusión Educativa.

¿Qué condiciones tienen las familias, sometidas a la precariedad y la competencia para elegir educación? ¿Qué objetivos hay tras esta libre elección? La libre elección no implica soberanía educativa. En un sistema educativo segregado, donde la alternativa educativa estatal está reducida a la asistencia, sin proyecto educativo y sumida en la precariedad. Un sujeto individualizado y competitivo que ve la educación como un consumo y/o salvación individual. ¿Qué impide que la libertad de elección de escuela opere como autosegregación escolar?

Con la garantía a la libertad de enseñanza como libre elección, se obligará al Estado a garantizar la alternativa que ya hay a la educación estatal (la educación privada, no otra), constitucionalizándose un sistema educativo mixto, gestionado por el estado y el poder corporativo religioso-empresarial. La reformulación neoliberal de la libertad de educación terminará invisibilizando las desigualdades y culpando al individuo de su fracaso en el sistema social (MÉNDEZ, 2017). Con este concepto de “libertad educativa” se pretende restringir finalmente el derecho a la educación como derecho social vinculado al bien común, al mero interés individual, privado, de competir en la eterna y segregada autopista educativa actual.

Reflexiones finales

El día 4 de diciembre de 1972 el presidente chileno Salvador Allende daba un discurso ante la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) advertía sobre el peligro de que algunas corporaciones empresariales ejercieran tal poder que superaba incluso la influencia de los mismos gobiernos en los temas comunes. *“El poderío de estas corporaciones es tan grande, que traspasa todas las fronteras”*, señalaba tras exponer elocuentemente los complejos problemas que tenía la dependencia económica que las empresas capitalistas imponían al país. *“Dos empresas que integran el núcleo central de las grandes compañías transnacionales, que clavaron sus garras en mi país, la International Telegraph & Telephone Company y la Kennecott Copper Corporation, se propusieron manejar nuestra vida política.”* Las empresas que controlan

las telecomunicaciones y extraen los recursos minerales siguen presentes en nuestra vida política y económica, significativamente también en la política educativa, a través de una compleja red de fundaciones. Allende advertía *“estamos ante un verdadero conflicto frontal entre las grandes corporaciones transnacionales y los Estados. Estos aparecen interferidos en sus decisiones fundamentales políticas, económicas y militares- por organizaciones globales que no dependen de ningún estado y que en la suma de sus actividades no responden ni están fiscalizadas por ningún Parlamento, por ninguna institución representativa del interés colectivo.”* (ALLENDE, 1972).

Cincuenta años más tarde se discute la constitución en Chile y las fundaciones empresariales, vinculadas al capital tecno-financiero y extractivista, inciden para seguir defendiendo sus intereses. En la soberanía sobre los recursos naturales, en la organización de los trabajadores, en la defensa de la propiedad privada, y por supuesto en la educación. Por medio de tres de iniciativas de norma apoyadas por poderosos de la “sociedad civil” buscan constitucionalizar el modelo de educación pública de provisión y gestión mixta, estatal-privada, sostenido a través de un fuerte pilar corporativo empresarial. Tienen éxito. Tiene aún más poder que antes, cuando derrocaron un gobierno popular. Son hegemónicos ante la ausencia de un proyecto educativo emancipador.

La tarea es construir, sistematizar, socializar este proyecto educativo emancipador en la educación pública. Por eso es tan importante hoy su disputa. Es prioritario, entonces, fortalecer la escuela estatal, la escuela de todas y todos, la que es democrática y que responde a un proyecto educativo del cual todas/os debemos ser parte. En esto, hay cierto acuerdo, para esto es fundamental romper la igualdad de trato financiero del Estado a las instituciones privadas, estableciendo un plan de recuperación de la educación pública, que implique, además de mejor financiamiento, mejora infraestructura y condiciones para sus trabajadores y sus comunidades construyan a un proyecto educativo democrático, que vaya en expansión.

Un proyecto educativo público, no privado, que reconstruya el sentido de la educación. Un proyecto educativo, dinámico construido en

alianza con otros actores de la sociedad; organizaciones sociales y comunitarias, que también tienen derecho a participar en la labor educativa en nuestra sociedad. Una educación pública-comunitaria que reemplace la educación pública-mercantil que los poderes corporativos globalizados, quieren constitucionalizar con su estrecha forma de comprender la libertad, reduciéndola a un simple apetito individual.

Para esto también se debe resignificar la libertad de enseñanza y evitar que sea nuevamente usada como la libertad que tienen los poderosos de resguardar sus privilegios. Hoy en día la libertad de enseñanza, como libre elección, es el núcleo del consenso educativo entre la élite económica y política. Consensos históricos, que se renuevan cada vez que el movimiento por la educación interrumpe la normalidad neoliberal, el 2007, tras la revolución pingüina, con el famoso acuerdo educativo entre los partidos políticos y hoy, tras el estallido social, en este proceso constitucional.

Salvador Allende, en su discurso ante la ONU, celebraba la resolución que disponía la convocatoria de un grupo de personalidades mundiales, para que estudiaran la *“Función y los Efectos de las Corporaciones Transnacionales en el Proceso de Desarrollo, especialmente de los Países en Desarrollo, y sus Repercusiones en las Relaciones Internacionales, y que presente recomendaciones para una Acción Internacional Apropiada”* (ALLENDE, 1972). En esta misma línea es necesario profundizar nuestro conocimiento sobre el proyecto educativo empresarial, su impacto en la sociedad, en la democracia, en la convivencia. Sólo así lo haremos inteligible, visible, para así poder ponerle límites.

Referências

ACCIÓN COLECTIVA POR LA EDUCACIÓN (2022). Por una educación integral, de calidad, inclusiva, equitativa y gratuita.

ALLENDE, Salvador. *Discurso ante la Asamblea General de las Naciones Unidas*. Nueva York, Estados Unidos, 4 de septiembre. 1972.

BALL, Stephen; CORBALÁN, Francisca. Un nuevo escenario para la política y el negocio educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, p. 44-47, 2013.

BELLEI, Cristián. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 1, 325-345. 2013.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

BOLIVIA. Constitución política del estado. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*, 7. 2009.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN - CLADE. *Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*. Sao Pablo. 2014.

CHILE. *Ley n. 20.845 de 29 de mayo de 2015*. Ley de Inclusión Escolar Que Regula La Admisión de Los y Las Estudiantes, Elimina El Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educacionales que Reciben Aportes del Estado. 2015.

CHILE. *Ley n. 21.040 de 16 de noviembre de 2017*. Ley que Crea el Sistema de Educación Pública. 2017.

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (Comité DESC). Observación General número 13. 1999.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan. Eduardo. El Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación: Reseña de una experiencia. *Revista CIS*, 8 (11), 30-33. 2008.

GONZÁLEZ, Juan.; PARRA, Diego. Las reformas educativas de la Derecha en Chile. *Revista Educación*, n. 15, a. 8, p. 4-6. 2019.

INP N°43.926, “Por una educación integral, de calidad, inclusiva, equitativa y gratuita”.

INP N°34, “Derecho a la educación, derecho y deber preferente de los padres, y libertad de enseñanza”.

INP N°4102, “Iniciativa popular por una educación libre y diversa”.

JUNEMANN, Carolina.; OLMEDO, Antonio. *In sheep's clothing: Philanthropy and the privatisation of the 'democratic' state*. Education International Research. Internacional de la Educación. 2019.

LETELIER, Valentín. “Ellos i nosotros o sea los liberales i los autoritarios”, Concepción: Imprenta de “El Sur”. 1893

MARCEL, Mario Cullél. Gobernabilidad educativa, democracia y cuasi-mercados: avances y desafíos en las reformas educacionales en Chile. In: TENTI, E. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE/UNESCO. 2004.

MARTINS, Erika Moreira. *Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação*. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2019.

MÉNDEZ, Pablo Martín. Neoliberalismo y liberalismo. La libertad como problema de gobierno. *PostData*, Argentina, n. 2, p. 551-581, 2017.

MINEDUC. Estadísticas de la educación 2001. Disponible em: www.mineduc.cl. 2002.

MINEDUC. Estadísticas de la educación 2018. Disponible em: www.mineduc.cl. 2019.

ONU. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), *Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 Diciembre 1999, E/C.12/1999/10. 1999

ORTIZ, Ilich. Potencia ciudadana, ámbito público y profundización de la democracia en participación ciudadana, políticas públicas y educación. In: Luna, M. *Participación ciudadana, políticas públicas y educación. En América Latina y Ecuador*. OEI. 2013. Disponible en: <http://www.oei.es/PUBLICAS.pdf>.

RIESCO, Manuel. La necesidad de reconstruir el sistema nacional de educación público desmantelado por la dictadura y la LOCE. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana* 40. n. 1, 243–261, 2007.

SAURA, Geo. Redes políticas y redes de datos de gubernamentalidad neoliberal en educación. *Foro de Educación*, v. 19, n. 1, p. 1-10, 2021.

<https://doi.org/10.14516/fde.924>

SFERCO, Senda. Neoliberalismo, orden, tiempo y producción de subjetividad. El homo o economicus en y más allá de Foucault. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, n. 21, p. 157-181, 2019

Enlaces utilizados:

<https://educacionlibreydiversa.cl/>

<http://accioncolectivaeducacion.cl/>

<https://accioneducar.cl/>

<https://www.reduca-al.net/>

Data de registro: 27/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022



A perspectiva de Darwin sobre as expressões emocionais dos bebês: contribuições para o desenvolvimento de práticas educativa¹

*Renata Adrian Ribeiro Santos Ramos**

Resumo: Discuto a abordagem de Darwin sobre meios e finalidades de expressões emocionais, com destaque para o choro e sorriso dos bebês; e apresento algumas contribuições, que se depreendem desse conteúdo, para a reflexão das práticas educativas direcionadas à estas crianças que se encontram na primeira etapa da vida. Para tanto, utilizo de descrições e análises apresentadas por Darwin em “*A expressão das emoções nos homens e animais*”, publicado em 1872 (2009); apresento perspectivas de estudiosos contemporâneos, que tratam das expressões emocionais, tais como: Tomasello (2003) e Damásio (2011). Com base nessas considerações, abordo sobre a importância das expressões emocionais no desenvolvimento de práticas educativas dirigida aos bebês, adicionando ao debate comentários de estudiosos que tratam da primeira infância. Ênfase ao choro e o sorriso como meios naturais de expressão das emoções, que são acionados por estímulos e se dirigem à manifestação de necessidades básicas e estados emocionais, quer sejam excitantes ou deprimentes. Nos bebês, estes meios se apresentam, inicialmente, como ações reflexões; progressivamente, tais meios se mostram cada vez mais complexos. As contribuições que se depreendem dessa discussão podem ser refletidas por cuidadores, no desempenho de suas práticas educativas junto aos bebês, em sintonia com a relação corpo-mente.

Palavras-chave: Darwin; Emoções; Bebês; Prática Educativa.

¹ Este escrito reflete um trabalho de pesquisa sobre o tema: “Expressões emocionais dos bebês na perspectiva de Darwin”, desenvolvido na disciplina da pós-graduação em Filosofia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos): “A Racionalidade da Ciência - O Sentir como Base e Propósito da Cooperação Humana”.

* Doutoranda em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: renataadrianuneb11@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5894227827439752>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5596-6414>.

Darwin's perspective on babies' emotional expressions: contributions to the development of educational practices

Abstract: I discuss Darwin's approach to the means and ends of emotional expressions, with emphasis on babies' crying and smiling; and I present some contributions, which are deduced from this content, for the reflection of educational practices aimed at these children who are in the first stage of life. For that, I use descriptions and analyzes presented by Darwin in “The expression of emotions in men and animals”, published in 1872 (2009); I present perspectives of contemporary scholars who deal with emotional expressions, such as: Tomasello (2003) and Damásio (2011). Based on these considerations, I address the importance of emotional expressions in the development of educational practices aimed at babies, adding comments from scholars who deal with early childhood to the debate. I emphasize crying and smiling as natural means of expressing emotions, which are triggered by stimuli and are directed towards the manifestation of basic needs and emotional states, whether they are exciting or depressing. In babies, these means appear, initially, as reflective actions; progressively, such means are becoming more and more complex. The contributions that emerge from this discussion can be reflected by caregivers, in the performance of their educational practices with babies, in tune with the body-mind relationship.

Keywords: Darwin; Emotions; Babies; Educational practice.

La perspectiva de Darwin sobre las expresiones emocionales de los bebés: aportes al desarrollo de las prácticas educativas

Abstracto: Analizo el enfoque de Darwin sobre los medios y fines de las expresiones emocionales, con énfasis en el llanto y la sonrisa de los bebés; y presento algunos aportes, que se deducen de este contenido, para la reflexión de las prácticas educativas dirigidas a estos niños que se encuentran en la primera etapa de la vida. Para ello, utilizo descripciones y análisis presentados por Darwin en “La expresión de las emociones en hombres y animales”, publicado en 1872 (2009); Presento perspectivas de estudiosos contemporáneos que se ocupan de las expresiones emocionales, tales como: Tomasello (2003) y Damásio (2011). Con base en estas consideraciones, abordo la importancia de las expresiones emocionales en el desarrollo de prácticas educativas dirigidas a los bebés,

agregando al debate comentarios de estudiosos que se ocupan de la primera infancia. Destaco el llanto y la sonrisa como medios naturales de expresión de emociones, que son desencadenados por estímulos y se dirigen a la manifestación de necesidades básicas y estados emocionales, ya sean estos excitantes o deprimentes. En los bebés, estos medios aparecen, inicialmente, como acciones reflexivas; progresivamente, tales medios son cada vez más complejos. Los aportes que emergen de esta discusión pueden ser reflejados por los cuidadores, en el desempeño de sus prácticas educativas con los bebés, en sintonía con la relación cuerpo-mente.

Palabras clave: Darwin; Emociones; bebés; Práctica educativa.

Introdução

Discutimos sobre meios e finalidades de expressões emocionais, com destaque para o choro e sorriso nos bebês, a partir da abordagem de Darwin²; e, apresento algumas contribuições, que se depreendem desse conteúdo, para a prática educativa direcionada às crianças que estão nessa primeira fase da vida. Neste sentido, utilizamos centralmente o escrito de Darwin: “*A expressão das emoções nos homens e animais*”³. Também apresentamos considerações de estudiosos mais contemporâneos que tratam das expressões emocionais, em destaque: Damásio (2003) e Tomasello (2011). Acrescentamos ao debate contribuições de estudiosos que tratam da educação na primeira infância, em destaque: Zabalza (1998) e Rosemberg (1999).

² Charles Darwin revolucionou as ciências, pois a partir do seu livro “*A Origem das Espécies*”, de 1859, trouxe postulados importantes de acordo com os quais outros estudos científicos foram desenvolvidos, ao longo do século XX. Cf.: HENTGES, Cristiano Roberto; ARAÚJO, Aldo Mellender. Uma abordagem histórico-crítica do Design Inteligente e sua chegada ao Brasil. In: *Filosofia e História da Biologia*. Vol. 15, número 1 (jan.-jun. 2020). São Paulo, SP: ABFHIB, p. 4, 2020.

³ A primeira edição de *The Expression of the Emotions in Man and Animals* foi publicada em 1872. Cf.: FEITOSA, Resenha: Darwin, o Comportamento Humano e as Emoções. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 1999, Vol. 15 n. 3, Set-Dez 1999, p. 264.

Organizamos este escrito nas seguintes seções: “Darwin e o estudo das expressões emocionais”, parte em que enfatizamos a importância dessa discussão e os princípios que explicam grande parte dos movimentos e gestos involuntários de animais humanos e não humanos. Após, abordamos os “Meios e finalidades de expressões emocionais dos bebês”, de modo que centramos as discussões sobre o choro e sorriso como expressões apresentadas pelos humanos nessa primeira fase da vida, sem prescindir da compreensão de que essas emoções nos acompanham na trajetória existencial, de acordo com Darwin. Nas argumentações utilizamos de contribuições de outros estudiosos que seguem análises sobre as expressões emocionais tomando como base a perspectiva evolucionista. Em continuidade, refletimos a respeito das: “Expressões emocionais dos bebês e a prática educativa”, seção na qual apresentamos algumas contribuições decorrentes dessa abordagem sobre as emoções dos bebês, as quais podem ser refletidas na prática educativa, em distintos espaços. Nas “Considerações finais”, arrematamos as principais análises tecidas neste escrito.

Darwin e o estudo das expressões emocionais

Charles Darwin descreveu e analisou diferentes expressões emocionais, por meio de observações de expressão nos animais, expressão de meios especiais de animais, expressões especiais do homem⁴. O resultado desse trabalho foi publicado no seu escrito: “*A expressão das emoções nos homens e animais*” (1872), uma das primeiras fontes de informação sobre as emoções humanas, de base evolucionista (CASTILHO, 2021, p. 176). Suas conclusões trouxeram “de maneira realmente precisa os efeitos corporais das emoções, isto é, a relação entre certos estados da mente e certas ações complexas” (ALMADA, 2011, p. 206). Para Browne (1985), a

⁴ Darwin utilizou-se de figuras, gravuras e fotografias para a realização de suas descrições e análises sobre as emoções, considerando diferentes grupos de indivíduos, em contextos culturais

abordagem de Darwin tratou da “evolução das expressões propriamente ditas, e não na psicologia de sua identificação; nos atributos físicos, e não na percepção mental ou convenções” (BROWNE, 1985, p. 317). Segundo Fontes (2017, p. 28): “A ideia central na perspectiva darwiniana é a noção de que as emoções são fenômenos evolutivos, relacionados às funções de sobrevivência das espécies”. Em tese, as expressões emocionais, na abordagem de Darwin, podem ser observadas em animais humanos e não humanos; dizem respeito ao modo de externar as emoções através de movimentos corporais, sobretudo, por meio das expressões faciais. Com efeito, a abordagem de Darwin sobre as expressões emocionais serviu como base para a realização de estudos posteriores, orientados pela linha evolucionista (CARAMASCHI, 2019, p. 248). Inclusive, podemos reconhecer as aplicações desse conteúdo no desenvolvimento de sistemas de codificação das expressões, exibidas na face, tais como: “o Facial Action Coding System (FACS) de Ekman e Friesen, o Maximally Discriminative Facial Movement Coding System (MAX) de Izard [...]” (MENDES; MOURA, 2009, p. 110).

De acordo com sua investigação, Darwin considerou que seres humanos e não humanos emitem certas respostas funcionais dirigidas à sobrevivência e comunicação social das espécies, como acontece em situações nas quais os seres precisam estar em alerta, diante de uma ameaça em potencial, pois “a grande maioria dos movimentos expressivos, inclusive os mais importantes, são inatos ou hereditários (DARWIN, 2009, p. 300). Propôs que certas emoções primárias: nojo, medo, pânico, tristeza, surpresa, interesse, felicidade e desgosto têm uma base neural inata por serem manifestadas de maneira universal e em distintas culturas (BUTMAN; ALLEGRI, 2001, p. 278).

Via de regra, as expressões envolvem dois mecanismos evolutivos, atuantes nos seres humanos e não humanos: “a herança de caracteres adquiridos pelo uso e desuso e a seleção natural” (CASTILHOS; MARTINS, 2012, p. 14); externam respostas positivas e negativas que atuam para a comunicação de necessidades e estados, pois: quando “os movimentos expressivos do rosto e do corpo, qualquer que seja a sua

origem, são por si mesmos muito importantes para nosso bem-estar” (DARWIN, 2009, p. 310). Neste sentido, as emoções podem ser entendidas como disposições internas existentes em animais humanos e não humanos, despertadas por estímulos externos, gatilhos desencadeadores de respostas, as quais indicam estados de bem ou mal estar e necessidades, inclusive de proteção. Nos humanos, ao longo da história filogenética, certas situações vivenciadas produziram aprendizagens para nossa espécie e, em virtude disso, quando nos defrontamos com episódios típicos, que remontam a certos hábitos adquiridos, normalmente, realizamos associações com o medo, à raiva, à aversão, à tristeza, à surpresa ou à satisfação (EKMAN, 2011, p.41).

Darwin apresentou três princípios norteadores para a explicação da grande maioria das expressões involuntárias e gestos dos homens e outros seres, diante da influência das mais variadas emoções e sensações: *o princípio dos hábitos associados úteis; o princípio da antítese; o princípio das ações devidas à constituição do sistema nervoso, totalmente independentes da vontade e, em certo grau, do hábito.*

O princípio dos hábitos associados úteis explica como ações complexas, dirigidas às finalidades diretas ou indiretas; se apresenta diante de determinados estados emocionais, mesmo que sejam pouco intensos; são acionados pela força do hábito e associação, em situações nas quais não existe correlação entre ação desempenhada e suas finalidades. Exemplos: Esfregar os olhos em situações de perplexidade, tossir levemente diante de um episódio embaraçoso. Nestes casos apresentados, o indivíduo age como se sentisse um leve desconforto em seus olhos ou traqueia, associação que pode ser entendida como produto da adaptação evolutiva. No mesmo sentido, quando olhamos subitamente para um objeto ou para o nosso entorno, levantamos as sobrancelhas para abrir bem e rapidamente os olhos, acionando os reflexos para outras finalidades, em virtude da força do hábito e associação que se apresentam nas respostas que são úteis. Estes e outros comportamentos involuntários, que se repetem em diferentes indivíduos, são explicados em Darwin como decorrentes da nossa história evolutiva. Assim, no decorrer da nossa história evolutiva, as expressões emocionais

tornaram-se mais complexas, por causa das apropriações culturais, que remetem às possíveis relações com a ancestralidade (DARWIN, 2009, p. 36-54).

O princípio da antítese se manifesta na medida em que um estado emocional oposto ao original é induzido, desencadeando respostas que tendem a ser involuntárias e inversas à realização de movimentos de natureza contrária, embora não tenham utilidade (DARWIN, 2009, p. 40). Um exemplo desse princípio pode ser reconhecido quando sentimos nojo, e em decorrência disso, realizamos movimentos ao redor da boca, em conexões com a ação de comer e saborear os alimentos. Contudo, o nojo exprime mal-estar, acompanhado pelo franzir do semblante e gestos rejeição, como se dá nos bebês quando rejeitam certos alimentos, comportamento que também pode ser facilmente notado em outras fases da vida. Em geral, esse comportamento designa algum modo de expressão de repulsa, hábito que pode estar associado à necessidade de proteção (DARWIN, 2009, p. 217-225).

O princípio das ações devidas à constituição do sistema nervoso, totalmente independentes da vontade e, em certo grau, do hábito, explica como certos estados emocionais são decorrentes de respostas do sistema nervoso central, que comanda todo um circuito de manifestações corporais, tais como: tremor dos músculos, suor, aceleração do coração e rubor, as quais se dão em casos de afetação intensa por diferentes causas, incluindo o medo, fúria ou alegria (DARWIN, 2009, p. 64-77).

Seguindo esses princípios, Darwin analisou como os humanos apresentam certos comportamentos emocionais que também podem ser observados em animais não humanos, particularmente no grupo dos mamíferos, com destaque para o grupo dos primatas. Neste sentido, considerou que haveria uma intercomunicação entre as espécies no grupo dos animais sociais, entre os membros de uma mesma comunidade e com outras espécies (DARWIN, 2009, p. 59). Seguindo essa compreensão, Darwin defendeu sua tese de que assim como os humanos manifestam emoções excitantes ou deprimentes (raiva, mau humor, tendência a fúria e vingança, afeição materna, etc.), também outros animais podem apresentar

esses estados emocionais. Certas ações foram tão fortemente fixadas e herdadas que são executadas, mesmo quando não apresentam a menor utilidade prática. Esse processo, de conversão das ações, é próprio de boa parte dos quadrúpedes superiores e dá sentido e sequência à história evolutiva, com a finalidade de “aliviar ou gratificar certas sensações, desejos, etc” (DARWIN, 2009, p. 34).

Além da existência de certas similaridades, na manifestação das emoções de homens em relação a outros animais, há diferenças, particularidades, próprias do processo evolutivo, que podem ser percebidas quando utilizamos uma dada ação reflexa, incorporada de forma universal, para fins totalmente distintos daqueles apresentados na sua manifestação. Essas particularidades caracterizam a nossa diferença em relação aos demais indivíduos da nossa própria espécie, por serem próprias da nossa história ontogenética e, por isso, podem ser percebidas no decurso do desenvolvimento, na medida em que há exercício das expressões emocionais. Assim, os seres humanos modernos apresentam a capacidade de identificar-se com seus semelhantes, como seres mentais e intencionais (TOMASELLO, 2003, p. 13).

Após essas considerações tecidas, na próxima seção, centraremos as discussões nas expressões emocionais dos bebês, com destaque para o choro e o sorriso, na abordagem de Darwin, sem prescindir da contribuição de outros estudiosos contemporâneos que tratam das expressões e que partem da base analítica evolucionista.

Meios e finalidades do choro e sorriso como expressões emocionais dos bebês

O choro e o sorriso são originalmente expressões emocionais primárias e naturais. A primeira é caracterizada por ser deprimente e a segunda por ser mais excitante. Ambas expressões se dirigem à comunicação social de necessidades e estados emocionais, funcionando como mecanismos estratégicos que são acionados em função da própria

segurança do indivíduo e, por extensão, da espécie. Nos bebês, o choro é um meio de manifestação de qualquer tipo de sofrimento, seja uma dor física ou aflição da mente (DARWIN, 2009, p. 135), cujos indícios podem ser observados em certas expressões faciais: escancaram a boca, de modo que produzem um grande volume de som. E, de modo perceptível: “a boca toma uma forma quase quadrangular [...] em função do fechamento energético das pálpebras e da consequente elevação do lábio superior” (DARWIN, 2009, p. 85). Estas características notadas nos bebês também foram notadas por Darwin em grupos de outros primatas, como os chimpanzés e orangotangos, pois quando estão zangados protraem semelhantemente os lábios, ainda que em proporção menor do que os humanos. Embora existam semelhanças, as diferenças entre animais humanos e não humanos são apontadas por Darwin. Nos bebês, em situações típicas de desconforto físico e emocional, a expressão facial apresenta certas particulares, pois quando sentem dor, mesmo que não se apresenta de maneira muito intensa ou fome moderada ou algum desconforto, soltam longos e violentos gritos, seus olhos ficam fortemente fechados, de tal maneira que a pele em volta deles se enrugam e a testa franze, a boca fica bem aberta, com lábios retraídos de uma maneira peculiar, o que lhe dá uma forma quase quadrada; a exposição das gengivas e dos dentes é variável; a respiração fica quase espasmódica. Para Darwin: “bebês e crianças pequenas, invariavelmente, fecham seus olhos com força enquanto choram, contraindo a musculatura que os circunda, fazendo com que a pele fique enrugada em toda a sua volta” (DARWIN, 2009, p.137). Perante essas características apresentadas pelas crianças, na primeira idade de vida, percebeu que embora o choro se manifestasse desde cedo, não vinha acompanhado das lágrimas, até a idade de dois, três ou quatro meses. Na hipótese desse evolucionista, as glândulas lacrimais precisariam de exercícios para sua completa efetividade e aperfeiçoamento, pois seria possível que esse caso do lacrimejar “ter sido adquirido desde o tempo em que o homem se separou, a partir do ancestral comum do gênero *Homo*, dos macacos antropomórficos que não lacrimejam” (DARWIN, 2009, p. 133). Uma vez o hábito sendo adquirido pelo bebê, mediante o exercício do choro, passará a expressar com mais clareza aquilo que sente, evidenciando

situações de sofrimento físico ou mental, demarcadas pela dor, raiva ou medo (DARWIN, 2009, p. 134).

Nos primeiros dias de vida dos bebês, a expressão do choro é demarcada pela conduta involuntária e mais intensa das emoções. Em certa medida, essa forma de expressar as emoções, por meio do choro, acompanha os humanos ao longo da vida. De maneira geral, em todos os casos de manifestação do sofrimento, sejam eles de grande ou pequena proporção, são acionados por algum antigo hábito, herdado pela nossa espécie, segundo Darwin. Por isso, quando choramos certos músculos se contraíam, como se ainda fôssemos bebês prestes a chorar, pré-condição que sinaliza a particularidade das emoções nos humanos, ao tempo que sinaliza o caráter universal de expressões emocionais, na espécie humana (DARWIN, 2009, p.166-167). Pouco a pouco, os meios de expressão, como o choro, podem apresentar finalidades distintas, designando interesses diversos das crianças, demarcando a significação mais clara a respeito dos sentidos das emoções, principalmente pela capacidade de externar esse conteúdo por meio da comunicação verbal, juntamente com as expressões faciais. No percurso do desenvolvimento dos bebês, o choro exaltado, paulatinamente, passa a diferir-se, de acordo com a hipótese que este tipo de choro pode se apresentar como contido em quase todas as circunstâncias, exceto quando os bebês demonstram sentir mágoa, decorrente de algum tipo de repressão recebida, frente a algum comportamento reprovado pelo adulto, isto por volta dos nove meses de idade (DARWIN, 2009, p. 134). De modo geral, o choro é provocado, desde o nascimento e, também, durante alguns meses depois, a partir de toda e qualquer sensação ou emoção de sofrimento ou desprazer, como por exemplo: fome, dor, raiva, ciúme, medo, etc.

Estudos mais recentes, confirmam a perspectiva de Darwin quanto à capacidade dos bebês se expressar emocionalmente por meio de sinais emitidos quando choram. Mais especificamente, o choro de um recém-nascido é considerado como uma resposta imediata que comunica a aflição. Também ao escutar o choro de outro bebê, estas crianças tendem a chorar, demonstrando empatia (MOITOSO, CASAGRANDE, 2017, p. 215).

Além do choro, o sorriso se apresenta como um meio de expressão das emoções nos bebês. Inicialmente, os primeiros sorrisos se apresentam como ações reflexas, com algumas características podem ser notadas por um observador atento: “as bochechas são puxadas para cima pelo repuxar para trás e para cima dos cantos da boca, pela contração dos grandes zigomáticos e pela elevação do lábio superior” (DARWIN, 2009, p. 193). Então, progressivamente, a criança expressa o riso “verdadeiro”, refletindo a expressão de emoções prazerosas, em resposta aos estímulos ambientais, como se utilizasse desse meio como uma forma de interagir com as pessoas que estão ao seu redor. Porém, Darwin considerou não ser fácil compreender a fronteira de limite entre essas duas manifestações do sorriso, tanto que aqueles que cuidam de seus bebês, nos primeiros meses de vida, podem apresentar dificuldades para perceber e interpretar certos movimentos de suas bocas. Esse reconhecimento é favorecido na medida em que os cuidadores relacionam à apresentação do riso verdadeiro com os estados de conforto, proteção e alegria. Assim, a manifestação desse tipo específico de riso se constitui como uma aquisição gradual dos bebês para demonstração de bom humor e alegria, configura-se, no primeiro momento, meio de expressão natural e universal da alegria ou felicidade (QUEIROZ, 2003-2004, p. 108). Logo, o riso se caracteriza como uma manifestação de emoção positiva, uma reação que fortalece os vínculos afetivos entre os bebês e seus cuidadores.

Também em outras fases da vida, o riso se apresenta como uma forma externar o afeto, estados emocionais de prazer e alegria. Como uma forma positiva de estabelecer um contato com a criança, o riso infantil é estimulado pelos adultos que a cercam, quando o ambiente é acolhedor. Esse comportamento adulto reforça na criança a utilização do sorriso em direção a variadas situações (MESQUITA, 2011, p.53). Estudos mais recentes confirmam a relação do riso humano com as suas finalidades de comunicação social, em confirmação de que está relacionado à manifestação de afeto positivo, como modo de externar prazer e alegria (EKMAN, 1990; FRANK, EKMAN, FRIESEN, 1993; FRIDLUND, 1991; OSTER, HEGLEY NAGEL, 1992).

Certamente, nós, humanos, nos relacionamos com o mundo por meio de expressões emocionais, que funcionam como sinalizadores eficazes para comunicar aquilo que sentimos, revelando estados excitantes, deprimentes, bem como traços importantes sobre quem somos, como estamos e agirmos. Ambas as manifestações emocionais, o choro e o sorriso, são exercitadas pelos bebês e, mediante a prática, o hábito se firma nos humanos; podem ser entendidos como formas de comunicação social, influenciadas pelo entorno social e se relacionam diretamente ao estado emocional (DARWIN, 2009, p. 181). Com regularidade, as emoções são manifestadas “quando sentimos, justificadamente ou por engano, que algo que afeta seriamente nosso bem-estar, para melhor ou pior, está acontecendo ou prestes a acontecer” (EKMAN, 2011, p. 36). Nas palavras de Darwin: “Entender, na medida do possível, a fonte ou origem das expressões [...] deveria ter um enorme interesse para nós” (DARWIN, 2009, p. 341). Então, como esse conteúdo, relativo à forma de externar as emoções, pode ser contributivo para o desenvolvimento de práticas educativas direcionadas aos bebês, em distintos espaços educativos?

Expressões emocionais dos bebês e a prática educativa

O choro e o sorriso se constituem em meios de expressões emocionais típicos nos bebês, que são utilizados para comunicar necessidades e estados. Contudo, mesmo considerando que essas expressões naturais e primárias são típicas dessa primeira fase da vida, é possível que os cuidadores, ao se depararem com situações nas quais precisem lidar com essas e outras expressões dos bebês, apresentem dificuldades no caminho da interpretação desse conteúdo emocional. O reconhecimento das expressões se constitui como um aspecto importante para o desempenho do ato de cuidar, com implicações para o desenvolvimento humano. Neste sentido, em primeira instância, a abordagem de Darwin sobre as expressões emocionais dos bebês pode ser contributiva no *desenvolvimento de práticas educativas mais humanizadas*, que considerem a dinâmica relação entre corpo-mente

dessas crianças. Inclusive, quando há discrepância entre as respostas esperadas, com base nas fases de desenvolvimento e o real estado em que o bebê se encontra, é possível empreender esforços multidisciplinares, em busca de intervir para alcançar patamares condizentes com as expectativas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que exige uma avaliação criteriosa, considerando as emoções em sua estreita relação com a cognição e a motivação, como indica estudos mais recentes (FONSECA, 2016, p. 369).

Em virtude dessas interações e a partir da aquisição da linguagem verbal, os bebês poderão compreender as emoções, no sentido de obter a capacidade de identificar, reconhecer e nomear suas próprias emoções e a de outras pessoas, neste caso, a partir das expressões faciais (DENHAM; BLAIR; DEMULDER et al., 2003, p. 238-256). Quando os bebês interagem com o meio físico e social, também vivenciam a si mesmos de várias maneiras, realizando descobertas sobre seu corpo e relação com o mundo (TOMASELLO, 2003, p. 83). Além desse aspecto, o progressivo processo de compreensão das emoções por parte dos bebês está inter-relacionado ao modo como as relações emocionais entre os pares e adultos são construídas, o que reforça a importância da efetivação de práticas mais humanizadas em distintos espaços formativos, onde as crianças estabelecem vínculos, tanto que a maneira como os adultos reagem as emoções influencia no humor dos bebês e na relação entre o bebê e um determinado objeto de exploração (HARRIS, 1996, p. 23). E, ao direcionarem seus comportamentos para entidades externas, as crianças vivenciam seus próprios objetivos, sendo que interagem, dentro de uma condução de ação coordenada para fins específicos de relacionamento, com outros semelhantes. As descobertas anunciam que as relações vinculares e os desafios que se interpõem no caminho do desenvolvimento são fundamentais para a o exercício de habilidades e afirmação das progressões. Neste processo de desenvolvimento, os bebês humanos se mostram como seres mais do que sociais, são ultrasociais, pois buscam interagir com seus cuidadores, apresentando protoconversas, demarcadas pelo conteúdo emocional inerente nas relações humanas (TOMASELLO, 2003, p. 83). E, no caminho

de desenvolvimento, percebem outros seres que estão ao seu redor como agentes intencionais, passo fundamental na ontogênese da cognição social humana, que se dá por volta dos nove meses. Essa capacidade de percepção é característica humana específica da nossa espécie (TOMASELLO, 2003, p. 129).

Certas capacidades que apresentamos nos definem como seres diferentes dos animais não humanos. Ao longo do tempo histórico, desenvolvemos uma nova forma de cognição que favoreceu a existência de novas maneiras de realizar a aprendizagem cultural (TOMASELLO, 2003, p. 8). Considerando suas aquisições, do ponto de vista da ontogênese, a criança se apropria dos elementos da cultura de pertencimento na medida em que interage com os artefatos, assim como lhe é possibilitado conhecer as tradições social e historicamente acumuladas, que possibilita, beneficiando-se da: apropriação do conhecimento e das habilidades adquiridas pelos grupos sociais; aquisição e uso símbolos linguísticos e internalização de interações discursivas, que conduz a metacognição, redescrição representacional e pensamento dialógico (TOMASELLO, 2003, p. 13-14). Já os primatas não-humanos chegam a compreensão de muitas relações entre os objetos e eventos, mas parecem não entender as forças causais que medeiam a constituição dessas relações, pois esta é uma capacidade exclusiva dos humanos (TOMASELLO, 2003, p. 30, 31).

De certo, as interações entre as crianças e os seus cuidadores são imprescindíveis ao desenvolvimento humano e, com efeito, estão implicadas nos processos de socialização, com base nos quais podem ser estimuladas tendências altruístas, que se apresentam por causa da pré-disposição que os humanos têm de ajudar e cooperar, por volta de um ano de vida (TOMASELLO, 2010, p. 24). Essa tendência pode também influenciar na aprendizagem das normas sociais, que fazem parte da cultura na qual estão inseridos (TOMASELLO, 2003, p. 66, 67), como modos de condutas sociais que suscitam expectativas mútuas e são reveladoras da nossa interdependência social e pré-disposição à cooperação, dirigida ao grupo social de pertencimento, bem como aprender os elementos constitutivos da cultura, que guiarão intencionalidades compartilhadas

(TOMASELLO, 2003, p. 123, 124). Quando o ser humano está aprendendo com e através do outro, se identifica com esse outro e até mesmo com seus estados intencionais (TOMASELLO, 2003, p. 8). Assim, na medida em que há relações vinculares, fundadas na afetividade e respeito à identidade da criança, há possibilidades de ser expressa a empatia por parte destas crianças, ao perceberem nas ações dos indivíduos cuidadores emoções positivas e afirmativas, como referências importantes à socialização. Com ênfase, a forma de relacionamento contribui para a formação de vínculos afetivos e na medida em que o bebê emite respostas que sinalizam seus estados e necessidades, mediante o choro ou sorriso, poderá receber a atenção dos pais, os quais devem atentar-se para tais manifestações em busca de atendê-las, de modo a aconchegar, alimentar, tranquilizar a criança (OLIVEIRA, LENT, 2017, p.35). Os bebês apreciam o significado emocional das demonstrações de afetividade. Inversamente, posturas agressivas tendem a ser imitadas pelas crianças e podem influenciar no seu desenvolvimento.

Diante da importância das emoções para o campo das relações humanas, os cuidadores precisam priorizar a manifestação de expressões positivas junto aos bebês, uma vez que são fundamentais ao processo de desenvolvimento. Assim, devem atribuir importância à presença e ao sentido da presença no trato com as crianças, pois os resultados dessa maneira de estabelecer as relações humanas se evidenciam como essenciais ao processo de gestão das emoções (IZARD; FINE; SCHULTZ, et al, 2001, p. 18-23). Enquanto somos bebês apresentamos a necessidade vital do outro, coparticipante do nosso desenvolvimento, ao tempo em que somos capazes de nos relacionar com todos aqueles que medeiam nossas relações com o mundo, por meio da utilização da nossa expressividade (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

De certo, de maneira natural e segura, os bebês poderão explorar o espaço em seu entorno, interagir com outras pessoas e, na medida em que vivenciam as experiências e expressam suas emoções, poderão iniciar o processo de controle emocional, uma capacidade reclamada nas relações humanas. Contudo, não conseguiremos adquirir essa capacidade de modo

completo, pois, mesmo quando ao chegar na idade adulta, apresentaremos respostas involuntárias decorrentes de estímulos. Este comportamento é notório, principalmente, em situações repentinas, as quais não podem ser bloqueadas pela livre vontade, porque o nosso sistema emocional está preparado para receber as informações e, mediante a sinalização de alerta, os gatilhos são mantidos, de maneira que mobilizamos as respostas emocionais sem que exista o uso do pensamento, isto porque temos pré-disposições biológicas que nos constituem e funcionam para não interromper as respostas de imediato (EKMAN, 2011, p. 61).

Dentro de um ambiente acolhedor e seguro, os bebês poderão desempenhar ações exploratórias, sendo estimulados “pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (ELKONIN, 1998, p. 214), pela experimentação que envolve a cognição e emoções. Então, o planejamento, as vivências, a organização e a disponibilização dos materiais nos espaços precisam possibilitar o desenvolvimento integral da criança, que compreende o âmbito emocional (HORN, 2004, p.18). Nos espaços de educação infantil é imprescindível “incluir o acolhimento, a garantia de condições estruturantes de segurança, alimentar a curiosidade, favorecer experiência lúdicas e a expressividade infantil” (BRASIL, 2009, p. 10). A priorização destes aspectos depende do planejamento de um espaço seguro e confortável, que seja estimulador da inteligência e imaginação da criança (ROSEMBERG, 1999, p. 23).

Por conseguinte, a abordagem de Darwin sobre as expressões das emoções dos bebês pode contribuir na *valorização das práticas que envolvem o cuidar e educar*, como princípios pedagógicos que devem compor uma proposta educativa dirigida à qualidade no atendimento direcionado às crianças. A atenção privilegiada sobre os aspectos emocionais se constitui em um dos pontos-chave que servem para a efetivação de um projeto educativo convergente com a qualidade da educação infantil, o que demanda ruptura com formalismos excessivos, criação de oportunidades e condições estruturantes para que a criança possa reconhecer e desenvolver o controle, paulatinamente, sobre as próprias

emoções (ZABALZA, 1998, p. 51). Nos espaços de educação infantil é imprescindível “incluir o acolhimento, a garantia de condições estruturantes de segurança, alimentar a curiosidade, favorecer experiência lúdicas e a expressividade infantil” (BRASIL, 2009, p. 10). Neste sentido, cabe a priorização das necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde no atendimento às crianças, sem prescindir da atenção aos aspectos afetivos, emocionais e sentimentos, que compõem às relações humanas e são estabelecidas em torno do ambiente de convívio social. A estruturação dessas condições prioritárias perpassa pelo planejamento de um espaço estimulador da inteligência e imaginação da criança (ROSEMBERG, 1999, p. 23). As estratégias lúdicas podem potencializar à dinamização dos processos educativos, desde quando estejam centradas nos interesses das crianças; além do que podem propiciar condições favoráveis às aprendizagens sociais e desenvolvimento de vínculos entre os pares e educadores.

A ação de cuidar exige atenção direcionada às necessidades do outro, o que demanda observância das expressões emocionais como aspecto relevante do comportamento humano. Particularmente, no trato com os bebês, os cuidadores precisam constituir uma forma de relação orientada pela proximidade e respeito às necessidades e estados emocionais requeridos em dado contexto situacional. Sendo assim, estas ações devem ser compatíveis com a valorização da relação corpo-mente, além do que precisam ser significadas como práticas relacionadas ao educar, nos mais distintos espaços de realização das práticas (KRAMER, 2005, p. 82). Especialmente, no contexto familiar, os responsáveis pela criança devem atribuir a merecida atenção às expressões emocionais, no desempenho de suas ações, condição para que se dê a interpretação, com certa clareza, dos estados e necessidades dos bebês. Nesta direção, as práticas junto aos bebês, nos mais distintos espaços, devem promover interação social e estimulação da criança, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Não obstante, as respostas emocionais estão implicadas aos contextos de convivência e, mais especificamente, ao modo pelo qual as relações humanas são estabelecidas. Logo, os cuidadores, ao realizarem as práticas, precisam acolher as emoções

infantis, atribuindo valor à formação da criança como pessoa completa e em processo de desenvolvimento. Em destaque, no espaço familiar, os cuidadores precisam considerar as expressões emocionais como conteúdos de importância, pelos quais são expressas necessidades imediatas e estados emocionais dos bebês. Em todos os espaços de interação social, as ações de cuidado, direcionadas às crianças, precisam refletir posturas horizontalizadas, em reconhecimento de que embora precisem dos cuidadores, as crianças pequenas são capazes de realizar ações correlatas às expectativas de desenvolvimento. Importa destacar que, muito rapidamente os bebês progredem, de modo que entre nove e doze meses de idade iniciam a apresentação de novos comportamentos que indicam avanços na compreensão do mundo ao seu redor (TOMASELLO, 2003, p. 84).

Em concordância com Libâneo (2001, p. 9), entendemos que, existem duas características fundamentais do ato educativo, que subjazem as práticas, em distintos espaços, a saber: a sua característica intrínseca de ser uma atividade humana intencional; a dimensão de que o ato em si é uma prática social. Por isso, devemos refletir a respeito das intencionalidades implicadas nas práticas, atribuindo relevância às implicações do ato de cuidar e educar sobre o desenvolvimento infantil, contemplando a valorização das expressões emocionais, de modo a atribuir importância e direcionamento desse conteúdo para a qualificação das ações educativas, mediante à implementação de estudos específicos na formação inicial e continuada de profissionais que atuam diretamente com os bebês, como professores e demais profissionais da área de educação, além dos profissionais da área de saúde, etc.

Certamente, as expressões dos bebês nos fazem pensar a respeito do lugar das emoções nas relações humanas, no processo formativo, como um passo importante para o processo de humanização, pois “as emoções talvez constituam o fenômeno psicológico mais evidente para os seres humanos” (MENDES; MOURA, 2009, p. 308). As emoções dos bebês sinalizam para nossas características humanas mais primitivas. Então, o que as emoções dos bebês têm a nos ensinar? De que modo as emoções dos bebês se relacionam, comunicam com nossas emoções? Deveras, possamos refletir

sobre essas questões e, nesse sentido, repensar nosso lugar existencial no mundo. Ademais, ressaltamos que, as discussões acerca das expressões emocionais podem ser analisadas em diferentes abordagens, sem desconsiderar valores, crenças e saberes culturais.

Considerações finais

Discutimos que, as expressões emocionais são meios funcionais destinados às finalidades de comunicação de estados e necessidades, que têm relações com a história evolutiva, refletem estados internos e envolvem posturas e combinações de configurações musculares temporárias, como as apresentadas nas expressões faciais, que são acionadas por estímulos. Abordamos, em destaque, o sorriso e o choro como meios de expressões emocionais nos bebês, com base nas quais podemos entender as sinalizações sobre as necessidades destas crianças. Por conseguinte, analisamos duas contribuições às práticas educativas, que se depreendem das discussões apresentadas, a partir da abordagem de Darwin sobre as expressões emocionais dos bebês: 1) *Desenvolvimento de práticas educativas mais humanizadas*; 2) *Valorização das práticas que envolvem o cuidar e educar*, nas ações de educadores, em distintos espaços de realização das ações. Na discussão dessas duas contribuições, analisamos que, se por um lado as crianças dependem da atenção dos cuidadores que lhes assistem, por outro, são capazes de realizar ações correlatas à expectativa de desenvolvimento, as quais funcionam como andaimes que serviram de base para firmamento de outras etapas desse processo. Partindo da descoberta de si mesmo, os bebês seguem com propensão à cooperação social, que se estabelece entre os pares e com os adultos, perspectiva defendida por estudiosos contemporâneos, de base evolucionista, que ratifica a importância do fortalecimento dos vínculos. Perante o exposto, a abordagem de Darwin sobre as emoções dos bebês pode favorecer no processo de reflexão de cuidadores que atuam em distintos espaços formativos, com vistas à humanização das ações junto às crianças nesta fase da vida. Ademais, tratamos do valor das expressões

emocionais dos bebês, para o desenvolvimento humano integral, como um conteúdo que precisa compor as práticas educativas em distintos espaços, o que reclama sensibilidade, envolvimento e preparação dos cuidadores.

Assim, os bebês nos ensinam a pensar sobre os nossos processos de ensino, por vezes limitados por falta de reflexões acerca da valorização das ações das crianças, de suas emoções. Além disso, o valor das práticas destinadas a estas crianças, nesta fase da vida, pode ser desvalorizado, implicando diretamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. As expressões emocionais apontam para o modo de comunicação corporal que os bebês utilizam para estabelecer relações com os seres e mundo ao seu entorno.

Em linhas conclusivas, nós, seres humanos, como seres cognoscentes e emocionais, agimos para a efetivação da comunicação, em função da compreensão mútua. Na medida em que entendemos essa premissa, podemos nos dirigir com atenção ao outro, na tentativa de entendê-lo, de modo a considerar o âmbito emocional patente nas relações humanas, pois desde quando somos bebês interagimos para o desenvolvimento de vínculos sociais, respondentes aos interesses do grupo do qual pertencemos.

Referências

ALMADA, Leonardo Ferreira. A neurociência afetiva como orientação filosófica: por uma ressignificação neurofilosófica do papel das emoções na estruturação do comportamento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 201-226, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13343>. Acesso em: 9 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n49a2011-08>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 12 set. 2022.

BROWNE, Janet. *Darwin and the expression of the emotions*. in Kohn, David, ed. *The Darwinian heritage*. Princeton: Princeton University Press, 1985.

BUTMAN, Judith; ALLEGRI, Ricardo. A cognição social e o córtex cerebral. *Psicologia Reflexão Crítica*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 275-279, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027972200100200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200003>.

CARAMASCHI, Sandro. Emoções em continuidade no ser humano e nos animais: como saber o que eles sentem? In: *Cognição, emoções e ação*. ALVES, Marco Antonio Alves (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica; UNICAMP; Centro de Logica, Epistemologia e História da Ciência, p. 246-260. CLE collection, vol. 84, p. 247-260, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hcrqt/pdf/alves-9788572490191-18.pdf> Acesso em: 14 set. 2022. Doi: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-019-1>.

CARAMASCHI, Sandro. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

CASTILHO, Fernando Moreno. A expressão das emoções no homem e nos animais, de Charles Darwin: algumas considerações. *Filosofia e História da Biologia*, v. 16, n. 2, 173-207, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/fhb/article/view/fhb-v16-n2-02> Acesso em: 09 de setembro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-6224v16i2p173-207>.

CASTILHO, Fernando Moreno; Martins, Lilian Al-Chueyr Pereira. As concepções evolutivas de Darwin sobre a expressão das emoções no homem e nos animais. *Revista da Biologia* (2012) 9(2): 12-15. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revbiologia/article/view/108736> Acesso em: 9 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7594/revbio.09.02.03>.

DAMÁSIO, António. *E o cérebro criou o Homem*. Trad. Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

DARWIN, Charles. *A expressão das emoções nos homens e nos animais*. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 2009.

DENHAM, Susane; BLAIR, Kimberly; DEMULDER, Elizabeth; LEVITAS, Jennifer; *et al.* Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Dev.* 2003 Jan-Feb;74(1):238-56. doi: 10.1111/1467-8624.00533. Disponível em:

<https://psycnet.apa.org/record/2003-05639-001> Acesso em: 16 de setembro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>.

EKMAN, Paul. *A linguagem das emoções*: Revolucionare sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

EKMAN, Paul; DAVIDSON, Richard; FRIESEN, Wallace. Duchenne smile: Emotional expression and brain physiology II. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 58, n. 2, p. 342-355, 1990. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1990-14081-001> Acesso em: 12 de setembro de 2022.

ELKONIN, Danill Borisovich. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FEITOSA, Maria Angela Guimarães. Resenha: Darwin, o Comportamento Humano e as Emoções. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Vol. 15 n. 3, Set./Dez., p. 265-267, 1999, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/56SH9MtgfF8hPjrLD9jZk5k/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000300010>.

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*, n. 33, v.102: 365-84, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014 Acesso em: 12 set. 2022.

FONTES, Mario. A Expressão de Emoções: propostas teóricas e questionamentos. *Revista Intercâmbio: Especial Expressividade*, v. XXXVI: 26-38, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35756> Acesso em: 9 fev. 2022.

FRANK, Mark; EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace. Behavioral markers and recognizability of the smile of enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 64, n. 1, p. 83-93, 1993. Disponível em:

<https://psycnet.apa.org/record/1993-20194-001>. Acesso em 9 fev. 2022.
DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.83>.

FRIDLUND, Alan. The sociality of solitary smiles: Effects of an implicit audience. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v.60, n. 2, p. 229-240, 1991. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1991-18314-001>. Acesso em 9 fev. 2022.

HARRIS, Paul L. *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell Publishers, 1989.

HENTGES, Cristiano Roberto; ARAÚJO, Aldo. Mellender. Uma abordagem histórico-crítica do Design Inteligente e sua chegada ao Brasil. *Filosofia e História da Biologia*. v. 15, n. (jan.-jun. 2020). São Paulo, SP: ABFHIB, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/fhb/article/view/fhb-v15-n1-01>. Acesso em: 8 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-6224v15p01-19>.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aroma: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IZARD, Carroll Ellis; FINE, S; SCHULTZ, D. et al. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. doi:10.1111/1467-9280.00304. Disponível em:

[https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=905778](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=905778) Acesso em: 16 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>.

KRAMER, S. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Rev. Educar*. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em:

http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em 9 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>.

MENDES, Daise Maria Leal Fernandes; MOURA, Maria Lúcia Seidi de. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, a. 9, n. 2, p. 307-327, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n2/v9n2a04.pdf> Acesso em 12 set. 2022.

MESQUITA, Marilisa da Silva. *O sorriso humano*. Dissertação (Mestrado em Anatomia Artística) - Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa. 2011. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6571/2/ULFBA_TES496.pdf

Acesso em 18 set. 2022.

OLIVEIRA, Rosinda Martins; LENT, Roberto. O Desenvolvimento da Mente Humana. In: LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges. (Orgs.). *Ciência para a educação: uma ponte entre dois mundos*. São Paulo: Editora Atheneu, 2017.

OSTER, Harriet; HEGLEY, Douglas; NAGEL, Lind. Adult judgments and fine-grained analysis of infant facial expressions: Testing the validity of a priori coding formulas. *Developmental Psychology*, Washington, v. 28, n. 6, p. 1115-1131, 1992. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1993-09582-001>. Acesso em: 9 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1115>.

QUEIROZ, Renato da Silva. O homem: animal que ri. *Revista USP*, São Paulo, n. 60, p. 106-113, dez./fev. 2003-2004. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/13308-Texto%20do%20artigo-16281-1-10-20120517.pdf> Acesso em: 11 set. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica*. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. A necessária associação entre educar e Cuidar. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, p. 10-12, abr./jul. 2003.

TOMASELLO, Michael. *¿Por qué cooperamos?* Madrid, Katz Editores, 2010.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Data de registro: 18/02/2022

Data de aceite: 17/08/2022



Autonomia, racionalidade e liberdade: o feminismo liberal está falido?

*Rafaela Weber Mallmann**

Resumo: A falência do feminismo liberal é apontada como uma realidade por filósofas feministas como Nancy Fraser. A partir disso, a presente pesquisa tem como objetivo esclarecer ideias centrais do feminismo liberal, as principais críticas direcionadas à teoria e a sua utilidade a um projeto feminista emancipador das mulheres, com base, principalmente, nos escritos de Martha Nussbaum. Autonomia, racionalidade e liberdade são as principais reivindicações do feminismo liberal, e por isso, busca-se demonstrar a interlocução entre essas questões e a objetificação, bem como esclarecer que existem interpretações diversas dentro do próprio movimento, a respeito de qual liberdade se interessa, e que nesse sentido, o feminismo liberal igualitário é o mais útil a um projeto emancipador.

Palavras-chave: Feminismo Liberal; Autonomia; Objetificação; Racionalidade.

Autonomy, rationality and freedom: liberal feminism is bankrupt?

Abstract: The failure of liberal feminism is pointed out as a reality by feminist philosophers such as Nancy Fraser. From this, the present research aims to clarify central ideas of liberal feminism, the main criticisms directed to the theory and its usefulness to a feminist emancipatory project for women, based mainly on the writings of Martha Nussbaum. Autonomy, rationality and freedom are the main claims of liberal feminism, and therefore, it seeks to demonstrate the dialogue

* Doutoranda em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com bolsa Capes/Proex. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (Bolsa Capes/Proex). E-mail: rafaela.mallmann@edu.pucrs.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724129228002795>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7400-7529>.

between these issues and objectification, as well as clarify that there are different interpretations within the movement itself, regarding which freedom is interested, and that in this sense, egalitarian liberal feminism is the most useful to an emancipatory project.

Key-words: Liberal Feminism; Objectification; Autonomy; Rationality.

Autonomía, racionalidad y libertad: ¿está en bancarrota el feminismo liberal?

Resumen: El fracaso del feminismo liberal es señalado como una realidad por filósofas feministas como Nancy Fraser. A partir de ello, la presente investigación tiene como objetivo esclarecer ideas centrales del feminismo liberal, las principales críticas dirigidas a la teoría y su utilidad para un proyecto feminista emancipador de las mujeres, apoyándose principalmente en los escritos de Martha Nussbaum. La autonomía, la racionalidad y la libertad son los principales reclamos del feminismo liberal, y por ello, busca evidenciar el diálogo entre estos temas y la objetivación, así como aclarar que existen diferentes interpretaciones dentro del propio movimiento, respecto a lo que le interesa la libertad, y que en este sentido, el feminismo liberal igualitario es el más útil para un proyecto emancipador.

Palabras clave: Feminismo Liberal; Objetivación; Autonomía; Racionalidad.

Introdução

O feminismo como movimento político e intelectual é reconhecido como um filho indesejado da revolução francesa, que surgiu com grande força na virada do Século XVIII para o Século XIX. Com valores centrais baseados no período iluminista, o feminismo liberal argumenta a favor das ideias de autonomia, liberdade, racionalidade e igualdade. Ocorre que durante os escritos do iluminismo, diversos filósofos consideraram a mulher fora do campo da razão, como Immanuel Kant e Jean Jacques Rousseau. Em contraponto a essa visão, Mary Wollstonecraft escreve em

1792 *A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*, relatando que a mulher se encontrava reclusa ao ambiente doméstico e demonstrando a necessidade de investir em educação para as meninas desde a infância, a fim de que participem da esfera pública e das diversas áreas do conhecimento.

Com o decorrer das décadas, o feminismo liberal foi sendo aperfeiçoado e discutido a partir de cada contexto social. O direito ao voto feminino é um dos grandes reconhecimentos dessa corrente. O que ocorreu no desenvolvimento do feminismo liberal foi uma certa apropriação do movimento por mulheres brancas de classe média e alta, nos Estados Unidos, por volta dos anos 1960. *The feminine mystique* escrita em 1963 por Betty Friedan representa esse viés emancipatório que as donas de casa buscavam naquele período.

Desse tempo até os dias atuais, o feminismo liberal passou a ser associado apenas com a classe média e alta de mulheres brancas ocidentais, que buscariam igualdade em relação aos homens, principalmente em cargos profissionais e equidade salarial. Uma das críticas centrais reside no fato de que para essas mulheres brancas alcançarem a posição social na esfera pública em pé de igualdade aos homens, precisam de mulheres negras reproduzindo o trabalho doméstico, resultando no que Nancy Fraser chama de uma terceirização da opressão. A própria Fraser ao escrever feminismo para os 99%, apresenta como Tese 2 que o feminismo liberal está falido, e seria hora de superá-lo.

Diante, disso, também como uma resposta à esta crítica, o intuito deste trabalho é demonstrar como o feminismo liberal é útil a um projeto emancipatório feminista, utilizando como base os pressupostos de um feminismo liberal igualitário, que é inclusivo à todas as mulheres, e não apenas as mulheres brancas de classe média e alta. Ainda, busca-se demonstrar como o feminismo liberal possibilita uma reflexão sobre a situação das mulheres a partir dos conceitos utilizados pelo período iluminista, como as ideias de autonomia, liberdade, não instrumentalização e racionalidade.

Para pensar essas ideias centrais, será utilizado como exemplo no decorrer do texto o caso da mutilação genital feminina, que é uma prática reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (2008) como “qualquer lesão aos órgãos genitais femininos sem que haja razões médicas”. A escolha por esse caso se dá devido à mutilação ser uma forma de instrumentalização das mulheres, e que visto a partir dos conceitos utilizados pelo feminismo liberal, torna-se uma forma de não tratar a mulher como um fim em si mesma. Ainda, casos como a Revista Playboy, o casamento e outras possibilidades de instrumentalização das mulheres serão analisados a fim de verificar se existe a possibilidade de a objetificação não ser sempre considerada problemática.

Afinal, qual é a proposta do feminismo liberal?

No liberalismo, afirma Flávia Biroli (2014, p. 110), “os contratos e os acordos são legítimos na medida em que são voluntariamente assumidos. É nesse sentido também que a obrigação diante dos governantes, para sua legitimidade, depende do consentimento voluntário dos indivíduos” (2014, p. 110). O problema é que esses mesmos contratos que permitem que a perda de autonomia, caso decorra de um ato voluntário, seja aceitável.

Ideais como autonomia, dignidade, direito e respeito próprio são termos do iluminismo liberal. O feminismo adotou esses termos como essenciais para a vida das mulheres, apesar de existir um paradoxo envolvendo o fato de que correntes feministas que utilizam esses termos, criticam o próprio liberalismo como uma política totalmente inadequada aos objetivos das mulheres (NUSSBAUM, 1999). Nesse sentido, é importante acrescentar uma explicação sobre a relação entre feminismo e liberalismo, de modo a esclarecer como o feminismo liberal é útil a um projeto feminista.

Amy Baehr (2020) ao analisar aspectos importantes sobre o liberalismo e o feminismo liberal, argumenta que o liberalismo consiste em

um conjunto de doutrinas que tem como base a liberdade, sustentando que um Estado justo garante a liberdade aos indivíduos. As feministas liberais também consideram a importância desse valor e a função do Estado de garantir essa liberdade às mulheres. Ocorre que dentro do próprio liberalismo e do feminismo, há uma discordância sobre o entendimento de qual liberdade se está falando.

Os liberais clássicos (ou conhecidos também como antigo liberalismo) entendem a liberdade como interferência coercitiva. Amy Baehr utiliza em seu texto a denominação liberais clássicos contemporâneos e feministas liberais clássicas contemporâneas. Por outro lado, há os “novos liberais”, ou liberais igualitários, que entendem a liberdade como autonomia pessoal, no sentido de viver suas vidas de acordo com suas preferências pessoais, e ainda autonomia política. A estes, Amy (2020) denomina de liberais igualitários e feministas liberais igualitárias.

As duas formas de feminismo liberal possuem doutrinas internas com diferenças importantes, principalmente em relação ao significado de liberdade, tendo em vista que isto implicará em como cada corrente enquadra os problemas que o feminismo busca abordar, assim como cada uma designa um papel distinto ao Estado, resultando em um conteúdo diversificado à agenda feminista liberal (BAEHR, 2020).

O feminismo liberal igualitário sustenta que o Estado é um aliado ao buscar medidas que garantam a autonomia pessoal e política das mulheres, como possibilitando leis antidiscriminação, ações afirmativas e programas de estado de bem-estar, além de medidas que alterem determinados padrões culturais a fim de garantir a paridade na participação democrática. Ao contrário do que muitos pensam, tais características colocam o feminismo liberal igualitário exatamente no lado esquerdo do espectro político (BAEHR, 2020).

Já as feministas inseridas do feminismo liberal clássico, sustentam que a tarefa política do feminismo é limitada a se opor às leis que levam à desigualdade no tratamento entre homens e mulheres. Com isso, são opositoras à lei antidiscriminação, às ações afirmativas e aos programas de

bem-estar social, o que as coloca ao lado direito do espectro político. Algumas feministas inseridas nesse liberalismo clássico consideram que libertar a cultura pertence à agenda feminista liberal, entretanto, consideram que esta tarefa não é política e não cabe utilizar o poder do Estado para este fim. Essas feministas se encontram culturalmente à esquerda, enquanto as feministas liberais clássicas que rejeitam o projeto de libertar a cultura estão culturalmente à direita (BAEHR, 2020).

O feminismo liberal-igualitário tem como base a ideia de liberdade como autonomia pessoal e política. O exercício da autonomia depende de condições que não estão presentes satisfatoriamente na vida das mulheres, envolvendo tanto arranjos sociais quanto institucionais. A carência em determinadas condições básicas de existência ocorre pois os arranjos básicos que possibilitam essas condições não possuem uma representação das mulheres nos processos de autodeterminação democrática (BAEHR, 2020).

Reconhece-se que esse feminismo liberal-igualitário possui grande influência dos estudos de John Rawls (BAEHR, 2020). Acredita-se que o poder do Estado pode e deve ser utilizado para garantir o acesso às mulheres às condições adequadas de vida, assim como na importância de ações afirmativas, leis antidiscriminação e programas de bem-estar social. É nesse sentido que se verifica como a abordagem das capacidades humanas centrais de Martha Nussbaum (2013) representa uma justiça social básica a partir da delimitação de uma lista com 10 direitos fundamentais essenciais que devem ser constitucionalizados para proporcionar condições básicas de existência de modo que as mulheres possam desenvolver suas vidas a partir do que querem ser e fazer .

As 10 capacidades determinadas por Nussbaum são as seguintes:

1. **Vida.** Ter a capacidade de viver até o fim de uma vida humana de duração normal; não morrer prematuramente, ou antes que a própria vida se veja tão reduzida que não valha a pena vive-la.
2. **Saúde física.** Ser capaz de ter boa saúde, incluindo a saúde reprodutiva; de receber uma alimentação adequada; de dispor de um lugar adequado para viver.
3. **Integridade física.** Ser capaz de se movimentar livremente

de um lugar a outro; de estar protegido contra ataques de violência, inclusive agressões sexuais e violência doméstica; dispor de oportunidades para a satisfação sexual e para a escolha em questões de reprodução. 4. **Sentidos, imaginação e pensamento.** Ser capaz de usar os sentidos, a imaginação, o pensamento e o raciocínio – e fazer essas coisas de um modo “verdadeiramente humano”, um modo informado e cultivado por uma educação adequada, incluindo, sem limitações, a alfabetização e o treinamento matemático e científico básico. Ser capaz de usar a imaginação e o pensamento em conexão com experimentar e produzir obras ou eventos, religiosos, literários, musicais e assim por diante, da sua própria escolha. Ser capaz de usar a própria mente de modo protegido por garantias de liberdade de expressão, com respeito tanto à expressão política quanto artística, e liberdade de exercício religioso. Ser capaz de ter experiências prazerosas e evitar dores não benéficas. 5. **Emoções.** Ser capaz de manter relações afetivas com coisas e pessoas fora de nós mesmos; amar aqueles que nos amam e que se preocupam conosco; sofrer na sua ausência; em geral, ser capaz de amar, de sentir pesar, sentir saudades, gratidão e raiva justificada. Não ter o desenvolvimento emocional bloqueado por medo e ansiedade (apoiar essa capacidade significa apoiar formas de associação humana que podem se revelar cruciais para seu desenvolvimento). 6. **Razão prática.** Ser capaz de formar uma concepção de bem e de ocupar-se com a reflexão sobre o planejamento da própria vida. (Isso inclui proteção da liberdade de consciência e de prática religiosa). 7. **Afiliação. A.** Ser capaz de viver com e voltado para outros, reconhecer e mostrar preocupação com outros seres humanos, ocupar-se com várias formas de interação social; ser capaz de imaginar a situação do outro. (Proteger essa capacidade significa proteger as instituições que constituem e alimentam tais formas de afiliação, bem como proteger a liberdade de associação e de expressão política). **B.** Ter as bases sociais de autorrespeito e não humilhação; ser capaz de ser tratado como um ser digno cujo valor é igual ao dos outros. Isso inclui disposições de não discriminação com base em raça, sexo, orientação sexual, etnia, casta, religião, origem nacional. 8. **Outras espécies.** Ser capaz de viver uma relação próxima e respeitosa com animais, plantas e o mundo da natureza. 9. **Lazer.** Ser capaz de rir, brincar, gozar de atividades recreativas. 10. **Controle sobre o próprio ambiente. A. Político.** Ser capaz de participar efetivamente das escolhas políticas que governam a própria vida; ter o direito à participação política, proteções de

liberdade de expressão e associação. **B. Material.** Ser capaz de ter propriedade (tanto de bens imóveis quanto de móveis) e ter direitos de propriedade em base igual à dos outros; ter o direito de candidatar-se a empregos em base de igualdade com os demais; ter a liberdade contra busca e apreensão injustificadas. No trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano, exercendo a razão prática e participando de relacionamentos significativos de reconhecimento mútuo com os demais trabalhadores (2013, p. 91-93).

Nussbaum (1999) afirma que algumas das críticas feministas centrais ao liberalismo consistem em: ser muito abstrato; ser muito individualista; focar muito na razão e pouco na emoção. Lisa Schwartzman (2006) em *Challenging liberalism: feminism as political critique* demonstra que Nussbaum defende uma visão geral de que o liberalismo pode acomodar suas críticas feministas ao apelar para os valores e ideias centrais mais profundos, que têm a ver com a proteção das esferas de escolha e que promova o respeito pela dignidade humana. Lisa aponta que a filosofia liberal de Nussbaum falha em abordar uma investigação que tenha como compromisso explícito acabar com a opressão com as mulheres. Cita como exemplo a metodologia de MacKinnon que inclui um apelo aos conceitos como justiça, igualdade, liberdade e direitos, mas que investiga como acabar com a opressão das mulheres, de modo que esse feminismo chamado “radical” não é imparcial, neutro ou individualista, pois situa a mulher como ponto de partida para averiguar abusos e injustiças.

Nesse sentido, é necessário esclarecer algumas possibilidades de respostas às críticas feministas em relação ao liberalismo feminista utilizado por Martha Nussbaum, para demonstrar que sua proposta igualitária não é abstrata, pois situa a mulher como ponto de partida ao propor que a abordagem das capacidades é um meio de garantir uma justiça social básica em relação às mulheres, que envolve desde questões sobre a integridade física, tendo em vista que a violência doméstica, abusos e feminicídios são casos cotidianos na vida das mulheres, até casos envolvendo direitos políticos, liberdade religiosa e de escolha do modo como querem viver. Não há sujeito abstrato nessas questões, a lista situa

claramente a mulher porque aborda capacidades centrais que são negadas a grupos de mulheres em todo o globo terrestre. A abordagem universal não tira o caráter situado de sujeito concreto que é tratar uma justiça social básica para as mulheres, essa abordagem apenas oportuniza pensar em um maior alcance, com uma proposta a nível global para melhorar a situação de vida das mulheres.

Também não se considera a proposta de Nussbaum como individualista, tendo em vista que são as mulheres o grupo mais oprimido em sociedades e comunidades patriarcais. Se considerar o contexto social antes da condição de indivíduo, isso possibilitará que tradições culturais ou religiosas prevaleçam em relação à condição individual da mulher, ou seja, procedimentos como a mutilação genital feminina poderão ser justificados em nome da tradição. Tratar a mulher como um fim em si mesma é considerar que existe um mínimo ético a ser aplicado quando se discute problemas envolvendo as mulheres, e isso possibilita sua não instrumentalização, no sentido de que sua condição humana e sua dignidade devem ser preservadas independente do grupo social que ocupam. Argumentar ao contrário disso, levará a uma reflexão de que a individualidade humana é relativa, e é justamente isso que contextos patriarcais aplicam em relação às mulheres. Portanto, a abordagem não é extremamente individualista e não desconsidera a importância de culturas ou tradições, buscando ocidentalizar qualquer cultura com a aplicação do enfoque das capacidades, a ideia é que se respeite o mínimo exigido pela lista para que as mulheres tenham condições suficientes de viver uma vida digna e decente.

A crítica de focar muito na razão e pouco na emoção também não se considera aplicável à filosofia de Nussbaum. Pois o enfoque racional é necessário tendo em vista que a razão prática, que é essencial ao liberalismo, possibilita que as mulheres escolham os meios para planejar sua vida conforme os fins que desejam. Essa possibilidade tem grande valor ao pensar na igualdade que as mulheres podem alcançar. Nussbaum (1999) esclarece que muitas feministas temem que o liberalismo seja demasiadamente racionalista ao colocar essa ênfase na razão como marca

da humanidade, que isso poderia enfatizar um traço que foi tradicionalmente relacionado aos homens, enquanto às mulheres cabia as emoções e a imaginação. Com isso a natureza emocional das mulheres teria sido o motivo de sua marginalização por parte dos homens, e tal fato não teria ocorrido se a filosofia política utilizasse como fundamento uma concepção que oferecesse um peso igual à razão e à emoção.

Verifica-se assim que essa crítica em relação à razão é sustentada pela ideia de que se impõe uma norma masculina de racionalidade a um suposto vigor natural das paixões. Existem posições feministas, por exemplo, que apelam à experiência materna como um paradigma para as ações e preocupações humanas. A questão central não é que o liberalismo despreze a importância das emoções, mas que a mulher distinga o seu próprio bem-estar dos outros, no sentido de refletir e escolher por si mesma até que momento ela fará um sacrifício do seu bem-estar próprio pelos outros, e que caso escolha esse sacrifício, que não seja por um hábito ou convenção, mas por uma decisão individual feita livremente. Certamente cada caso deve ser analisado para verificar as condições que seriam consideradas adequadas para escolhas livres, mas muitas condições em que as mulheres fazem esses sacrifícios como os casos de intimidação, falta de acesso à educação e de poder político ou desnutrição, não são essas condições que possibilitarão uma escolha livre (NUSSBAUM, 1999).

Muitas pessoas internalizam determinados papéis sociais e agem irrefletidamente sobre esses papéis que são designados, de modo que ajustam seus desejos e preferências de acordo com o que é designado socialmente, limitando assim as possibilidades de vida que poderia ter caso refletissem e saíssem daquela condição de não questionamento e apenas aceitação. Nussbaum esclarece que nas circunstâncias que envolvem uma hierarquia tradicional e a informação limitada, não é possível pressupor que os sacrifícios de bem-estar que uma mulher faz ocorre de maneira livre, independente do conceito ou descrição de livre escolha e autonomia que se adote (NUSSBAUM, 1999).

Catharine MacKinnon e Andrea Dworkin argumentam que a emoção, o desejo e a preferência não são naturais, e sim moldados por normas sociais e avaliações que muitas vezes subordinam as mulheres aos homens. O feminismo liberal, argumenta Nussbaum ao referenciar aos estudos sobre autonomia de MacKinnon, não propõe que as mulheres abandonem o prazer ou os cuidados das crianças e entes queridos, mas propõe que essas ações ocorram a partir de uma reflexão anterior. É necessário que isso aconteça dentro de um contexto de igualdade e respeito não instrumental (NUSSBAUM, 1999).

Onde há a desconfiança do hábito é que mais se precisa da razão. As mulheres possuem inúmeras razões para desconfiar dos hábitos da humanidade ao longo dos séculos, por isso que existe uma necessidade especial de raciocínio. Diferente dos homens que podem se consolar devido ao fato de que esses hábitos foram historicamente definidos por eles mesmos, seja para o bem ou para o mal. As mulheres devem ter em consideração que geralmente a voz da tradição que fala é uma voz masculina. Remetendo aos estudos de Mill, Nussbaum esclarece que ele argumentou que existe uma dificuldade em desmascarar essas ficções habituais, e a reação romântica contra a razão que ele já percebeu em sua época, parecia-lhe subversiva de qualquer crítica aos costumes estabelecidos (NUSSBAUM, 1999). O mesmo é aplicável às atuais críticas em relação à razão, sustentando um certo argumento de manutenção das diferenças socialmente estabelecidas entre homens e mulheres.

A objetificação pode não ser problemática?

Como demonstrado na seção anterior, a autonomia, a liberdade e a racionalidade são as principais reivindicações do feminismo liberal. Em um sentido oposto a estas ideias existe a objetificação, que também pode ser identificada como instrumentalização. Nesse sentido, essa seção busca esclarecer se a objetificação será sempre problemática, ou se em

determinados momentos, como quando há o devido reconhecimento da humanidade do outro, ela pode não ser problemática.

Martha Nussbaum (1995) em seu texto *Objectification* discute a respeito das formas possíveis de interpretar o termo “objetificação”. Argumenta que a objetificação para a jurista e ativista Catharine MacKinnon é ruim porque as mulheres são distanciadas de sua humanidade. Tanto MacKinnon quanto a escritora feminista Andrea Dworkin sustentam que lutar contra a objetificação é o cerne do feminismo. Nussbaum (1995) inicia suas observações a partir da ideia descrita por Cass Sunstein a uma crítica ao livro de Nadine Strossen (*Defending Pornography: Free Speech, Sex, and the Fight for Women’s Rights*), de que em um contexto de igualdade, respeito e consentimento, é possível que a objetificação não seja tão problemática.

Nussbaum (1995) argumenta que é necessário esclarecer o conceito de objetificação, tendo em vista que possui várias definições. Para a filósofa, existem ao menos sete maneiras distintas de comportamento que são induzidas pelo termo, de modo que não necessariamente uma implique na outra, mas pode haver conexões complexas entre elas. Assim, em um contexto com determinadas especificações, a objetificação pode ser sempre moralmente problemática. Enquanto sob outras especificações, ela pode possuir características não tão ruins. É nesse sentido que Nussbaum concorda com o argumento inicialmente demonstrado de Sunstein. A ideia central de Nussbaum é demonstrar como é possível combinar uma forma de objetificação com igualdade, consentimento e respeito.

Remetendo aos estudos do crítico literário Wayne Booth, Nussbaum (1995) argumenta que concorda com ele quando afirma que a crítica ética da ação representada em um texto é uma coisa, e a crítica do texto como um todo é outra. Ela utiliza esse exemplo para demonstrar que ao criticar um texto, é necessário focar no autor impelido, perguntando qual o tipo de interação o texto como um todo promove nos leitores e que tipo de desejos e projetos esse texto desperta. Sustenta que a crítica ética dos textos pode ao mesmo tempo ser contínua com a avaliação ética das pessoas e ser sensível à forma literária.

Quando Nussbaum (1995) inicia a análise de textos literários, afirma que em todos os casos de objetificação, o que está em questão é tratar como objeto o que é na verdade um ser humano. Essa noção de humanidade kantiana está envolvida nas críticas à objetificação proferidas por MacKinnon e Dworkin. Nussbaum (1995) sugere que há pelo menos sete noções envolvidas na ideia de tratar o ser humano como um objeto:

1. Instrumentalidade: O objetificador trata o objeto como uma ferramenta para atingir seus propósitos. **2. Negação da autonomia:** O objetificador trata o objeto como sem autonomia e autodeterminação. **3. Inércia:** O objetificador trata o objeto como algo sem agência e talvez também sem atividade. **4. Fungibilidade:** O objetificador trata o objeto como intercambiável (a) com outros objetos do mesmo tipo e / ou (b) com objetos de outros tipos. **5. Violabilidade:** O objetificador trata o objeto como sem integridade de fronteira, como algo que é permitido quebrar, esmagar, invadir. **6. Propriedade:** O objetificador trata o objeto como algo que é propriedade de outro, pode ser comprado ou vendido, etc. **7. Negação da subjetividade:** O objetificador trata o objeto como algo cuja experiência e sentimentos (se houver) não precisam ser levados em consideração¹ (NUSSBAUM, 1995, p. 257, tradução nossa).

Cada uma dessas formas representa uma característica do tratamento que os seres humanos têm com as coisas. Tratar as coisas como objeto, esclarece Nussbaum (1995), não é objetificação, pois esta consiste em tratar como uma coisa algo que realmente não seja uma coisa. Como exemplo, afirma que grande parte dos objetos inanimados são

¹ Do original: 1. Instrumentality: The objectifier treats the object as a tool of his or her purposes. 2. Denial of autonomy: The objectifier treats the object as lacking in autonomy and self-determination. 3. Inertness: The objectifier treats the object as lacking in agency, and perhaps also in activity. 4. Fungibility: The objectifier treats the object as interchangeable (a) with other objects of the same type, and/or (b) with objects of other types. 5. Violability: The objectifier treats the object as lacking in boundary integrity, as something that it is permissible to break up, smash, break into. 6. Ownership: The objectifier treats the object as something that is owned by another, can be bought or sold, etc. 7. Denial of subjectivity: The objectifier treats the object as something whose experience and feelings (if any) need not be taken into account.

normalmente considerados como ferramentas para os propósitos humanos, apesar de alguns serem considerados dignos de respeito em razão de sua beleza, idade ou naturalidade. A maioria dos objetos inanimados são tratados como sem autonomia, apesar de muitas vezes se considerar alguns objetos da natureza ou máquinas como providos de vida própria (NUSSBAUM, 1995).

Nussbaum (1995) não esclarece se é necessário um conjunto daqueles recursos para ter uma condição suficiente para compreender como objetificação ou se apenas uma delas já é o suficiente. Argumenta que objetificação é um termo relativamente vago, em que na aplicação, geralmente se trata qualquer um dos recursos da lista como suficiente para definir esse termo, apesar do fato de que frequentemente existe uma pluralidade de recursos quando o termo é aplicado (NUSSBAUM, 1995).

Para compreender como os recursos estão conectados, Nussbaum (1995) demonstra dois exemplos do mundo das coisas: um envolve uma caneta esferográfica, e outro uma pintura de Monet. Explica que o modo como a caneta é um objeto, envolve todos os itens da lista, talvez com uma possível exceção da violabilidade. Poderia ser considerado impróprio e um desperdício quebrar as canetas esferográficas, mas não é uma preocupação recorrente ou que envolva grandes questões morais. Tratar a caneta como uma ferramenta não autônoma, inerte, fungível, possuída e carente de subjetividade, é o padrão aplicado de forma geral ao tratá-la (NUSSBAUM, 1995).

Já a pintura é considerada não autônoma, possuída, inerte e carente de subjetividade, apesar de ser não passiva e não ser fungível. Existe uma preciosidade envolvendo-a, e há uma dúvida quanto ao fato de se é apenas uma ferramenta para os propósitos daqueles que a usam e gostam dela. Isso demonstra que os objetos são representados em muitos tipos, sendo alguns preciosos e sem fungibilidade, mas que possuem certa inviolabilidade, enquanto outros não são considerados preciosos e são fungíveis, podendo ser quebrados (NUSSBAUM, 1995).

No caso da pintura, a falta de autonomia não implica necessariamente a instrumentalidade, apesar de que tratar como algo

instrumental possa implicar em tratar como não autônomo. Nussbaum acrescenta que apesar de a maioria dos objetos serem inertes, é necessário compreender que a inércia não é uma condição necessária para a falta de instrumentalidade ou autonomia. Assim como a instrumentalidade não necessariamente implica a falta de consideração pelos sentimentos e subjetividade (NUSSBAUM, 1995).

O que Nussbaum quer dizer, por exemplo com a obra de arte de Monet, é que uma coisa pode ser tratada como algo de forma que suas experiências e sentimentos não precisam ser levadas em conta, e isso não acarreta ser tratado como uma mera ferramenta ou como fungível e violável. O que ocorre é que tratar um objeto sem levar em consideração experiências e sentimentos, não é consistente em tratar como autônomo. A ideia de autonomia é a mais exigente da lista, pois Nussbaum considera praticamente impossível imaginar um caso em que um objeto inanimado seja tratado como autônomo, apesar de ser tranquilamente possível imaginar exceções para os outros casos (NUSSBAUM, 1995).

A única forma de objetificação que parece consistente em tratar como autônomo é tratar como fungível, no sentido limitado de tratar como fungível juntamente com outros agentes autônomos. Nussbaum (1995) esclarece que tratar como violável, sem limites, também pode ser consistente com tratar como autônomo, como a reivindicação feita por defensores do sadomasoquismo consensual.

A instrumentalidade, portanto, parece ser a noção mais exigente moralmente. Isso porque é possível pensar em casos em que é permitido tratar uma pessoa ou uma coisa como não autônoma, como no caso de animais de estimação, a pintura de Monet, ou filhos pequenos, mas a esses mesmos casos é inapropriado tratar apenas como um objeto ou uma ferramenta para os propósitos de terceiros (NUSSBAUM, 1995).

Considerando a objetificação envolvendo o tratamento de seres humanos por seres humanos, Nussbaum cita o exemplo dos filhos pequenos serem tratados pelos pais geralmente a partir de uma negação da autonomia. Ainda, envolve aspectos relacionados à propriedade, embora não todos. A ideia de que as crianças podem ser usadas como ferramentas

para os propósitos dos próprios pais, em que os sentimentos não precisam ser levados em conta, e sendo fungíveis, é vista em muitas localidades como uma objetificação que contém erros morais graves. Entretanto, em determinadas comunidades ou outras épocas, não é visto dessa forma (NUSSBAUM, 1995).

No caso da escravidão, esta pode ser definida como uma forma de propriedade que nega a autonomia e utiliza o escravo como mero instrumento para os fins almejados pelo proprietário. Nussbaum (1995) ressalta que quando mencionou o tratamento de propriedade em objetos, isso não acarretava instrumentalidade necessariamente. Entretanto, a relação entre a propriedade e a humanidade do escravo implica uma instrumentalização, na medida em que o ser humano é tratado como uma coisa que pode inclusive ser vendida, e assim, se está tratando apenas como uma ferramenta para atingir propósitos de terceiros, ou pode-se dizer, fins que não sejam os do próprio indivíduo que é instrumentalizado. O tratamento não instrumental de seres humanos (adultos especialmente), implica em reconhecer sua autonomia, diferentemente do caso de pinturas e objetos, e assim, entende-se que a propriedade é incompatível com a autonomia (NUSSBAUM, 1995).

Os escravos não são tratados como inertes e nem necessariamente como fungíveis. O que ocorre é que o tratamento que se dá a eles sendo semelhante a uma ferramenta inerente à escravidão leva a uma forma de fungibilidade, na medida em que a pessoa é reduzida a um conjunto de partes de um corpo que realiza determinadas tarefas. Com isso, esse corpo pode ser substituído por outro corpo ou até mesmo por uma máquina. Da mesma forma, não é necessário considerar os escravos violáveis, pois é possível a existência de leis contra o estupro e o abuso físico, mas é uma realidade o fato de que o tratamento a essas pessoas garantia uma sensação aos seus proprietários de que se tinha o direito de usar do corpo do escravo da forma que quisesse (NUSSBAUM, 1995).

Nussbaum (1995) quer demonstrar que existem variadas formas de instrumentalização, e que não necessariamente todas serão problemáticas. Cita como exemplo um casal deitado na cama em que a mulher usa o

estômago do homem como travesseiro. Esse ato não é nocivo, desde que realizado com o consentimento, ou pelo menos sem causar dor, e desde que isso ocorra em um relacionamento em que esse homem seja tratado como mais do que um travesseiro (NUSSBAUM, 1995).

Aproximando-se da ideia central presente na análise de MacKinnon e Dworkin, Nussbaum (1995) articula ideias sobre Kant a partir de um artigo da professora Barbara Herman que afirma que essa noção central é kantiana. Para Kant, ao trabalhar com a ideia de sexualidade e de casamento, acredita que o desejo sexual é uma força que conduz ao tratamento das pessoas não como fins em si mesmas, mas como meios para satisfazer os próprios desejos. Essa forma de instrumentalização é ligada à negação da autonomia, pois se deseja ditar como a outra pessoa deve se comportar a fim de garantir a própria satisfação; e à negação da subjetividade, em que se deixa de perguntar a respeito dos sentimentos e pensamentos da outra pessoa, com o propósito final apenas de garantir a satisfação própria. Dworkin quando segue os estudos de Kant, faz uma conexão dessa ideia apresentada e do abuso sexual e da violência sádica, sempre relacionando com a negação da autonomia (NUSSBAUM, 1995).

Nussbaum (1995) afirma que o argumento kantiano não é explicado de uma forma clara que possibilite compreender por qual razão Kant acha que o sexo faz isso. Buscando elaborar uma resposta, Nussbaum afirma que a ideia central parece ser a de que o desejo sexual e o prazer causam sensações no corpo que expulsam os demais pensamentos, e nisso inclui o respeito pela humanidade, que é característica de uma atitude moral em relação às pessoas. Nesse contexto, a outra pessoa é vista apenas como uma ferramenta útil ao prazer, e a instrumentalização seguirá até a conclusão do ato sexual. Do mesmo modo, a outra parte também permitirá ser instrumentalizada, e assim, ambos alternarão na condição de objetificantes e objetos/objetificados (NUSSBAUM, 1995).

As aproximações entre MacKinnon e Dworkin de Kant, ocorrem no sentido de compreender que todos os seres humanos devem ser respeitados, e que esse respeito é incompatível com a instrumentalização e

com a negação da autonomia e da subjetividade. Já o afastamento entre elas e Kant se dá no fato de que elas não acreditam que essas negações sejam intrínsecas ao desejo sexual. Nussbaum (1995) argumenta que para Dworkin, é possível que no sexo haja uma experiência de prazer em que apesar de ceder temporariamente a autonomia, isso se dá de uma maneira que aumente a sensibilidade e a receptividade ao outro, sem se tornar indiferente às necessidades alheias e assim, sem necessitar da instrumentalização (NUSSBAUM, 1995).

Entre os problemas centrais para MacKinnon e Dworkin encontra-se o fato de que há a impregnação de uma hierarquia e dominação que a sociedade é ensinada. Com isso, os homens aprendem a relacionar o desejo com cenários de dominação e instrumentalização, e nesse quesito a pornografia se torna uma fonte primária de disseminação dessa forma de agir e pensar. Já as mulheres são ensinadas a relacionar o desejo com esses mesmos cenários, mas ocupando a posição contrária: ela erotiza e é dominada, sendo transformada em objeto. Isso demonstra que no sexo, apenas a mulher perde sua humanidade (NUSSBAUM, 1995).

Desse modo, para Dworkin e MacKinnon, a hierarquia está na raiz do problema. As estruturas assimétricas de poder é que levam à falta de respeito em atos de amor. O casamento, ao contrário do que Kant argumentava, é justamente uma das principais estruturas que fazem a sexualidade piorar. Para Dworkin, as instituições oportunizam a desumanização. Com isso, a solução é a destruição gradual das estruturas institucionais que oportunizam aos homens erotizar o poder. Desse modo, suas críticas ao assédio sexual, à pornografia e à violência estão incluídas em um programa de reforma moral e política kantiana (NUSSBAUM, 1995).

Interessante ressaltar e fazer uma relação com a abordagem de Carole Pateman em relação à problemática envolvendo o casamento. Em 1988, Carole Pateman publica a obra *O contrato sexual*, em que esclarece que “a nova sociedade civil criada através do contrato original é uma ordem social patriarcal” (PATEMAN, 1993, p. 16). Com esse texto, inicia-se um processo feminista reflexivo sobre as ideias de liberdade e

autonomia no liberalismo. A filósofa afirma que convencionalmente, a teoria do contrato sexual “é apresentada como uma história sobre a liberdade” e uma interpretação do contrato original é a de que os homens no estado natural trocaram as inseguranças dessa liberdade pela liberdade civil e equitativa, salvaguardada pelo Estado” (PATEMAN, 1993, p. 16). Nesse contexto, essa liberdade é universal e todos os adultos possuem a possibilidade de exercer sua liberdade quando participam de contratos como o de trabalho ou o de casamento.

Para Pateman, o contrato social é uma história de liberdade, enquanto o contrato sexual é uma história de sujeição e é o contrato original quem cria ambas, tanto a liberdade, que diz respeito ao homem, quanto à dominação, que diz respeito à sujeição da mulher. Assim, o pacto original é um contrato sexual no sentido patriarcal, pois cria o direito político dos homens sobre as mulheres. Desse modo, o contrato não se contrapõe ao patriarcado, ele é o próprio “meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno” (PATEMAN, 1993, p. 17).

Interessante ressaltar que Carole Pateman esclarece em seu texto que se pressupõe uma liberdade natural aos seres humanos, o problema é que as mulheres não nascem livres. A própria descrição clássica do estado natural pressupõe um tipo de sujeição entre homens e mulheres. Com exceção de Hobbes, Pateman (1993, p. 21) afirma, as mulheres, na visão dos teóricos clássicos, não possuem atributos e as capacidades dos “Indivíduos”. A diferença sexual, portanto, é uma diferença política, é a diferença entre liberdade e sujeição. Não participando do contrato original, as mulheres são o objeto do contrato. Para ela, o contrato sexual é o mecanismo usado para que os homens transformem “seu direito natural sobre as mulheres na segurança do direito patriarcal civil” (PATEMAN, 1993, p. 21).

Um dos questionamentos centrais de Pateman é como essas mulheres, que muitos teóricos clássicos, como Rousseau, e pode se acrescentar Kant, que afirmaram que as mulheres não alcançaram a condição de esclarecimento, vivendo em uma menoridade, e que dependem dos homens, estes virtuosos, para realizar as atividades da vida

pública, como essas mulheres podem fazer parte de um contrato, como o de casamento, se consideram que elas não possuem a capacidade mental plenamente desenvolvida? Por que esses teóricos não apenas insistem que a mulher participe de um contrato matrimonial na sociedade civil, mas afirmam que elas devem participar desse contrato? (PATEMAN, 1993).

Entre as situações em que a autonomia das mulheres não é respeitada, Pateman (1993) cita o estupro dentro do casamento. E nesse sentido pode se relacionar aos estudos de MacKinnon e Dworkin sobre como essa instituição piora a sexualidade no sentido de que erotiza o poder e garante ao homem a condição de superioridade em que poderá utilizar do corpo da esposa como bem entender, resultando em uma desumanização das mulheres nesse contexto. Acrescentando a análise de Nussbaum (1995), e considerando um contexto de desigualdade entre o casal, nessa esfera de desumanização pode se encontrar a instrumentalização, na medida em que a mulher serve apenas para satisfazer os desejos do homem dentro do casamento, acrescentando a perda de autonomia e negação da subjetividade, na medida em que o estupro não considera os sentimentos da mulher envolvida. Ainda, a violabilidade é encontrada na medida em que o estupro resulta de uma invasão no corpo da mulher, em que é tratada sem qualquer integridade de fronteira.

Outra análise central de Pateman (1993) que é importante à discussão proposta aqui, é sobre os problemas relacionados a uma suposta aceitação livre de fazer parte do contrato, pois existe uma situação de desigualdade que permeia a vida dos contratantes. Ou seja, pelo simples fato de se ter um contrato não se quer dizer que a decisão de aderir àquele contrato foi livre, pois as diversas formas de desigualdades, as restrições econômicas e outras situações que permeiam a vida humana influenciam a adesão a tal contrato. Entre exemplos dessa decisão não livre, tem-se a prostituição e o casamento. A liberdade universal, no que diz respeito ao contrato, é sempre uma ficção política (PATEMAN, 1993).

No caso do casamento, pode se acrescentar que muitas mulheres realizam esse ato por questões econômicas, gerando uma dependência financeira em relação ao homem em que este aproveita a situação para

explorar e abusar da mulher das mais variadas formas. Muitos casos de violência doméstica e feminicídio resultam desta condição. Ainda, questões culturais e tradições em determinados contextos obrigam a mulher a realizar um casamento, na medida em que ao estarem solteiras após certa idade, são consideradas vergonhas às famílias. Outro caso reconhecido de motivação para o casamento é quando mulheres aderem à essa instituição para fugir de uma situação de violência anterior já sofrida dentro da própria família, muitas vezes sendo proferida pelo próprio pai.

Um caso ainda mais problemático envolvendo o casamento é a realização da mutilação genital nas mulheres e meninas para atingir uma suposta purificação que irá torná-las aptas ao casamento. Neste exemplo, é possível ver como o casamento é uma instituição que garante poder ao homem e desumaniza a mulher, previsto nas análises de Dworkin e MacKinnon. Também é um contrato em que se entra sem uma decisão livre, considerando as questões que remetem à tradição de grupos envolvida no ato, remetendo aos estudos de Pateman, resultando em uma ficção política este contrato realizado. E por fim, a análise de Nussbaum é essencial para se verificar a instrumentalização envolvida no ato, que resulta de o corpo da mulher ser um meio em que se inserem significados culturais para atingir fins de terceiros, que seria a purificação para realizar um casamento com um homem.

A negação da autonomia é observada quando o ato é realizado com as meninas ainda jovens, na média de 4 a 7 anos, ou seja, sequer possuem discernimento ou oportunidade em questionar a prática e manifestarem interesse em realizá-la ou não. A violabilidade está presente ao cortar uma parte do corpo da mulher, sem considerar limites. Esse corte do clitóris representa uma violação que será sentida por toda a vida, na medida em que a mulher perde o órgão pelo qual sente prazer, tornando-a um objeto para apenas satisfazer os desejos do homem (novamente retornando à ideia kantiana de uma ferramenta para atingir os fins que não sejam os do indivíduo). A negação da subjetividade está presente ao não considerar a experiência e os sentimentos das meninas e mulheres que passam pelo

procedimento, tendo em vista que resulta em diversos e graves danos físicos e psicológicos a elas ao longo da vida.

A partir destes exemplos, é possível ver como as análises de MacKinnon, Dworkin, Nussbaum e acrescentando Pateman e Kant, convergem no sentido de oportunizar um olhar crítico a determinadas práticas presentes na vida humana e que subordinam a mulher ao homem. A discussão sobre a liberdade envolvida em determinados atos é central para compreender se há uma autonomia nas decisões ou se está influenciada por questões alheias, como econômicas e de desigualdades diversas.

Verifica-se que a mulher ocupa essa posição de submissão, podendo se acrescentar a objetificação, na medida em que é ela quem sofre uma desumanização nos atos considerados “cotidianos”, como o casamento e as questões envolvendo-o, seja como no caso do estupro, da mutilação genital feminina, e as formas de violência que ou resultam desta instituição, ou a envolve de alguma forma.

Retomando à análise de Nussbaum (1995) sobre a objetificação, a filósofa esclarece que MacKinnon e Dworkin não classificam os diferentes aspectos envolvidos no conceito de objetificação, o que leva a certa obscuridade em relação à crítica proferida por elas. Entende que essa crítica parece insuficientemente sensível à complexidade das relações humanas. Cita como exemplo uma mulher que está indo a uma entrevista de emprego. Um amigo fala para ela “você não precisa realmente ir. Você pode apenas enviar algumas fotos” (NUSSBAUM, 1995, p. 271, tradução nossa). Se esse amigo não for próximo da mulher, essa observação pode ser ofensiva, pois reduz sua imagem física ao único atributo que garantiria àquela mulher conseguir um emprego, sem considerar qualquer atributo pessoal, desconsiderando a autonomia da mulher e tratando-a como um objeto inerte, podendo sugerir um certo tipo limitado de fungibilidade. Dependendo do contexto também pode sugerir a instrumentalização, na medida em que a mulher está sendo tratada como um objeto para o olhar masculino. (NUSSBAUM, 1995).

A outra suposição envolvendo o mesmo exemplo, mudaria de cenário caso o homem fosse namorado da mulher e a dissesse a mesma frase na cama. Apesar desta mudança, Nussbaum esclarece que nada se sabe sobre a entrevista, se seria para modelo, uma cátedra ou qualquer outra área, e ainda, não se sabe o suficiente sobre as pessoas. Se esse homem usualmente menospreza as realizações da mulher, a frase dita é pior do que se um estranho lhe dissesse, e sugeriria profundamente a instrumentalização (NUSSBAUM, 1995).

Por outro lado, se a frase foi dita em um contexto de respeito mútuo já compreendido entre os dois, e ele busca com essa frase dizer a ela o quão atraente é, o cenário é alterado, pois há a sensação de que o comentário não reduz a mulher a um mero objeto ao olhar masculino. Dependendo da entonação, senso de humor e gesto, pode ser um ato que não resulte em objetificação (NUSSBAUM, 1995).

Nussbaum (1995) esclarece que de fato esses casos são difíceis de julgar, mas busca com isso demonstrar a complexidade das relações humanas e que é diante delas que Dworkin e MacKinnon aparentam não serem suficientemente sensíveis. Outra questão essencial discutida pelas autoras mencionadas, é sobre a pornografia e a possibilidade de objetificação envolvida.

A pornografia de certa forma cria uma consciência nos homens de que apenas pelo fato de serem homens, possuem o direito de violar metade da raça humana. São criados padrões de expectativa em relação às mulheres, no sentido de que existem para a satisfação de seu prazer. Nussbaum (1995) esclarece que ao contrário de MacKinnon e Dworkin, não é a favor de restrições legais contra trabalhos que envolvam a pornografia (como livros), como a portaria civil que elas propõem. Entretanto, não recomendaria essa forma de leitura aos meninos jovens, pois isso oportunizaria o crescimento com uma compreensão errada a respeito da sexualidade. Nussbaum propõe que deve ser feita uma crítica ética em relação a essa forma de escrita (NUSSBAUM, 1995).

A Playboy também faz parte dos exemplos que Nussbaum apresenta. O seguinte caso é apresentado: “três imagens da atriz Nicollette

Sheridan jogando tênis no Chris Evert Pro-Celebrity Tennis Classic, sua saia aparece levantada mostrando sua calcinha preta. Legenda: Por que amamos o tênis” (NUSSBAUM, 1995, p. 253, tradução nossa).

Em sua avaliação, a legenda transmite a mensagem de que o que a mulher é e faz, sempre a designa a um objeto de prazer sexual. Isso leva ao leitor masculino a ideia de que ele é o ser com subjetividade e autonomia, e que o que é exposto na revista existe apenas para satisfazer seus desejos. Ao mesmo tempo, Nussbaum acrescenta que a Playboy pode, de certa forma, fazer parte do movimento pela libertação das mulheres, no sentido de que em muitos contextos a autonomia e auto-expressão das mulheres são reprimidas pela negação de suas capacidades sexuais. Com isso, haveria uma coerência em dizer que sob essa perspectiva a Playboy poderia ser considerada feminista (NUSSBAUM, 1995).

Apesar dessa observação, Nussbaum considera que a objetificação na Playboy não condiz com o ideal kantiano de dignidade e consideração humana. Existe uma mercantilização dos parceiros sexuais e uma fungibilidade, separando o sexo de qualquer conexão mais profunda com a autoexpressão ou as emoções. Cita Audre Lorde quando esta argumenta que “a desumanização e a comercialização do sexo é apenas uma face moderna de um puritanismo mais antigo. E o aparente feminismo dessas publicações é uma máscara para uma atitude profundamente repressiva em relação à verdadeira paixão feminina” (LORDE, [1982], p. 54 apud NUSSBAUM, 1995, p. 283, tradução nossa).

Nesse contexto de objetificação, o sexo é uma mercadoria, enquanto as mulheres são comparadas a carros ou ternos, bens caros que representam o status de um indivíduo no mundo dos homens. A atriz na fotografia é quem é objetificada, mas a legenda sugere que as mulheres da vida real são semelhantes às jogadoras de tênis, no sentido de que se constrói ao leitor uma fantasia de uma classe de mulheres reais que podem ser objetificadas. Nussbaum (1995) esclarece que a Playboy encoraja uma percepção de que a satisfação fácil pode ser alcançada sem as dificuldades que envolvem em reconhecer a subjetividade e a autonomia das mulheres,

representando um modo descomplicado de atingir o prazer (NUSSBAUM, 1995).

Outra questão importante a ser considerada nesta discussão é o poder aquisitivo dos homens. A Playboy, afirma Nussbaum (1995), é como uma revista de carros, mas com mulheres. A revista gira em torno da competição de homens com outros homens, e a mensagem que passa é sobre a disponibilidade de mulheres mais ou menos fungíveis para os homens que alcançaram certo nível de dinheiro e prestígio na sociedade. As mulheres fantasiosas nas revistas possibilitam aos homens que possam fantasiar terem alcançado o status social de prestígio. O grande apelo da Playboy, portanto, é satisfazer os desejos dos homens de se sentirem poderosos e muito especiais, na medida em que lhes diz que também podem assumir o status social elevado e de mulheres que estaria reservado na vida para pessoas como Donald Trump (NUSSBAUM, 1995).

A conclusão de Nussbaum sobre a Playboy é que é uma má influência aos homens. Afirma que não extrai implicações legais dessa observação, mas acredita ser necessário cuidados em relação à educação de meninos, no sentido de enfrentar a existência dessa forma de objetificação com crítica. A relação entre homens e mulheres é diferente da relação entre os próprios homens, pois eles já são reconhecidos socialmente como seres que são mais do que corpos (NUSSBAUM, 1995).

Nussbaum argumenta que Kant, MacKinnon e Dworkin estão corretos ao afirmarem que o tratamento instrumental dos seres humanos, como meios para atingir propósitos de terceiros, é sempre moralmente problemática. Caso não ocorra em um contexto amplo de consideração pela humanidade, pode ser questionável moralmente. Essa é uma característica comum da vida sexual, que está ligada a formas de objetificação como a negação da autonomia, da subjetividade e diversas formas de violação de limites. Em determinadas formas, é relacionado com a fungibilidade e a propriedade (ou a noção de comodificação) (NUSSBAUM, 1995).

A questão central do argumento de Nussbaum é que nem sempre os itens da lista serão moralmente questionáveis. A negação da autonomia

e da subjetividade, serão questionáveis em um relacionamento adulto, mas quando inserido em um relacionamento com respeito mútuo, eles podem estar bem. Tratar o ser humano como fungível será considerado moralmente questionável quando a pessoa tratada pertence a um grupo que historicamente foi mercantilizado e usado como uma ferramenta ou um prêmio, mas em um contexto de igualdade social, esses problemas podem desaparecer (NUSSBAUM, 1995).

Quanto à ideia de objetificação, Nussbaum (1995) argumenta que há alguns motivos para duvidar do que Kant esclarece sobre a forma nociva do uso ser inerente ao desejo e à atividade sexual. Concordando com MacKinnon e Dworkin, Nussbaum acredita que a hierarquia social é o problema central em relação à deformação do desejo. Com isso, poderia ser possível afirmar que uma forma de atenção objetivada às partes do corpo pode ser um elemento importante ao corrigir a deformação e promover a igualdade erótica. É necessário admitir que não se sabe realmente quão central o desejo sexual é em todos os problemas da objetificação e da mercantilização, ao comparar, com as normas e questões econômicas que moldam o desejo na própria cultura (NUSSBAUM, 1995).

Considerações finais

A partir do que foi apresentado no texto, espera-se ter desmistificado algumas ideias relacionadas ao feminismo liberal, a fim de demonstrar que essa corrente teórica é útil a um projeto feminista emancipador das mulheres. Em resposta à crítica de Fraser sobre o feminismo liberal estar falido, verifica-se que não, e que a sua crítica de o feminismo liberal ser destinado às mulheres que querem apenas equidade salarial em relação aos homens e oportunidades de emprego, diz respeito à uma parcela teórica feminista liberal clássica, que como demonstrado por Amy Baehr, se opõe às leis que remetem à desigualdade no tratamento entre homens e mulheres, sendo opostas aos programas de bem-estar social. De fato, esse feminismo é direcionado ao lado direito do espectro

político, mas ele não pode ser visto como a totalidade do feminismo liberal.

Amy Baehr esclareceu que existe uma distinção entre feministas liberais clássicas e feministas liberais igualitárias, que consiste principalmente em determinar ao Estado o papel de garantidor de condições básicas de existência humana a partir de políticas públicas. Diante disso, é essa corrente feminista liberal igualitária que possui o potencial emancipador às mulheres em termos de igualdade em todas as esferas da vida, e não apenas representando as mulheres de classe média e suas relações de trabalho, como demonstrado por Nussbaum a partir do seu enfoque nas capacidades.

A discussão sobre a autonomia das mulheres foi demonstrada a partir de interlocuções entre MacKinnon, Dworkin e Nussbaum, a fim de esclarecer a importância do contexto para que determinado ato seja considerado uma forma de instrumentalização ou objetificação. A pornografia é amplamente discutida em teorias feministas a fim de compreender se é de fato uma forma de emancipação ou apenas uma reprodução do contexto cultural patriarcal. Nesse sentido, concorda-se com MacKinnon e Dworkin no sentido de que a pornografia por reproduzir a realidade social, é uma forma de objetificação, na medida em que reproduz as hierarquias existentes fora daquela relação, e isso condiz com a submissão da mulher.

Por outro lado, quanto à análise de Nussbaum sobre as possibilidades de objetificação em conversas entre amigos ou parceiros de uma relação amorosa, concorda-se que depende do contexto em que a fala se dá, da entonação e do reconhecimento recíproco entre as duas partes envolvidas no diálogo. Considerando tais condições, é possível dizer que uma fala que em um contexto pode ser objetificante, quando for falada em outro contexto de relação mútua de reconhecimento e com a adequada entonação, pode não ser uma fala objetificante, como o exemplo demonstrado por Nussbaum referente à entrevista de emprego.

A discussão a respeito da autonomia e da instrumentalização das mulheres possibilita visualizar como a prática da mutilação genital

feminina é uma forma não tratar a mulher a partir do reconhecimento de sua humanidade, em que seu corpo é inserido de significados culturais que resultam em uma prática cruel contra meninas jovens que não possuem condição de escolher livremente passar pelo procedimento. Essa escolha livre tem a ver com o poder de coerção que a própria comunidade impõe sobre o reconhecimento daquela mulher, então por isso, acredita-se que nunca a escolha de passar pelo procedimento seria livre.

Os danos físicos e psicológicos envolvidos no ato da mutilação são sentidos para toda a vida das mulheres, então analisar a prática sob a perspectiva do feminismo liberal possibilita reconhecer a importância de valores como a autonomia, a liberdade, a racionalidade e a igualdade, como essenciais ao pleno desenvolvimento humano, de modo que devem ser garantidos à toda a humanidade. Essas ideias centrais que são a base do liberalismo, servem também de apoio para teorias que criticam o próprio feminismo liberal, o que demonstra a importância que tem os fundamentos do liberalismo para uma teoria emancipatória das mulheres.

Por fim, resta esclarecer que o feminismo liberal defendido nesta pesquisa condiz com as feministas liberais igualitárias, como a Martha Nussbaum, no sentido de garantir condições mínimas de existência e equidade à toda a sociedade, contemplando ao Estado o dever de garantir políticas públicas que visem uma justiça social básica para que as mulheres possam desenvolver suas vidas a partir do que querem ser e fazer. A igualdade entre homens e mulheres é essencial ao feminismo liberal, e nisso não se quer dizer apenas igualdade salarial, ou de mulheres brancas, mas igualdade de todas as mulheres, independente de raça, classe, orientação sexual, ou qualquer categoria independente. Isso se dá porque a principal contribuição do feminismo liberal igualitário é oportunizar que toda a humanidade tenha condições de desenvolverem suas vidas de acordo com o que desejam.

Dessa forma, qualquer crítica de terceirizar a opressão, ser demasiado racionalista ou individualista, não pode ser aplicada a essa forma de pensar, devido às questões expostas no texto, que podem ser resumidas nestas considerações finais como um projeto de reconhecimento

da humanidade comum a todos os indivíduos existentes, e que isso remete à não instrumentalização e à efetivação da dignidade humana. Por isso, qualquer prática cultural, tradição ou hierarquias sociais marcadas pelo gênero que subordinem algum dos membros ativos da sociedade/comunidade, deve ser questionado e modificado até que aquela humanidade comum seja reconhecida e com isso se altere a estrutura patriarcal vigente.

Referências

- ARUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. Trad. Heci Regina Candiani – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.
- BAEHR, Amy R. "Liberal Feminism", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/feminism-liberal/>. Acesso em: 15 out. 2021.
- FRIEDAN, Betty. *The feminine mystique*. New York: Dell Publishing Co., INC., 1974.
- MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flavia. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- NUSSBAUM, Martha C. Objectification. *Philosophy and Public Affairs*; Fall 1995; 24,4; Research Library Core, p. 249-291. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.1995.tb00032.x>. Disponível em: <http://www.mit.edu/~shaslang/mprg/nussbaumO.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- NUSSBAUM, Martha C. *Sex & Social Justice*. New York, Oxford University Press, 1999.
- NUSSBAUM, Martha C. *Fronteiras da justiça: Deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013b.
- ODS. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=5>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- OMS. *Eliminação da Mutilação Genital Feminina: Declaração Conjunta OHCHR, ONUIDA, PNUD, UNECA, UNESCO, UNFPA, ACNUR, UNICEF, UNIFEM, OMS*. Organização Mundial da Saúde, 2008.
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Tradução Marta Aviancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SCHWARTZMAN, Lisa H. *Challenging Liberalism: Feminism As Political Critique*. The Pennsylvania State University Press, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780271030296>.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *A reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução Ivania Pocinho Motta. - 1ªed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

Data de registro: 28/04/2022

Data de aceite: 17/08/2022



A digressão sobre o conhecimento na Carta Sétima platônica

Henrique Guimarães*

Resumo: Na digressão da *Carta Sétima* (341c-d – 344d-e) Platão faz uma descrição do caminho filosófico e do limite dos discursos, sejam escritos ou falados, para se alcançar e comunicar o conhecimento dos seres e da virtude. A digressão critica a produção, por parte de Dionísio, jovem tirano de Siracusa, de um tratado sobre a filosofia platônica, visando suas ‘doutrinas’, como se já soubesse tudo sobre os princípios supremos da realidade. Nesse artigo pretendo ler a digressão acerca do conhecimento filosófico e sua transmissão, não como um desvio do curso da Carta, mas como parte central para entender sua mensagem a filosofia platônica em geral – evidenciando através do texto suas múltiplas e importantes ligações com os diálogos.

Palavras-chave: Escrita; Metafísica; Platão; Carta Sétima; Digressão.

The digression on knowledge in the platonic Seventh Letter

Abstract: In the digression of the *Seventh Letter* (341c-d–344d-e) Plato describes the philosophical path and the limits of discourses, whether written or spoken, to reach and communicate the knowledge of beings and virtue. The digression criticizes the production, by Dionysius, a young tyrant of Syracuse, of a treatise on Platonic philosophy, aiming at its ‘doctrines’, as if he already knew everything about the supreme principles of reality. In this article I intend to read the digression about philosophical knowledge and its transmission, not as a deviation from the course of the letter, but as a central part to understand the message of the letter and of Platonic

* Doutorando em Metafísica pela Universidade Brasília (UnB). Professor de Filosofia na Secretaria de Educação do Distrito Federal. henriphilo@gmail.com. ID Lattes: 1816997407530820. ORCID: 0000-0001-6511-7400.

philosophy in general – evidencing through the text its multiple and important connections with the dialogues.

Keywords: Writing, Metaphysics, Plato, Seventh Letter, digression.

La digression sobre el saber en la Séptima Carta platónica.

Resumen: En la digresión de la Carta Séptima (341c-d – 344d-e) Platón describe el camino filosófico y los límites de los discursos, sean escritos o hablados, para alcanzar y comunicar el conocimiento de los seres y de la virtud. La digresión critica la producción, por parte de Dionisio, un joven tirano de Siracusa, de un tratado sobre la filosofía platónica, apuntando a sus 'doctrinas', como si ya supiera todo acerca de los principios supremos de la realidad. En este artículo pretendo leer la digresión sobre el conocimiento filosófico y su transmisión, no como una desviación del curso de la Carta, sino como parte central para comprender el mensaje de la carta y de la filosofía platónica en general – evidenciando a través del texto sus múltiples e importantes conexiones con los diálogos.

Palabras clave: Escritura, Metafísica, Platón, Séptima Carta, digresión.

Introdução

Das obras de Platão que chegaram até nós, além dos diálogos temos uma coletânea de treze Cartas. Dentre elas a *Carta Sétima*¹ é a mais importante, pois se essa carta é autêntica, estamos diante do único de seus textos sobreviventes que expressa uma posição filosófica tardia de Platão (428-348 a.C). Por volta dos 75 anos, escreve de forma “direta” em primeira pessoa sobre suas viagens em que auxiliaria a influenciar no governo de Siracusa pela educação filosófica do tirano, sobrinho de seu discípulo Díon, mas também nos conta sobre o conhecimento do filósofo, e a história de seus esforços para “resgatar” a filosofia e seus amigos (347e). Se Platão é o autor

¹ Em língua portuguesa uso a tradução de Juvino Maia Jr. E Trindade dos Santos (2008) – quando usar sua tradução indico no corpo do texto. Eu mesmo traduzo algumas passagens, e nessas passagens não indico o tradutor.

da carta, é talvez o único lugar em que se expressa diretamente sobre sua filosofia, em seus aspectos práticos e teóricos. Caso contrário, sua visão somente pode ser inferida dos personagens dos diálogos, muitas vezes nos levando a diversas interpretações e hipóteses especulativas, evidenciando a questão da “anonimidade” platônica: nenhum dos personagens dos diálogos escritos (nem Sócrates) expressam as próprias crenças e argumentos de Platão.

Algumas cartas são de autoria mais debatida, as outras são vistas (em geral) como espúrias². As críticas acerca da autenticidade se concentram em vários *fronts*: o estilo-linguagem da carta, sua confirmação histórica, suas motivações e contexto literário e o conteúdo “doutrinal” (político e filosófico) em comparação com os diálogos autênticos. Nesse artigo exploro mais especificamente o conteúdo filosófico da digressão.

Muitos filósofos, tanto na antiguidade (Isócrates, Cícero, Seneca) como na modernidade (Descartes, Leibniz, Voltaire), escreveram cartas como formas de expressar seus pensamentos (Noburu, 2022). A carta poderia nos lançar luz sobre que ideias o filósofo realmente propugnava por trás de tantos e até mesmo opostos personagens? (Morais, 2003, p.15). Pretendo mostrar como na carta, especificamente na digressão, temos em poucas mas densas páginas a chance de uma aproximação única acerca das considerações platônicas sobre a educação filosófica e o caminho necessário ao conhecimento (ἐπιστήμην) dos seres (ὄντων).

O teste da vida filosófica e a crítica ao livro de Dionísio (340b-341a)

Para entendermos a digressão precisamos contextualizá-la apropriadamente na carta, principalmente no teste feito por Platão ao tirano

². Uma das dimensões importantes que podem favorecer a autenticidade da *Carta Sétima*, é a de tentar entender seu conteúdo filosófico e se esse conteúdo está em harmonia com os diálogos certamente autênticos. Para um debate mais aprofundado da autenticidade, ver: Frede e Burnyeat (2015), Irwin (2008), Edelstein (1966), Morrow (1929), Guthrie (1978).

e o resultado dessa tentativa de influenciá-lo filosoficamente. Chegaram notícias a Platão de que Dionísio II³ havia, enfim, se interessado pela filosofia. Siracusa era uma potência militar, cultural, política e intelectual mais ao ocidente de Atenas. Platão já havia ido para a Sicília duas vezes antes. O tirano convida Platão novamente para Siracusa. Platão vai, mas vai muito relutante e desconfiado. A carta está contando um *lógos* verdadeiro, no sentido de um testemunho sobre os fatos ocorridos e reforça que Platão foi uma terceira vez até a ilha, para não trair seu amigo Díon e conferir se ainda restava alguma chance no desejo de filosofar de Dionísio. Platão estava sendo ‘testado’ em sua lealdade perante Dion⁴ e Siracusa, além da reputação da filosofia (acusada como sendo mero jogo de palavras) também estar em jogo.

Em 338d Platão diz que alguns em Siracusa receberam instrução de Díon, e outros aprenderam desses, enchendo a cabeça com aprendizados errôneos (*παρακουσμάτων*) sobre questões filosóficas (*κατά φιλοσοφίαν*). Esses aprendizes foram até Dionísio querer debater com ele questões filosóficas supondo que o tirano teria recebido lições completas de Platão. Dionísio sente prazer em ser considerado versado na filosofia platônica mas se envergonha de não saber responder à esses aprendizes (de não ter aproveitado a oportunidade com Platão). Assim, ele ficou com um desejo de instrução mais definitivo, e seu amor por fama o incentivou a chamar novamente Platão. Com algumas recusas de Platão (por estar velho, por exemplo), Dionísio fica ansioso e nervoso e manda uma trirreme e uma carta “ultimato” prometendo que se Platão viesse, as relações com Díon iriam melhorar, (caso contrário... nada seria feito).

Platão relutante vai, e aplica um teste (*ἔλεγχον*, 340b, 341b) ao chegar, para aferir o comprometimento do interessado. Estamos diante do

³ Filho do tirano Dionísio I

⁴ Discipulo de platão em sua estada na Sicília. Platão procura intermediar as relações entre Díon e Dionísio – que estavam brigados por conta da suposta traição de Díon. Também a aliança entre Arquitas em Tarento e Dionísio estava ameaçada – uma aliança que Platão tinha ajudado a criar diplomaticamente em suas visitas anteriores.

teste da vida filosófica e da fibra moral e não um teste doutrinário. Platão queria ver se Dionísio estava realmente com a chama (*πυρός*) da filosofia e era capaz de buscá-la (340a). Esse teste consiste em expor uma espécie de programa de estudos, junto com os desafios e esforços envolvidos no processo, e então observar a reação do aluno. Mas Dionísio diz já saber o suficiente das doutrinas de Platão e despreza-o, diz saber o ‘máximo’ acerca da filosofia, tendo ouvido falar mais de outros do que do próprio mestre. Dizem que Dionísio depois escreve uma obra acerca dessas lições: não para guardar de lembrança, ou com fins nobres, mas para ostentar, como aparência e presunção de saber e poder. Dionísio tem a vontade de parecer ser um governante sábio e cultor das artes e ciências, como seu pai. O tirano supostamente publicara um livro com ideias ouvidas de outros como se fossem ideias originais suas⁵. Platão também está se desvinculando de ser o mestre, tanto dessa obra quanto das opiniões que a alimentaram. A reação de Dionísio ao teste de Platão é de desprezo e soberba:

Nem eu expliquei tudo, nem Dionísio o pedia, pois ele pretendia saber e ter compreendido muito e até o máximo das lições que mal tinha ouvido de outros. Mais tarde, soube que tinha escrito acerca do que ouviu, mas compondo como se fosse obra sua e nada que tivesse ouvido a outro. Não tenho nada com isso. (*Ep. VII*, 341b; Trindade Santos, 2008)

A digressão é escrita para desenvolver a avaliação crítica desse livro que Dionísio escreveu. Isso leva o autor da Carta a uma consideração sobre a razão de a palavra escrita nunca poder ter sucesso certo em gerar e transmitir o conhecimento ao leitor – manifestando também reservas quanto a escrever sobre certos assuntos. Segundo Dominic Scott (2015, p. ix): “A digressão toca na epistemologia, e também considera os objetos verdadeiros

⁵ Livro supostamente derivado de uma única lição com Platão. Livro sobre a essência da filosofia de Platão – ou suas lições sobre o Bem, sobre os princípios supremos ou fundamentos das Formas, sobre a virtude ou o Uno - esse tema é em certo sentido indefinido mas parece difundir-se por esses. Dionísio deve ter escrito o livro misturando suas palavras com o que ouviu de outros.

do conhecimento (que a linguagem é muito precária para comunicar): as Formas.”⁶.

A digressão se situa num contexto de crítica da comunicação e da transmissão da virtude filosófica – expondo as dificuldades na constituição desse saber e sua exposição. E esse saber deve ser o fundamento da formação de um governante filósofo e de sua relação com as leis. É um entrelaçamento denso entre conhecimento, filosofia e política em uma passagem curta da Carta, que, apesar de situada num contexto mais prático e histórico, considera vários problemas teóricos comuns também aos *Diálogos*: acerca da relação da linguagem com o conhecimento do ser e da virtude política.

Em 340c-341b podemos ler os critérios de Platão para seguir o caminho do filósofo: esse caminho exige sério trabalho e tempo. O filósofo, se o é realmente, quando é colocado diante do teste, se maravilha e tem em si uma afinidade com a tarefa como condutora de seu próprio modo de vida em tudo que faz, para melhorar sua memória, sua razão, linguagem, seu autocontrole. Não vale a pena viver sem filosofar – esse é o caminho maravilhoso⁷. O filósofo tem uma co-naturalidade com tais assuntos, mas também o esforço por compreender é um fundamento da virtude filosófica. Os outros, cobertos de opiniões, desconsideram a tarefa e o esforço e já acham saber o suficiente. Não adianta culpar o professor se não tiver em si a capacidade de perseguir tudo o que é apropriado à tarefa. É preciso suportar a fadiga e o esforço desse modo de vida.

⁶ Apesar desse nome ‘forma’ não aparecer diretamente na carta, assim como o nome ‘dialética’ – podemos pensá-las como contidas na carta por implicação. O fato desses termos não aparecerem com o mesmo nome na Carta tem sido usado contra sua autenticidade. Mas a escrita livre (não estritamente técnica) de Platão, além de suas reformulações e críticas à sua teoria das ideias e da função da dialética, têm sido utilizados como argumentos para defender a passagem como uma versão tardia da teoria das ideias que não adentra (apesar de guardar em si) os elementos mais técnicos do processo dialético.

⁷ Ressoa com a *Apologia* 38a5-6. “a vida não examinada não vale a pena ser vivida pelo homem” (ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ). A carta também pode ser vista em parte como um auto-exame da própria vida de Platão.

A escrita é avaliada em sua negatividade, sua inadequação nas mãos do tirano. Dionísio ou não dá valor ao que ouviu, ou considera a tarefa da filosofia muito grande para ele, por não ser capaz de viver (ζῆν) se ocupando com sabedoria e a virtude (φρονήσεως τε καὶ ἀρετῆς), e mesmo assim escreve um livro. Trata-se da crítica à escrita tirânica, presunçosa de saber sem saber (relembremos da retórica sofística no *Fedro* 259e-260a), querendo se fazer autoridade sem indicar o fundamento, as fontes e o papel dos outros. Nesse sentido podemos entender a fala de Aristóteles, quando comenta:

(...) as pessoas que estão apenas começando a aprender uma ciência podem recitar suas frases, mas não conhecem o seu significado, já que o conhecimento tem de entranhar-se nestas pessoas, e isto requer tempo: devemos, portanto, supor que as pessoas incontinentes usam a linguagem da mesma forma que os atores dizendo as suas falas. (*Ética Nicomaqueia*, VIII 1147a 21-22)⁸

Temos então uma crítica radical à possibilidade do discurso (seja falado ou escrito) fundamentar a verdadeira sabedoria. Há uma tradição que aponta que Platão não ‘comprometeu’ toda sua filosofia em escritos.⁹ Mas o que Platão nos diz na carta é que ao invés do tratado dogmático escrito ou oral é preciso pensar no processo, de uma dedicação sobre a tarefa e da produção de uma “chama”, com muito esforço e tempo.

Por um lado eu sei que alguns outros escreveram acerca dessas mesmas coisas¹⁰, mas esses, nem a si mesmos

⁸ “Students who have just begun a subject reel off its formulae, though they do not yet know their meaning, for knowledge has to become part of the tissue of the mind, and this takes time. Hence we must conceive that men who fail in self-restraint talk in the same way as actors speaking a part.”(Rackham, 1934).

⁹Por exemplo na lição acerca o Bem e dos princípios das doutrinas não escritas (Escola de Tübingen-Milão, Kramer e Gaiser), no testemunho de Aristóteles na *Metafísica* e Física, e tradições indiretas.

¹⁰ As coisas que penso, lições.

se conhecem. E pelo menos isso posso afirmar acerca de todos os que escreveram e dos que escreverão, dos que pretendem saber acerca das coisas que eu me ocupo (σπουδάζω), tanto tendo ouvido de mim, quanto de outros, quanto tendo descoberto por si mesmos: não há nesses, de acordo com meu julgamento, conhecimento nenhum acerca do assunto. E não existe tratado (σύγγραμμα)¹¹ meu acerca do mesmo, nem nunca haverá: pois não é de forma alguma enunciado como nos outros conhecimentos, mas a partir de muita dedicação produzida sobre o próprio assunto e da convivência, de repente (ἐξαίφνης)¹², como uma chama que salta, vem a ser acesa uma centelha na alma, que já cresce por si mesma.¹³ (341cd).

O presente do verbo σπουδάζω permite a interpretação de que Platão está falando de seus interesses de pesquisa de forma atual. Seria razoável supor que o assunto de interesse atual de Platão é esotérico (Acadêmico) e específico (os princípios supremos da natureza – o fundamento da teoria das ideias)? Esse conhecimento filosófico não é exprimível por palavras como o de outras disciplinas? Como aliar sua crítica à escrita e ao discurso, sua afirmação sobre nunca ter escrito tratados sobre o seu *sério estudo* (340de),

¹¹ σύγγραμμα, literalmente ‘com-letras’, ‘texto’ em prosa, documento escrito, tratado.

¹² Segundo Cimakasky (2017), ao traduzir ἐξαίφνης por “de repente” temos uma interpretação inadequada. Utiliza-se do advérbio ἄφνω (ἐξαίφνης é uma palavra alternativa para esse advérbio) – raiz ἄπο e νοῦς. O sentido é que esse *insight* não acontece temporalmente (num instante ou rapidamente) mas acontece de um jeito que passa *desapercebido* enquanto acontece, inesperadamente – a conotação temporal não é totalmente inapropriada pois é a consciência desse *insight* (desse aprendizado) que pode acontecer de repente. É a *consciência da cognição* que é de repente, não o evento do aprendizado (que pode ser muito gradual – e por isso passa *desapercebido*). Esse de repente (da chama que salta – o *insight*) é algo que brota *desapercebidamente* até um momento, mais do que algo instantâneo e gratuito.

¹³ A centelha não parece ser o derradeiro final e conhecimento perfeito, mas o próprio motor ou fundamento da continuação da pesquisa sobre o ser em sua totalidade cognoscível.

com a escrita dos diálogos e da própria carta?¹⁴ Platão diz que não escreveu nenhum σύγγραμμα περί αὐτόν (nenhum tratado sobre esses assuntos).¹⁵

Platão não está simplesmente negando a linguagem. Platão argumenta que escrever sobre tais coisas afigurava-se tão complicado que ele mesmo desistira de fazê-lo e que, se Dionísio o fizera, seria porque não entendera nada. Existe uma dificuldade grave na tarefa de transpor para o discurso certas intelecções superiores (o que é compatível com o trecho da linha dividida da *República* VII). A forma dialógica de escrita atenta para essas dificuldades. Essa crítica à escrita/linguagem pode significar:

- 1) a relutância de escrever ou de falar sobre esse assunto metafísico ou ético: os *Diálogos* não têm a pretensão de abordar esse assunto como sendo uma posição final de Platão como autor – jogando com o movimento e atrito dialético dos personagens na criação filosófica da chama na alma do leitor.
- 2) Pode significar a renúncia da pretensão de escrever uma lição sobre um assunto determinado (princípios supremos do Ser, Formas, Bem) nas dimensões de uma lição-tratado.
- 3) da possibilidade de seus escritos não serem aquilo de mais sério que Platão se ocupa (a realidade em si e as formas inteligíveis guiam os escritos paradigmaticamente).

A filosofia não pode ser transmitida como de um recipiente a outro (como de um mais cheio para um mais vazio¹⁶), a filosofia exige experiência vital, tempo e maturação, esforço próprio, convivência com mestres e exercício intelectual e prático com a realidade do tema (Pinheiro, 2004).

Ao imitar o diálogo vivo, o texto platônico tenta capturar a plasticidade do processo e é também utilizado na Academia para orientar a

¹⁴ Talvez Platão justifique aqui a ausência do diálogo “*Filósofo*” – prometido no *Sofista* (217a).

¹⁵ Ver mais detidamente a pág 158-159 de Ross, 1951. “ Though the Ideas appear in dialogue after dialogue, there is no dialogue which could be called a treatise on the Ideas.” Os *Diálogos* não são escritos como tratados – apesar de guardarem em si essa possibilidade – a caracterização de Aristóteles da obra Platônica como mimética, a descreve como poética apesar de serem escritos em prosa.

¹⁶ *Banquete* 174d-175d

discussão dialética. Platão pode não estar se referindo a um conteúdo doutrinário quando diz que não há um tratado sobre isso – se refere a própria experiência da filosofia, do conhecimento e da virtude. O valor dos diálogos não está em veicular uma doutrina ou saber especial, mas de, através de seus recursos dramáticos, transportar aqueles que os leem e releem para o interior da problemática de tal forma que, afetado por ela, o leitor transformado é liberado para o filosofar, tornando-o parte do seu próprio drama. (Trabattoni, 2010). No artigo de Maria Morais (2003, p. 19), a autora faz uma lista de tópicos relativos à ‘doutrina’ de Platão firmados na *Carta VII*. Em dois tópicos mais ligados à digressão a posição é a seguinte:

1- O pensamento em seu mais alto grau é uma aquisição daquele que o persegue; decorre do convívio com um mestre e de um longo e persistente exercício da filosofia, seguidos de uma apreensão súbita da própria alma daquele que o vivencia; não pode ser comunicado através de fórmulas prescritas ou escritas por outrem (341b-342a e 344c-d) (*Apologia, Alcibíades, Mênon, Fedro*). 2 – Os nomes, as definições e as representações dos seres, assim como o próprio processo que culmina no conhecimento, não devem ser confundidos com a realidade mesma daquilo que é conhecido. (*República, Crátio, Sofista*)

Não devemos confundir a experiência do pensamento que participa do conhecimento dos seres, com a representação escrita dos seres. O que Platão faz nos diálogos escritos combinando mitos, poética e argumentação discursiva, mobiliza as almas a criar ocasiões para testar o significado de filosofar, para o conhecimento das realidades mesmas. A filosofia é uma relação do desejo – não um saber tratadístico. Nós não só fazemos filosofia mas nos submetemos aos seus efeitos – como uma chama que nos consome por dentro. A escrita porém, não está de todo desvalorizada:

E ainda sei disso: que escrito ou falado, seria dito melhor por mim. E que, caso fosse mal escrito, a ninguém afligiria mais que a mim. E se isso me parecesse ser possível tanto de ser escrito quanto falado para muitos, qual coisa mais bela poderia ter sido

alcançada para nós em vida e que seria de grande vantagem aos homens, do que ter escrito e trazer à luz a realidade (φύσιν) para todos? Mas não considero bom aos homens a abordagem acerca dos mesmos assuntos que falei, a não ser a uns poucos, aqueles capazes de descobrir por si através de pouca indicação, enquanto os outros, uns por um lado ficariam encheidos de um injusto desprezo em nada razoável, outros por outro ficariam com uma orgulhosa e frívola esperança, como se tivessem aprendido coisas venerandas. (341d)

Como então entender os próprios *Diálogos* escritos em comparação com o livro de Dionísio? Os diálogos são para aqueles que ao lê-los não se encheriam de desprezo (pois teriam bom gosto, proporção) nem de frívola esperança (pois não se encheriam de orgulho e soberba). Aqui não se trata de uma hierarquização da fala como superior à escrita – ou da exclusão de ambas. Platão e seus leitores podem então utilizar – de um modo determinado, versões dialógicas de suas preocupações que pudessem ser postas por escrito. Assim como há falas orais que possuem as propriedades precárias da escrita, há textos escritos que permitem realizar toda a potência e liberdade do diálogo oral.

Os *Diálogos* podem não expressar, conter e comunicar a “doutrina avançada e definitiva dos princípios”, mas podem conter informações necessárias e estimular o leitor a entender esse tema. Nenhum *lógos* dos diálogos é equivalente perfeito a *ἐπιστήμη*. Ninguém pode supor, com base nos *Diálogos*, que Platão está comunicando conhecimento aos seus leitores através de palavras. *Carta VII* e pelo final do *Fedro* podemos pensar, alternativamente, que seus escritos querem: 1) que possamos jogar os jogos que ele jogou; 2) que possamos nos recordar daquilo que já sabemos, em uma alusão à reminiscência; 3) indicar sinais para que, se pudermos com pouca ajuda seguir sozinhos os passos daqueles que nos precederam, possamos aprender; 4) que consigamos inscrever em nós seu *lógos*. Aqui novamente a escrita não é simplesmente excluída, mas reavaliada em seus pressupostos, desconstruída e remontada.

Tanto a convivência quanto a experiência pessoal são fundamentais para a real compreensão da obra escrita de Platão e não se faz

independentemente do momento existencial em que o leitor também está em jogo – não há neutralidade e somente absorção de informação:

É que os caracteres exteriores – a escrita, por exemplo – não apreendem o que é essencial na transmissão do conhecimento filosófico: o *lógos* que tem alma e é vivo na alma de quem sabe. Para participar de tal *lógos*, uma inscrição na alma é necessária, inscrição essa que nos leva além do nome, da definição, da imagem e até mesmo do conhecimento *sobre* o tema, e nos lança à contemplação da *coisa em si mesma*, para que participemos de sua luz. (Reis, 2004, p. 98-99)

As coisas em si mesmas são acessadas por meios disponíveis a partir de onde estamos e quem somos agora, atenuando assim posturas ultramundanas. O acesso às coisas elas mesmas nos possibilitará um melhor entendimento do aqui e agora, tal participação transformará eticamente e cognitivamente a vida. A digressão pode ser encarada como o próprio teste que o filósofo tem de atravessar para sabermos se ele está seriamente interessando na verdade e na justiça. Podemos ver nela a tarefa de se alcançar o conhecimento dos seres em suas instâncias últimas e expor as dificuldades e críticas com relação a esse tipo de conhecimento e seu ensinamento. Em que sentido e em que medida a *coisa em si mesma* é apreensível, como é possível aprender sobre ela e participarmos de sua luz? O que a digressão nos diz a esse respeito é compatível com os diálogos?

O método dos cinco : conhecimento, discurso e iluminação.

A digressão forma um todo contínuo com a carta combinando o epistêmico e o discursivo em meio a um contexto ético-político. Toda a Carta é um campo de batalha contra os falsos *logoi*. (Reid; Gordon, 2019, p. 248). Platão aqui nos faz pensar como estabilizar a relação do poder através de um *lógos* estável ao mesmo tempo que aponta as instabilidades do próprio

lógos. Platão visa trazer um regime de justiça e verdade à Siracusa mas ao mesmo tempo reconhece as limitações de tentar fazer isso. As armas mentais da sofística e da retórica estavam afirmando o discurso como instrumento à serviço do uso dominador-político da ambiguidade, não como uma forma de conhecer a realidade e promover a virtude. A digressão levanta questões paradoxais sobre a relação entre verdade e estabilidade, poder e conhecimento.

Platão vai falar mais acerca das coisas de que estuda e sobre a lição que tentou apresentar para Dionísio.¹⁷ Ele vai dizer a razão para se opor à possibilidade de escrever essas ‘mesmas coisas’ que ele próprio estuda seriamente (σπουδάζω) e se ocupa (πράγματος). Trata-se de um discurso verdadeiro sobre a precariedade do discurso. Essa crítica começa com a enumeração das condições pelas quais alguém conhece algo:

Há para cada um dos seres, três ¹⁸ necessários pelos quais o conhecimento é produzido. Ele mesmo é o quarto – é preciso colocar em quinto o que é por si mesmo cognoscível¹⁹ e também verdadeiramente é – o primeiro é o nome, o segundo a definição, o terceiro a imagem, o quarto o conhecimento. (*Ep. VII*, 342ab)

Temos então cinco “elementos” enumerados: 1. O nome, 2. A definição, 3. A imagem, 4. O conhecimento, 5. O que é em si inteligível. Nas *Leis*, (895d) temos uma enumeração similar onde, ao estar em discussão o *saber* sobre verdadeira natureza da alma (e da vida como auto-movimento), se lista 1. essência (*ousia*) – que nos faz pensar no em si, 2. A *definição* da essência e 3. O *nome*. O número ‘par’ como exemplo: tanto o *nome* como a *definição* falam sobre a mesma *coisa* essencialmente. Essa

¹⁷ Ross (1951, p.139) vê essa questão como reportando a ‘teoria’ das Ideias e reforça a *Carta VII* como contendo uma lista dessas Ideias 342d-e.

¹⁸ “ A adição de ‘elementos’ é feita por Trindade mas não há no grego nada que aponte para o nome ‘coisa’ ou ‘fator’. Podemos pensar que Platão está enumerando os meios, instâncias, instrumentos, princípios necessários para o conhecimento.

¹⁹ O Inteligível, cognoscível, γνωστόν, em si.

enumeração pode nos fazer lembrar também do *Parmênides* (142a): em uma passagem se discute sobre ‘o que não é’ e se diz que ‘o que não é’ não admite nem nome (ὄνομα), nem expressão (*lógos*), nem percepção (αἴσθησις) nem opinião (δόξα) nem conhecimento (ἐπιστήμη). Também se investiga ali (142a) se essa restrição é verdade quando se trata do Uno.

Essa listagem da digressão toca em elementos ontológicos, linguísticos e epistemológicos intrincados – e desafiadores para um forjador tratar rapidamente. Nicholas White (1976), afirma a ‘ortodoxia’ das ideias da digressão, sendo um desenvolvimento de diálogos como *Mênon*, *Teeteto* e *Sofista*²⁰. São relações colaterais complexas da sua crítica à escrita do tirano que geram intrincadas relações entre episteme, lógos e realidade e são colocadas em jogo para reprovar a imprudente tentativa de Dionísio escrever um livro e querer parecer sábio, virtuoso e poderoso por isso.

Platão vai discorrer sobre os cinco, *exemplificando* com o conhecimento do círculo. Essa escolha do círculo não é aleatória: no *Parmênides 137e*, temos essa definição na refutação da atribuição da forma de redondo ou linear ao Uno (já que não tem partes e é ilimitado). Já no *Timeu*, 33b, está em causa a forma do mundo:

Por isso, para o arredondar, como que por meio de um torno, deu-lhe uma forma esférica, cujo centro está à mesma distância de todos os pontos do extremo envolvente – e de todas as figuras é essa a mais perfeita e semelhante a si própria – considerando que o semelhante é infinitamente mais belo do que o dissemelhante.²¹

²⁰ Não se trata na carta de uma teoria da predicação (como faz no *Sofista*) pois seria excessivo entrar demais nessas delicadas considerações metafísicas no contexto da carta.

²¹ Tradução do *Timeu* de Lopes (2009). A possibilidade de a esfera englobar todas as formas estereométricas será mais tarde desenvolvida por Euclides.

Os três primeiros elementos são discursivos-sensitivos e são sujeitos às mais variadas críticas²². Vejamos algumas considerações sobre cada um dos elementos ou condições do conhecimento:

1. O nome – ὄνομα (por exemplo: o nome “círculo”): sua convencionalidade é alvo de crítica – o ‘redondo’ poderia ser chamado ‘quadrado’ sem o objeto *em si* ser alterado. Vemos nessa crítica ecos do *Crátilo* na discussão entre a naturalidade ou convencionalidade dos nomes e a dúvida sobre nossa capacidade de conhecer se os nomes estiverem em fluxo (385b-386e). Teria Platão já “superado” essa suposta fragilidade do *lógos*? Segundo alguns opositores dessa relação com o *Crátilo*, Platão diz que a definição é estável, por mais que os nomes variem²³. Mas o que ainda está em jogo na passagem é um contraste entre a convencionalidade dos nomes (cada cidade cria um nome para a mesma coisa) e a natureza própria dos entes. Viktor Ilievski (2013, p.12) afirma que Sócrates no *Crátilo* vai enveredar numa crítica tanto do naturalismo quanto convencionalismo, numa concepção de epistemologia eidética (conhecimento direto dos princípios ou Formas), investigando as coisas nelas mesmas com *nous*, ao invés de através de nomes (seja através da sua mimética fonética ou de análise etimológica, pois mesmo a linguagem é múltipla e tem etimologias divergentes.). Como identificar o belo como sempre belo ou o bem como sempre bom sem ir além do plano em eterna mudança dos particulares?

2. O discurso definidor – λόγος. Por exemplo: “uma figura com todos os pontos equidistantes do centro”²⁴. Essa definição geral engloba tanto o círculo plano quanto a esfera. Estamos aqui diante do *lógos ousias* – (nomes e verbos) uma definição que dá a essência geral, λόγος que responderia a questão Socrática sobre a definição – *o que é?* Porém Platão

²² não teríamos critérios para decidir acerca do conhecimento somente a partir da convenção das palavras e das percepções de imagens ou percepções sensíveis. A linguagem é um instrumento flexível: talvez mais permanente do que o sensível, porém também não imutável como uma intuição intelectual absoluta.

²³ Ver a discussão de Frede (2015)

²⁴ Em *Timeu* 33b e *Parmênides* 137e

adiciona algo novo e diz que esse *logos* mostra a qualidade (*poion*) de algo ao invés do que ele é “puramente”, fazendo uma distinção entre o que uma coisa é (*ti esti*) e como ela é qualificada (*poion ti esti*)²⁵. Essa é uma das características da precariedade do *lógos* em corresponder ao anseio da alma: o que uma coisa é em si. Os diálogos também declaram que os nomes assim como as definições não são fixas e estáveis (*Crátilo*, 384b-e; *Theaetetus*, 208a).

3. A Imagem – ou percepção/objeto sensível – εἶδωλον, ex. círculos desenhados no papel, que podem se apagar, são exemplos sensíveis e *datum* corpóreos-materiais que estão sujeitos ao devir. Seriam os fenômenos insubstanciais, reflexos do real, sombras ou aparências sempre permeadas pelo seu contrário (por exemplo o círculo desenhado pode ser deformado e perpassado por retas tangentes, ao contrário do círculo em si). Essa representação sensual é caracterizada de maneira similar na *República* VII, 534c, e nos faz lembrar que as figuras desenhadas das matemáticas não correspondem plenamente às entidades matemáticas (*Rep.* VII, 527a)

4. O conhecimento, inteligência e opinião verdadeira na alma (ἐν ψυχαῖς): aqui também se referindo à intelectção (νοῦς), conhecimento (ἐπιστήμη), opinião verdadeira (δόξα ἀληθής) – esse conhecimento não em sons nem em palavras – mas em uma unidade ‘na alma’ (‘sentido’ do círculo na alma). Esses três sub-elementos (intelectção, conhecimento, opinião verdadeira) são ‘mentais’ e se servem de 1, 2 e 3 para alcançar o 5. A inteligência (νοῦς) é mais próxima do quinto. Curioso notar que Platão não foca tanto na diferença entre opinião e conhecimento, ressaltando mais o ser “mental” tanto do juízo opinativo quanto do conhecimento. O quarto não é uma fisiologia cerebral do conhecimento, mas uma experiência cognitiva em processo ou o processo de cognição em geral, uma inteligência psíquica, diferente dos três elementos anteriores e também do quinto.²⁶

²⁵ Essa nova formulação é colocada sob suspeita por aqueles que duvidam da autenticidade da carta. Essa formulação também é colocada por Edelstein (1966) como sendo mais aristotélica.

²⁶ Ver semelhanças com *Teeteto* 187a.

O quarto é o conhecimento, a inteligência²⁷ e a opinião verdadeira acerca desses²⁸. Tudo isso deve ser considerado como uma unidade, existindo não em sons nem em formas de corpos, mas nas almas. Ela sendo manifestamente de natureza diferente tanto do próprio círculo quanto dos três ditos antes. E dentre esses a inteligência por um lado se aproxima mais do quinto em afinidade e semelhança, e por outro lado se afasta mais dos demais. (342c-d)

O quarto elemento é o conhecimento sobre algo²⁹, um elemento sujeito às obscuridades e perplexidades enquanto apreensão mental e linguística ou representação, uma faculdade na alma. Platão coloca ‘juntos’ inteligência, entendimento, opinião verdadeira³⁰. Aqui já há um distanciamento do discurso externo-corpóreo para a esfera anímica ou da “escrituração” na alma (*Fedro* 276a). Esse quarto elemento não cabe em forma de corpos nem de sons. Como entendimento, voûç é o elo de ligação entre o discurso e o em si da realidade, por ser mais próximo deste último. O voûç é a mais alta faculdade intelectual, não é a habilidade de raciocinar as coisas até tirar delas uma conclusão, mas é o que dá uma imediata e intuitiva compreensão da realidade, um contato direto entre mente e verdade (Guthrie, 1978, p.406). Esse saber na alma se aproxima mais das realidades últimas³¹.

²⁷ voûç – pensamento, inteligência, mente, intelecto.

²⁸ Acerca dos três elementos anteriores (nome, definição e imagem).

²⁹ Podemos pensar que aqui se cai numa circularidade (queremos saber os elementos que originam o conhecimento e listamos o conhecimento como o quarto elemento...). Ross na p. 141 nos adverte que se trata aqui do conhecimento parcial, misturado à opinião, com que começamos nossa busca pela essência, numa *alma* ‘encarcerada’.

³⁰No texto não parece estar tão em jogo a diferença entre opinião verdadeira e conhecimento (agora se trata mais da diferença entre ‘ti’ e ‘poion ti’).

³¹Lembrar do supraceleste no *Fedro* 247c- “A essência que realmente existe e é sem cor e sem forma, impalpável e só pode ser percebida pelo guia da alma, o *intelecto*, sobre ser o objeto do verdadeiro conhecimento, tem aqui (na região supra-celeste) sua sede.” Podemos considerar a inteligência e a coisa em si mais avizinhas pela sua ‘não-forma’ – sua ‘não corporeidade’ – apesar da dependência e do concurso do corpo para se conhecer no caso da

5. O inteligível, o que é em si (autó) realmente cognoscível γνωστόν. O círculo em si mesmo em seu ser é separado da imagem sensível, dos nomes e das mentes, num lugar inteligível. Em *República* 477a – temos que o γνωστόν é associado ao conhecimento do que é - ao ser absoluto ou ao que inteiramente é, enquanto o não-ser é associado ao (incognoscível), a opinião é intermediária entre ser e não-ser. O inteligível é diferenciado do opinável δοξαστόν (478ab). Em *Rep.* 510 o cognoscível é tratado como o original (Forma) é comparado com a cópia (na linha dividida). O quinto, dito inexprimível pelo discurso-imagem, só será possível mostrá-lo na alegoria ('imagem') da produção de uma centelha: da prática filosófica e do atrito dialético. As dificuldades de adquiri-lo podem ser semelhantes às de *Parmenides* 133bc.

Essas reflexões acerca dos cinco surpreendem quem tenha caracterizado Platão como hostil aos sofistas, como se Platão dispusesse de uma ciência segura, rigorosamente articulável numa doutrina, totalmente impermeável às muitas dificuldades levantadas pelos sofistas acerca da possível existência de semelhante ciência. (Trabattoni, 2003, p. 185)³².

Platão após essa listagem dos cinco faz uma lista do que seria o quinto – ou o o 'ser em si' – uma *pluralidade* de campos objetuais ou formas. Platão dá exemplos do 'quinto': Figuras Geométricas, Cores, Bem, Belo, Justo, Corpos Naturais e Artificiais, Seres Vivos e Caracteres nas Almas, todas as Ações e Paixões (παθήματα). As Ideias são diretamente relacionados a esses tipos de 'objetos' listados (temos aqui um inventário do mundo, ou uma lista de universais, dos campos objetuais do conhecimento).³³

inteligência humana. Não é para outro mundo que Platão aponta, mas para essa visão da inteligência misturada com o corpo.

³² Pensamos em Górgias e Protágoras.

³³ Uma nota na página 143 (e na pág 32) de Anders Wedberg (*Plato's Philosophy of Mathematics*) 1955 faz um apanhado das Ideias nos *Diálogos*: 1) Ideia de Beleza – talvez a mais citada por Platão (*Eutidemo, Hippias Maior, Crátilo, Protágoras, Menon, Fedro, Fedon, República, Parmenides, Filebo, Teeteto e Carta VII;*) Outras ideias valorativas: Bem,

É preciso que nomes, imagens, definições e conhecimento na alma se liguem a “coisas estáveis” (Reid, 2019, p. 259). É preciso, ao mesmo tempo em que se usa de um determinado modo nomes, imagens e proposições, transcendê-los em seu uso, para alcançar o ser em si. Apesar de não aparecer com o nome Forma (εἰδός ou ἴδεα), esse conceito está implicado pelo quinto elemento. Os “quatro” primeiros são necessários em todo processo de conhecimento de cada um dos seres. Podemos pensar aqui no *Teeteto*, onde temos uma formulação do conhecimento ora como percepção, ora como opinião verdadeira acompanhada de definição (ou explicação racional) (202).³⁴

Segundo a digressão, o que a alma procura é o ‘τι’, o ser, separado tanto do sujeito (inteligência, opinião, conhecimento) quanto dos instrumentos externos (imagem, nome, discurso). Esse quinto (τι) é o “objeto” último do conhecimento – objeto que é refratado através dos nossos pensamentos, palavras e diagramas – das várias mídias. A diferença entre ο τι e ο ποῖον τι é a diferença entre ‘a coisa em si’ e ‘as coisas como aparecem imprecisamente para nós’. E se eu não sei *o que* (*quid* – τι εστιν) uma coisa é, como eu posso saber qual sua qualidade (*qualia* – ὁποῖον), suas propriedades? Essa diferença parece ecoar o *Menon* 71b³⁵ quando Sócrates

Justiça, Virtude. 2) Ideias gerais: um – múltiplo, igualdade e diferença, semelhança e dessemelhança, ser e não-ser, (*Parmênides, Teeteto, Sofista, Timeu*)

3) Ideias matemáticas (Ideia do círculo, do diâmetro, de Um, Dois, Três, etc.) *Fedon, República, Parmenides, Teeteto, Político, Filebo, Carta VII* 4) Ideias de tipos naturais (Ideia de Homem, Touro, Pedra). *Parmenides, Teeteto, Político, Timeu, Filebo, Carta VII* 5) Ideias de tipos artificiais (Mesa, Cama). *Crátilo, Fedon, Republica, Carta VII e Leis*. Wedberg também cita outras passagens em que certos itens são tratados como Ideias: Calor e Frio, Vida e Morte, (*Fedon*), Cores (*Carta VII*). Platão também pode usar a palavra ‘forma’ em outro sentido não metafísico.

³⁴ Não adianta declarar o que o conhecimento é (percepção, opinião verdadeira, justificação), mas é preciso mostrar as dificuldades para aqueles que acham que conseguem caracterizar facilmente a apreensão pela alma. (Crombie, 1963, p.126 – *Plato on Knowledge and Reality*)

³⁵ Sócrates está perguntando o que é a virtude para saber qual sua natureza, e diz: quem não sabe o que uma coisa é, como poderia saber que tipo de coisa ela é? (*Menon* 71b), ὁ δὲ μὴ οἶδα τί ἐστιν, πῶς ἂν ὁποῖόν γέ τι εἰδείην; *Ménon* cita uma lista de diferentes virtudes para diferentes tipos de pessoas diferentes, e Sócrates critica que a definição deve dar conta da

diz não conhecer se a virtude é convencional ou natural, pois não sabe o que é a virtude, e *Eutífron* (11a-b).

Os três primeiros não alcançam o último pela fragilidade inerente em seu instrumental. A experiência com o quinto não pode ser assentada por conta da precariedade da linguagem (e da precariedade da mescla de inteligência e opinião), ainda menos ser traduzida na escrita fixa.

Platão recapitula a causa de o discurso (nomes e verbos, descrições) ser precário: ora sua fixidez inflexível, ora sua convenção e propriedade qualitativa. “Queremos conhecer não só a qualidade de algo, mas o ser”. Sendo o ser (o que é) e a qualidade (o que é *como* é³⁶ numa proposição) dois *modos de ser* diferentes. Há uma diferença entre as meras propriedades predicativas de um objeto (τό ποιόν τι) e a indicação de sua essência (τό ὄν), seu ser. Todos ‘os quatro’ são obscuros e aporéticos e se estendem à alma quando procura conhecer o ser por palavras e fatos indicativos (343b-c). Fatos e palavras seriam refutáveis pela sensação, enchendo o homem de obscuridade.

Os Diálogos escritos de Platão não têm a pretensão de comprometer *seu* pensamento fixado – e adota o jogo dialógico como concepção de composição filosófica, revelando a distância inevitável entre pensamento ativo (o filosofar dialógico) e linguagem falada ou escrita. Platão atenta para a produtividade e plasticidade questionadora do pensamento e do aprendizado e a fixidez-convencional da escrita - mas também revelando suas semelhanças: o pensamento é diálogo na alma, portanto também linguagem, mas linguagem viva e criadora de sentido, em automovimento.

Escapar das amarras sofísticas e relativistas é tentar alcançar o cognoscível em si (“alcançar” a coisa em si, o ser em si, parece ser a tarefa

unidade de uma multiplicidade. Similarmente, no *Eutífron*, na busca da definição do que é a santidade (piedade), *Eutífron* apresenta um atributo somente (o atributo de ser amado pelos deuses) (algo que acontece com o tema em questão - πάθος, e não a essência οὐσίαν da santidade – o que o santo é (ὄν). O que parece “novo” na carta é a culpabilização dessa diferença (ou certa falha na resposta sobre o que é) à própria fraqueza da linguagem (sua mistura qualitativa).

³⁶ No *Mênon* 71b temos uma indicação de que a qualidade é identificada com a atribuição de um predicado (ser isto ou aquilo).

da filosofia). Gadamer (1980) também fala da digressão como meios para alcançar o *insight*. “Em si” é uma palavra-chave da metafísica passada de boca a boca (Agamben, 1987).

Platão chega a dizer que qualquer um que tente apresentar o quinto cai em aporia, vítima de quem o critica “ignorando algumas vezes que não é a alma daquele que escreveu ou do falante que é contestável, mas a natureza de cada um dos quatro modos, defeituosa por natureza”. O conhecimento ainda é possível?

Mas a travessia através de todos eles, transitando para cima e para baixo cada um deles, com muito esforço engendra o conhecimento, quando a boa natureza daquele que conhece se alia à boa natureza do que é conhecido. Mas caso seja de má natureza tanto para aprender quanto para as disposições ditas, como a condição da alma da maioria, então há corrupção, nem Linceu³⁷ faria com que esses vissem. (*Ep. VII*, 343d)

São então traçados critérios adicionais para a produção desse conhecimento: afinidade com o assunto, convivência (tanto com o assunto quanto com a comunidade de pesquisa), *memória*, receptividade, um hábito ἦθη como disposição, todos conjugados para aprender sobre virtude e vício, com todo esforço e muito tempo (μετὰ τριβῆς πάσης καὶ χρόνου πολλοῦ), o verdadeiro de tudo o que é. (344a)

Há tradições como o neoplatonismo e Plotino que invocam a influência de conceitos como iniciação, visão e iluminação. Recorre-se à experiências limite ou situações de exceção – cujo conteúdo só pode ser apropriado pelo caminho da experiência de si, e não somente pela comunicação de proposições e argumentos. A linguagem e a escritura se veem confrontadas com seus limites, principalmente onde se trata do conhecimento dos últimos e mais importantes princípios de todas as coisas.

³⁷ Herói mítico de visão extraordinária.

A literalidade de uma proposição não equivale a posse de sabedoria e conhecimento. O que é uma proposição e o que quer dizer acaba sendo multívoco e pouco claro enquanto não se tome em consideração o falante atrás da proposição e que a usa, assim como o interpelado, a quem *algo* há de ser dado a entender com ajuda da linguagem (Wieland, 1991, 25). Os escritos e a doutrina fixa (seja vista nos diálogos ou na tradição indireta) não são o substituto para o diálogo vivo e dialético, um processo do pensamento e cognição auto-movente na alma. A iluminação filosófica significa o brilho do pensamento que agora se re-edita frente aos desafios. Essa iluminação não pode ser fixada em letras nem em sons e é uma indicação da experiência integral de esforço próprio, debate no discurso e convivência (συζήτην) com um mestre/comunidade enfrentando provas e testes. É um cume intelectual e emocional que motiva o processo de aprendizado. Os cinco elementos isolados nada são se não são colocados em dinâmica e animados pelo pesquisador nesse movimento de comunicação e convívio. Nenhum dos elementos é ontologicamente independente dos outros (Robert Allinson, p.8). Só um trabalho de “forçar” de forma dialética os quatro uns contra os outros, descer e subir através deles, inquirindo e refutando, possibilita o conhecimento na alma sobre a coisa em si (pressuposta no debate) ‘brilhar’ e alcançarmos o entendimento filosófico que nós damos o nome de verdade.

Na *República* também vemos essa imagem da *chama*, quando Sócrates, trata da justiça no Estado (em larga escala), e também da justiça na alma do indivíduo (pequena escala) para ao esfregar uma com a outra fazer a Justiça *brilhar como uma chama*. Lembrar também que no topo da linha dividida está o *noein* – o mais próximo do quinto.

A fricção entre os dois quando esfregados juntos possibilita um lampejo de luz em que a *Justiça* irá brilhar diante de nós, e a visão que for então revelada nós iremos fixar em nossas almas. (*Rep.* 434e-435a)

No *Banquete*, diálogo que pode ser lido como uma espécie de ‘teste’ (fricção) dos discursos elogiosos sobre o amor, temos uma relação significativa com a digressão, quando Sócrates, na lição de Diotíma, fala

sobre ascender por degraus dos corpos belos, almas belas, discursos belos, artes, leis belas e ciências belas, para chegar ‘de repente’, ‘desapercebidamente’, a participar da visão do Belo absoluto (relação semelhante com ἐξαιφνης aparece na Carta). Em 210e esse surgimento repentino ou visão súbita é também aquisição da virtude. Também o *Parmênides* é um diálogo que pelas confrontações metódicas sobre o uno e o ser, acabam fornecendo *insights* para compreensão desse tema.

Platão ao final alerta sobre a escrita pretensiosa de Dionísio e de outros escritores e oradores. Mais do que uma teoria do conhecimento ou uma doutrina, a digressão é uma reflexão acerca da comunicação e do aprender e ensinar enquanto método e prática filosófica. Temos assim descrita a ironia perante as pretensões exacerbadas de um saber fixado: infinitude da tarefa da filosofia e finitude dos recursos do ser humano. Vemos no texto que Platão está plenamente consciente das dificuldades do saber dos “princípios primeiros ou últimos”, do “estudo do ser, da verdade e da virtude em sua totalidade”, e, portanto, um Platão que não se compromete a expressar posições últimas sobre tais assuntos em seus escritos filosóficos. Mesmo assim não se cala, trabalha sua fala dialogicamente com possíveis que garantam a chance de um caminho de admiração e orientação do desejo para a tarefa de alcançar uma luz, uma centelha do γνωστόν, em direção *àquilo que é verdadeiro* (ὁ δὴ γνωστόν τε καὶ ἀληθῶς ἐστίν ὄν), na medida que for possível aos homens.

E com esforço forçando uns contra os outros, cada um desses, nomes e definição, aparências e também sensações, examinando com cordiais exames e tratando sem inveja³⁸ as perguntas e respostas, brilham a sabedoria e compreensão de cada um, alcançando o tanto quanto é possível para o ser humano. E assim para todo homem sério será preciso de muito para não escrever se comprometendo ao mesmo tempo com a má-vontade e perplexidade dos homens. E a partir daí é preciso reconhecer uma conclusão, que sempre que

³⁸φθόνον ora traduzido como má-vontade, ora como inveja, soberba.

alguém veja composições escritas seja em leis pelo legislador, ou quaisquer outras de alguém, que então essas [composições] não foram para ele o mais sério, se é realmente sério, foi colocado num lugar mais nobre do que esse. E se realmente sendo sérias para si essas coisas, as colocou em escritos, “então”, não deuses, mas mortais “o fizeram perder o juízo”. (*Ep.* VII, 344abc)

A visão que estala com o conhecimento filosófico, a luz, a ‘conversão’ é em cada um (apesar de ter de surgir novamente do jogo da razão, da sensação, da linguagem, do outro, do fogo das perguntas – não sendo então visão solipsista, mas intersubjetiva e relacional). Novamente parecemos estar de encontro com a mensagem delineada na segunda parte do *Fedro*: a escrita é reavaliada a partir da meta-escrita de pesquisa, que embasa ou direciona os escritos. Desse modo podemos pensar na forma dialógica viva (Platão) em contraste com o tratado descritivo monológico. Se ele optou por uma forma e não outra isso reflete sua escolha criadora da realidade e o material documental que explora. Será preciso de muito esforço para escrever sem se submeter à má-vontade, inveja e dificuldades humanas: a escrita deve ser direcionada para o divino e não para a calúnia dos homens.

Na digressão o autor trata da seriedade com que cada um considera acerca dos seres sabendo das dificuldades na busca da essência deles. A escrita é um jogo em comparação com a mais séria escritura da alma e do amor ao saber. O Tirano precisaria pesquisar e conhecer os seres para poder governar com justiça e sabedoria – não apenas se fiar em escritos (que são como ficções). A partir daqui a ‘digressão’ termina com uma lição sobre Dionísio e a qualquer um que tenha escrito sobre os ‘primeiros e supremos elementos da natureza’ (ἔγραψέν τι τῶν περὶ φύσεως ἄκρων καὶ πρώτων), dizendo daquilo que escreveram que não ouviram nem aprenderam nada de são.

Aquele que acompanhou essa narrativa (μῦθος) e também à digressão compreenderá bem que tanto Dionísio ou alguém menor ou maior que escreveu

acerca dos supremos e dos primeiros princípios da natureza, nenhum ouviu nem aprendeu nada que era saudável daquilo que escreveu, de acordo com meu argumento. Pois semelhante a mim, se reverenciava essas coisas, não teria ousado publicá-las em desarmonia e inconveniência. Pois não escreveu com vistas à recordação – pois não é extraordinário ninguém se esquecer disso, caso tenha abraçado uma vez na alma: pois cabe em bem poucas palavras³⁹. Se realmente escreveu, foi por causa de vergonhosa soberba, seja por ter tirado de si mesmo, seja por ser participante da educação, que não era merecedor, se desejava ter a fama da participação. (*Ep.* VII, 344d)

Nessa passagem final da digressão, nos vemos transportados novamente para o *Fedro*, especialmente no que nos diz da conveniência ou inconveniência ἀπέπειαν de escrever e sobre a constante temática da soberba ou pretensão de conhecer e da ganância por fama (aparência de saber – 275b) e poder nos discursos (ou de se associar a eles). A experiência da verdade ou o *insight* vai além da doutrina escrita ou falada. Ao usar a palavra μῦθος, Platão coloca sua narrativa em jogo, e não uma configuração poético-fantástica ou órfico eleusiana, como numa iniciação. ‘Fantástico’ ou ‘místico’ talvez sejam palavras inapropriadas para capturar o texto platônico e o processo dialético exigido na maestria trabalhosa dos quatro. Um modo de vida de pesquisa em conjunto é necessário para compreender o conhecimento ou apreensão do ser (Guthrie, 1978, pág. 412). Do ponto de vista dessa crítica epistemológico-retórica, os *Diálogos* são vistos como uma ponte para essa experiência do leitor com o despertar do *insight* e a compreensão do conhecimento enquanto participação na criação de verdades filosóficas vivas. Como Morrow nos diz sobre a conversão depois da conversação em (1929, p. 344): “a dialética é no melhor dos casos somente a preparação da mente para uma iluminação (ἐκλαμψις). Sem essa

³⁹ ‘Platão’ ironiza com as ‘poucas palavras’ das lições que Dionísio aprendeu com outros e com ele, e que provocaram o ‘ambicioso de honra’ ‘φιλοτιμίας’ escrito – um ‘amor pelo status, honra’ nos escritos. Pode se referir a brevidade do discurso acerca dos princípios (ou das ‘lições’ públicas de Platão - pode se referir à frase (Burnyeat, 2015): ‘O Bem é Um’).

experiência todo o trabalho anterior é em vão.” Similarmente K. Sayre (1995, p. 227) argumenta “Platão escreveu a maioria dos seus maiores diálogos como instrumentos de ensinamento para guiar o leitor atencioso para o tipo de *insight* que ele nos falou na *Carta Sétima*”. O conhecimento dos seres na digressão é essa bela e difícil jornada que só se transmite de forma dialógica e experiencial e combina investigação e ação. Vimos assim algumas conexões fundamentais da *Carta Sétima*, especialmente da digressão, com os diálogos, notando nesse percurso uma metodologia que, se não platônica, está muito próxima de sua agenda filosófica.

Referências:

- AGAMBEN, Giorgio. SCHIESARI, Juliana. (1987). *the thing itself – Substance*, Vol. 16, No. 2, Issue 53: Contemporary Italian Thought, pp. 18-28. Published by: The Johns Hopkins University Press.
- ALLINSON, Robert E.. (1998). *A Rectification of Terms in the Epistolary Plato: Re-Reading Plato's Seventh Epistle*. CUHK Journal of Humanities.
- BLUCK, M.A... (1949). *Plato's Life and Thought with a translation of the Seventh Letter*. Great Britain Arrowsmith Ltd. Bristol.
- BLUCK, R. S. (1949). *Plato's Biography: The Seventh Letter*. The Philosophical Review, vol. 58, n.5 Duke University Press.
- BURNYEAT, Myles. FREDE, Michael. (2015) *The Seventh Platonic Letter: A Seminar*. Edited by Dominic Scott. Oxford University Press.
- CASERTANO, Giovanni. (2010). *Paradigmas da Verdade em Platão*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.
- CIMAKASKY, Joseph. (2017). *The Role of Exaiphnes in early greek literature*. Philosophical transformation in Plato's Dialogues and Beyond. Lexington Books.
- CLARCK, Sherman. (2015.) *The Seventh Letter and the Socratic Method*. University of Michigan Law School.
- COOPER, John M. (1997). *Plato Complete Works*. Hackett Publishing Company, Inc, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- CROMBIE, I. M.. (1963). *An Examination of Platos Doctrines: II Plato on Knowledge and Reality.*, London and New York, Routledge Library editions: Plato. 1ª ed.
- COSTA, G.G. (2013) *A escrita filosófica e o drama do conhecimento em Platão*. Archai 11, p. 33-46.
- DEANE, Philip. (1973) *Stylometrics do not exclude the Seventh Letter*. Mind, New Series, vol. 82, n. 325. Oxford University Press.

- DONINI, P. FERRARI, F. (1973). *O exercício da razão no mundo clássico: perfil de filosofia antiga*. São Paulo: Annablume Clássica.
- EDELSTEIN, Ludwig. (1966) *Plato's Seventh Letter*. Leiden. E. J. Brill.
- GADAMER, Hans Georg. (1980) *Dialectic and Sophism in Plato's Seventh Letter*. In *Dialogue and Dialectic – Eight Hermeneutical Studies on Plato –* translated by P. Christopher Smith. Yale University Press, New Haven and London.
- GONZALEZ, Francisco. (1995) *The third way: new directions in Platonic studies*. Rowman e Littlefield Publishers. United States of America.
- GONZALEZ, Francisco. (1998) *Dialectic and dialogue: Plato's practice of philosophical inquiry*. Northwestern University Press.
- GILSON, Etienne. (1988) *Linguistics and Philosophy: an essay on the philosophical constants of language*. Chapter Title *The Seventh Letter* University of Notre Dame Press.
- GRISWOLD, Jr. (1988) *Platonic writings Platonic Readings*. New York. Routledge.
- GORDON, Jill. (2019) *Power/Knowledge in Syracuse or why the Digression in the Seventh Letter is not a Digression*.
- GUTHRIE, W.K.C.. (1975). *A history of Greek philosophy. Vol. 4: Plato, the man and his dialogues: earlier period*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GUTHRIE, W. K. C.. (1978) *A history of Greek philosophy, Vol 5. The later Plato and the Academy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HANKINS, James. (1990) *Plato in Italian Renaissance*. E. J. Brill, Leiden, New York, Kobenhavn, Köln.
- HADOT, Pierre. (1998) *Qué es la Filosofía Antigua?* Traducción de Eliane Cazenave Tapie Isoard. Fondo de Cultura Económica, México, DF.
- ILIEVSKI, Viktor. (2013) *Language and Knowledge in Plato's Cratylus*. FILOZOFIJA, 12, N.35, pp. 7-25, December.
- JAEGGER, Werner Wilhelm.. (2001) *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes.
- LEVISON, M., MORTON, Q. WINSPEAR, A. D.. (1968). *The Seventh Letter of Plato*. Mind, New Series, vol. 77, n. 307; Oxford University Press.
- LOPES, Rodolfo. (2013). *A organização tetralógica do corpus Platonium: uma revisão do problema.*, Dos Homens e suas Ideias – Estudos sobre as Vidas de Diógenes Laércio. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Imprensa da Universidade de Coimbra -IUC
- LOPES, R.. (2009). *O Timeu de Platão: Mito e Texto: Estudo teórico sobre o papel do mito-narrativa fundacional e tradução anotada do texto*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Dissertação.
- LOPES, R.; CORNELLI, G.. (2016) *As chamadas doutrinas não-escritas de Platão: algumas anotações sobre a historiografia do problema desde as origens até nossos dias*. Archai, nº 18, sept. -dec., p. 259 -281.

- MESQUITA, Antônio. (1995) *Doutrinas não-escritas em Platão?* Reler Platão. Ensaio sobre uma Teoria das Ideias, Lisboa, INCM.
- MIGLIORI, Maurizio. (2011) *A filosofia não se aprende! Platão verdadeiro mestre e o escrito como "alusão protréptica"*. Revista Archai (6), 35..
- MORAIS, Maria Mendonça de Moraes. (2003) *Carta VII: Base para a leitura dos Diálogos Platônicos*. Boletim do CPA, Campinas, nº15, jan/jun.
- MORROW, Gleen. (1929) *The Theory of Knowledge in Plato's Seventh Letter*. The Philosophical Review, vol. 38, n. 4.
- NAILS, Debra. (1995) *Agora, Academy and the conduct of Philosophy*. Philosophical Studies, Series 63, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- NOTOMI, Noburu. (2022) *Plato, Isocrates and Epistolary Literature: Reconsidering the Seventh Letter in its contexts*. The University of Tokyo, Plato Journal, nº23, International Plato Society's Jornal.
- PETTERSSON, Olaf. (2010) *Language, Search and Aporia in Plato's Seventh Letter*. Sophia Perennis, Vol. 2, Number2, Spring.
- PINHEIRO, Marcus Reis. (2004) *Experiência Vital e Filosofia Platônica*. PUC-Rio.
- PINHEIRO, Marcus Reis. (2008) *A Carta Sétima de Platão, Críticas à Escrita e Convivência Filosófica*. V *Encontros de Filosofia* (Universidade Federal Fluminense) baseada na tese de doutorado *Experiência Vital e Filosofia Platônica*.
- PLASS, Paul. (1964) "*Philosophic Anonymity and Irony in the Platonic Dialogues*." The American Journal of Philology, vol. 85, no. 3, pp. 254–278.
- SANTOS, José Trindade; MAIA, Juvino. (2008). *Platão. Carta VII*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, *Introdução* de T.H. Irwin.
- NUNES, Carlos Alberto. (1975). *Platão. Carta VII*. Em *Diálogos*, Vol V, Universidade Federal do Pará.
- CARDÓ, Pilar Gomez e ZARAGOZA, Juan. (1992) *Platon. Carta VII*. Tradução, Introdução e notas por Juan Zaragoza e Pilar Gómez Cardó. Em *Diálogos VII: Dudosos, Apócrifos, Cartas*. Editorial Gredos, Madrid.
- SOUZA, José Cavaltante. (2016). *Platão. Fedro*. Posfácio e notas José Trindade dos Santos. Editora 34 edição bilíngue Ltda.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. (1989) *Platão. República*. 9ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PRESS, Gerald A.. (2000). *Who Speaks for Plato? Studies in Platonic anonymity* – Rowman & Little Publishers.
- F. FRANCO, Irley. INÊS ANACHORETA, Maria. (2010). *O problema da escrita e as teses que defendem a existência de uma filosofia esotérica em Platão*. O que nos faz pensar. [S.I.], v. 19, n.28, p. 267-287, dec..
- RACKHAM, H. (1934). *Aristotle in 23 Volumes*. vol. 19. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd..

- REID, Heather L., RALKOWSKI, Mark. (2019) *Plato at Syracuse: Essays on Plato in Western Greece with a new translation of the Seventh Letter by Jonah Radding*. The Heritage of Western Greece, Vol. 5, Published by: Parnassos Press.
- ROSS, W. D. *Plato's theory of ideas*. (1951). Oxford, Clarendon Press.
- ROWE, C. J.. (2007). *Plato and the Art of Philosophical Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REMO, Mannarino Filho. (2017). *A carta VII de Platão e as origens filosóficas do discurso autobiográfico* – tese de Doutorado PUC-Rio.
- ROHDEN, L. (2016). *Pressupostos e implicações éticas da metafísica dialética na Carta Sétima de Platão*. Archai, n. 17, may-aug, p.13-34.
- ROHDEN, L.(2013). *Hermenêutica em resposta ao elogio da verdadeira filosofia da Carta Sétima de Platão*. KRITERION, Belo Horizonte, n° 127,p.25-42.
- RHODES, James M.. (2003). *Eros, Wisdom and Silence. Plato's erotic dialogues*. University of Missouri Press Columbia and London.
- SAYRE, Kenneth M.. (1995). *Plato's Literary Garden: How to Read a Platonic dialogue*. University of Notre Dame Press.
- STENZEL, Bertha. (1953) *Is Plato's Seventh Epistle Spurious?* The American Journal of Philology, Vol. 74, N. 4. Published by: The Johns Hopkins University Press.
- TAYLOR, A. E. (1912) *The Analysis of ἐπιστήμη in Plato's Seventh Letter*. Mind, vol 21, n 83.
- TARRANT, Harold. (1983) *Middle Platonism and the Seventh Letter*, Phronesis 28.
- TRABATTONI, Franco. (2010). *Platão*. Tradução de Rimneu Quinalia. São Paulo: Anablume, Coleção ARCHAI: As Origens do Pensamento Ocidental.
- TRABATTONI, Franco. (2003). *Oralidade e Escrita em Platão*. Tradução Fernando de Barros Rey Puente, Roberto Bolzani Filho. São Paulo: Discurso Editorial; Ilhéus: Editus.
- WIELAND, Wolfgang. (1991) *La crítica de Platón a la Escritura y los límites de la comunicabilidad*. Méthexis, vol. 4, p. 19-37.
- YAMAGATA, Naoko. (2005) *Plato, Memory, and Performance*. Oral Tradition, 20/1: 111-129.
- WHITE, Nicholas. (1976). *Plato on Knowledge and Reality*, Hackett Publishing Company, Indianapolis, Printed in United States of America.

Data de registro: 04/09/2022

Data de aceite: 27/02/2023



Sobre a Educação¹

*Rafael Lucas de Lima**

Resumo: Este artigo pretende contribuir para a elucidação da nossa compreensão sobre a educação, sobre os fenômenos e processos educacionais, que constituem uma ocupação e uma preocupação humana fundamental. O método que utilizamos nesta pesquisa consistiu, num primeiro momento, de uma análise etimológica da palavra latina *educo*, da qual derivou a palavra *educação* em português, e, num segundo momento, da interpretação de alguns sentidos da palavra *educo* à luz de algumas ideias da filosofia da educação, encontradas em cada um dos quatro períodos da história da filosofia. Concluímos constatando que, através de nossa análise, pudemos contribuir para expandir os limites do nosso conhecimento sobre a educação.

Palavras-chave: Educação; Filosofia; Análise Etimológica; Filosofia Da Educação.

On Education

Abstract: This article aims to contribute to elucidate our understanding on the education, the educational phenomena and processes, which constitute a fundamental human occupation and preoccupation. The method we used in this research consisted, in a first moment, of an etymological analysis of the latin word *educo*, of which derived the word *educação* in Portuguese, and, in a second moment, of the interpretation of some senses of the word *educo* in light of some

¹ Artigo escrito como parte de minha pesquisa de Pós-Doutorado, intitulada Aspectos gerais da educação ao longo da história da filosofia, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Petrolina. E-mail: rafael.lima@upe.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/2433212907531497>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8093-3569>.

ideas of the philosophy of education, found in each one of the four periods of the history of philosophy. We conclude noting that, through our analysis, we could contribute for the expansion of the limits of our knowledge on education.

Key-words: Education; Philosophy; Etymological analysis; Philosophy of Education.

À propos l'Éducation

Résumé: Cet article vise à contribuer à élucider notre compréhension de l'éducation, des phénomènes et des processus éducatifs, qui constituent une occupation et une préoccupation humaine fondamentale. La méthode utilisée dans cette recherche a consisté, dans un premier temps, en une analyse étymologique du mot latin *educō*, dont est dérivé le mot éducation en portugais, et, dans un second temps, en l'interprétation de certains sens du mot *educō* dans la lumière de quelques idées de la philosophie de l'éducation, trouvées dans chacune des quatre périodes de l'histoire de la philosophie. Nous concluons en notant que, par notre analyse, nous avons pu contribuer à repousser les limites de nos connaissances sur l'éducation.

Mots-clés: Éducation; Philosophie; Analyse étymologique; Philosophie de l'Éducation.

I

*Os limites da minha linguagem
significa os limites do meu mundo.*
Wittgenstein (2011a, Proposição 5.6).

A linguagem que utilizamos na vida cotidiana – quando falamos conosco mesmos e com outrem, quando escrevemos – pode ser compreendida como um modo de representação do mundo em pensamentos. Através da linguagem somos capazes de representar o que desejamos expressar dos nossos pensamentos, projetando-os para os outros indivíduos no mundo, mobilizando, para isso, os vocabulários linguísticos que

conhecemos. Com razão, o primeiro Wittgenstein afirmou, no *Tractatus Logico-Philosophicus*, que quanto maior for meu repertório linguístico, quanto mais sinais e palavras eu conheço, mais eu realmente conheço do mundo, mais amplos são os limites em que represento o mundo para mim, pois palavras denotam coisas do mundo¹. Ou, dito de outra maneira: quanto mais vasto e diversificado for meu repertório linguístico, mais amplas e mais variadas serão minhas possibilidades de experienciar e de refletir sobre mim mesmo, sobre minhas vivências, sobre o mundo em que habito, e igualmente multiforme será minha capacidade de projetar no mundo meus pensamentos.

Com o intuito de tentar expandir os limites da nossa compreensão *sobre a educação*, proponho realizarmos, num primeiro momento, uma investigação linguística, etimológica, da palavra *educação*. O conhecimento etimológico das palavras frequentemente desvela-nos novas perspectivas, novos pontos de vista sobre as coisas e o mundo, amplia as fronteiras da nossa linguagem e do nosso mundo. Num segundo momento, tentarei elucidar cada um dos sentidos específicos que analisarmos da palavra *educação* à luz do que pensaram alguns expoentes da filosofia da educação, representantes dos quatro períodos da história da filosofia². Dessa maneira,

¹ Embora, para o primeiro Wittgenstein, o do *Tractatus*, palavras denotem apenas, estritamente, as coisas que existem objetivamente no mundo (como mulher, computador, árvore), é certo que as utilizamos também para referir a coisas que supomos (ou que cremos) existirem fora (ou além) deste plano do mundo físico em que nos encontramos através do nosso corpo orgânico, como alma, Deus ou inferno. Dessas últimas palavras podemos afirmar, com razão, que elas não têm sentido, não denotam, não apontam ou remetem-nos realmente para coisa alguma que possamos reproduzir intersubjetivamente, pois não encontramos, no mundo objetivo, externo, aquilo a que elas referem, aquilo para o que pretendemos com elas apontar – não enxergamos isso a que chamamos alma, mas vemos seres humanos que afirmamos terem almas; não enxergamos Deus, mas afirmamos que conhecemos sua vontade, como dizemos conhecer a de um amigo; não enxergamos o inferno, desconhecemos sua localização, mas afirmamos que esse “lugar” existe e corresponde ao destino final de todos os pecadores. De acordo com Wittgenstein, o uso de palavras que não referem a coisas objetivas, palavras sem sentido, é fonte, para nós, de inúmeros erros práticos e teóricos, e particularmente de erros nas investigações filosóficas.

² Previno o leitor de que não tenho interesse, neste artigo, em aprofundar comentários acerca das teorias filosófico-pedagógicas às quais refiro ao longo deste estudo. Interessa-me apenas

talvez seja-me possível, ao final deste artigo e por meio dele, contribuir para uma compreensão mais acurada dessa ocupação e preocupação humana fundamental, a educação.

Na nossa língua portuguesa, que se originou a partir da língua latina, a palavra *educação* derivou da palavra *educar*, a qual, por sua vez, derivou da palavra latina *educō*. No *Oxford Latin Dictionary* (1968), a palavra *educō* é apresentada num verbete com onze conjuntos de significados. Tomarei seis desses conjuntos, em particular, para nossa reflexão e análise³.

O primeiro conjunto de sentidos da palavra latina *educō* afirma que ela significa (1) *conduzir, liderar, trazer para fora, levar adiante* pessoas (“to lead or bring out [persons, etc.]”, “to lead forth [troops, etc.]”).

No segundo conjunto lemos que *educō* significa (2) *conduzir para a segurança ou para a liberdade, resgatar ou libertar* (“to lead away to safety or freedom, rescue or release”), *conduzir alguém a uma posição especial* (“to lead into a special position”), ou mesmo *eliminar males* (“to eliminate [evils]”).

O terceiro significado da palavra latina *educō* é (3) *fazer com que algo saia* (“to cause [a thing] to come out”).

Educo significa também (4) *trazer adiante, produzir, gerar* (“to bring forth”), ou mesmo *ser concebido* (“to be conceived”).

Educo significa ainda (5) *passar o tempo de uma determinada maneira* (“to spend, pass [the time in a specified way]”).

Por fim, *educō* significa (6) *adestrar, treinar, educar, criar* seres humanos (“to bring up [children], nurture, rear”), ou ainda *vigiar, cuidar, apoiar o crescimento* de animais e plantas (“to tend and support the growth of [offspring], bring up, nurture, rear”) e mesmo dos lugares que os

a ampliação dos limites da nossa compreensão dos sentidos da educação por meio dos trechos das obras que eu vier a citar.

³ O arquivo digital, em formato .pdf, da edição do *Oxford Latin Dictionary* (1968) que utilizei neste artigo pode ser facilmente encontrado na internet e baixado gratuitamente. Recomendo ao leitor que faça essa valiosa aquisição para sua biblioteca digital.

tenham e das condições que os afetem (“of places, conditions etc., with either animals or plants as objects”)⁴.

Como podemos perceber a partir desses seis conjuntos de significados da palavra *educō*, a educação que eles definem abrange um âmbito muito vasto da esfera das atividades e ocupações humanas; eles descrevem a educação como constituindo-se de uma série de processos que se relacionam diretamente com a preocupação, o cuidado e o desenvolvimento de seres vivos, em geral, e de seres humanos, em particular. Retomarei a seguir cada um desses seis grupos de significados e tentarei elucidá-los à luz da filosofia da educação. Conhecendo melhor esses sentidos particulares, estaremos em condições de articulá-los e de, por meio deles, compreender com mais justeza os fenômenos e processos que constituem a educação humana.

II

*[...] imagina a nossa natureza
relativamente à educação
ou à sua falta [...].*

Platão (2008, VII, 514a, p. 315).

O *primeiro* conjunto de significados da palavra latina *educō* apresentam-nos os sentidos de *conduzir*, *liderar*, *trazer para fora*, *levar adiante pessoas*. Vejamos o que isso quer dizer sobre a educação.

Podemos interpretar esses sentidos dizendo que a educação é um processo que implica a existência de dois sujeitos: um *que conduz* e outro *que é conduzido*; que há, de um lado, alguém que desempenha o papel de

⁴ Para todos os sentidos apontados acima, cf. *Oxford Latin Dictionary*, 1968, p. 587-588, verbete *Educo*; traduções minhas. Os colchetes representam os parênteses que constam das significações no verbete.

guia, por assim dizer, e, de outro lado, alguém *que é conduzido, guiado e orientado*, de uma maneira ou de outra, em direção a algo, a algum objetivo. Essas considerações remetem-nos à figura do *líder*, de alguém que deve ser *capaz de liderar* aqueles que reconhecem sua liderança, que se encontram sob ela, e *trazê-los para fora* de uma dada situação, *levando-os adiante*, rumo aos objetivos que se quer alcançar.

Os sentidos de educar como *trazer para fora* e como *levar adiante* suscitam o pensamento de que é como se houvesse algo, no interior do educando e de cada um de nós, que cresceria e que se desenvolveria, de algum modo, como que de dentro para fora, auxiliado externamente pelos cuidados e orientações daquele guia e líder ao qual chamamos de *educador*. Em latim, as palavras *educator* e *educatrix*, das quais se originaram as palavras portuguesas *educador* e *educadora*, significam *aquele ou aquela que nutre, que cria* (“one who nurtures or brings up”), ou mesmo *pai adotivo e mãe adotiva* (“a foster-father”, “a foster-mother”)⁵. Parece-me que há, nessa família de palavras que expressam a educação, algo da antiga concepção grega (presente também em outros povos) da educação como *psicagogia*, como uma *arte de orientar as almas* através daquele caminho que o *psicagogo* (digamos assim) considera o melhor, tal como pais cuidadosos orientam, criam, educam seus filhos conforme os valores e princípios que lhes parecem mais adequados para a conduta correta na vida.

Ainda no que diz respeito ao sentido de *educação como trazer para fora*, somos remetidos, quase que inescapavelmente, a uma célebre metáfora

⁵ V. os verbetes *Educator* e *Educatrix* no *Oxford Latin Dictionary* (1968). Nos limites deste artigo, entendo por *educando* todo ser humano que esteja em uma situação no mundo a partir da qual possamos dizer que ele *aprende* algo, seja por si mesmo seja através de alguma coisa ou de alguém, não importando se o faz de maneira consciente e deliberada ou de modo inconsciente e, portanto, sem deliberação. Entendo por *educador* todo ser humano do qual possamos dizer que *ensina* algo a alguém; e não me refiro apenas aos educadores certificados (aqueles que recebem um diploma de graduação em universidades, por exemplo), como também aos pais, aos familiares, aos colegas de trabalho, aos indivíduos anônimos que cruzam nossas vidas diariamente e com os quais aprendemos muitas coisas, queiramos ou não.

educacional, a *alegoria da caverna*, que consta do Livro VII da *República* de Platão (2008). Através dessa analogia, Platão demonstra, por um lado, e pela primeira vez na literatura ocidental, que a educação tem um poder imenso sobre a natureza humana (poder antropoplástico), na medida que é capaz de *conduzir o ser humano para fora* de uma condição existencial, de um modo de viver pautado na ignorância e no erro, *levando-o adiante*, em direção a uma vida alicerçada sobre o conhecimento do bem, isso é, da justa medida de todas as coisas⁶.

Por outro lado, e ilustrando de modo claro o papel do *educador como aquele que conduz, guia e lidera* seus semelhantes, Platão propõe que o ser humano, em geral, e o educador em particular – uma vez que tenha atingido o estado de iluminação epistemológica representado pela capacidade de ascender, por meio do intelecto, do mundo sensível (interior da caverna), lugar da ilusão e do erro, ao mundo inteligível (exterior da caverna), lugar da certeza e do correto – deve retornar ao interior da caverna e dispor-se a educar, a orientar e a guiar, para cima e para fora de lá, aqueles que permanecem presos às cadeias da ignorância do bem e que, por isso, consideram meras sombras como manifestações corretas da realidade das coisas.

É nossa função, portanto, (afirma Sócrates) forçar os habitantes mais bem dotados (pensemos nos filósofos e educadores) a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior, a ver o bem e a empreender aquela ascensão e, uma vez que a tenham realizado e contemplado suficientemente o bem, não lhes autorizar o que agora é autorizado. O quê? (pergunta Gláucon) Permanecer lá (responde Sócrates) e não querer descer novamente para junto daqueles

⁶ “[...] já me ouviste afirmar com frequência”, diz Sócrates, “que *a ideia do bem é a mais elevada das ciências*, e que para ela é que a justiça e as outras virtudes se tornam úteis e valiosas” (PLATÃO, 2008, VI, 505a, p. 301; grifos meus). Nas *Leis*, Platão (2011) refere-se à *ideia do bem* como *Deus*, que é então concebido como medida de todas as coisas (v. *Leis*, IV, 716c-d), numa nítida contraposição à tese de Protágoras, segundo a qual o ser humano é a medida de todas as coisas.

prisioneiros (no interior da caverna) nem partilhar dos trabalhos e honrarias que entre eles existem, quer sejam modestos, quer elevados (PLATÃO, 2008, 519c-d, p. 322-323; parênteses meus).

Também podemos interpretar o sentido de *educar como conduzir e liderar* a partir da definição de educação de Platão, segundo a qual *educar é orientar os olhos da alma* (psicagogia). No trecho da *Politeia* em que nos apresenta sua definição de educação, Platão expõe também em que consiste a tarefa que o educador deve realizar ao educar.

[...] a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos. [...] A presente discussão indica a existência dessa *faculdade na alma* e de *um órgão pelo qual aprende; como um olho* que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. [...] *A educação seria*, por conseguinte, a arte desse desejo, *a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão*, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta (sic) e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso. (PLATÃO, 2008, 518b-d, p. 320-321; grifos e parêntese meus).

Sobre a educação como atividade de conduzir e liderar o educando, que traz para fora ou desenvolve suas faculdades físicas e anímicas, e que o leva adiante, rumo a um modo de existência considerado excelente, virtuoso, nada mais direi, embora muito permaneça por ser dito. Passemos, então, ao segundo grupo de sentidos.

III

*Mestres zelosos,
sede simples, discretos, contidos.
Jamais vos apresseis em agir,
a não ser para impedir que os outros ajam.*
Rousseau (2014, II, p. 101).

O *segundo* conjunto de significados que mobilizamos para refletir sobre a educação informa-nos que *educar* ou *educar é conduzir para a segurança ou para a liberdade; é resgatar ou libertar; é conduzir alguém a uma posição especial; é, enfim, eliminar males.*

Alude-se novamente, com esses significados, à figura do educador como condutor e como líder. Só que, desta vez, a orientação e a liderança do educador têm o escopo específico de conduzir o educando *à segurança ou à liberdade*. Subentende-se que é como se houvesse uma situação de privação de liberdade, na qual o educando fosse mantido, e da qual precisasse ser resgatado por meio da educação. Tal resgate corresponderia, por assim dizer, a conduzir e a manter o educando numa *posição especial*, na qual *males seriam eliminados* ou afastados dele. Esses sentidos ressaltam, na educação, um certo caráter familiar, que deve permear todo processo e relação educacional. Pois os educadores, tal como pais zelosos, devem cuidar da formação de seus educandos e eliminar, de seu caminho educacional, tudo que possa – como diria Rousseau (2014) com sua concepção de educação negativa – ser nocivo ao seu coração (ou sensibilidade), corrompendo-o com vícios de todos os tipos, e ao seu espírito (ou entendimento), com a aceitação de opiniões erradas sobre as coisas. Acerca da primeira educação humana – que, na perspectiva de Rousseau no *Emílio*, deve ser puramente negativa, no sentido de *eliminar males* capazes de comprometer o cultivo educacional do educando, conduzindo-o, assim, a uma situação existencial e educacional de segurança – o Genebrino afirma o seguinte:

Portanto, *a primeira educação deve ser puramente negativa*. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em *proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro*. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abriam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 2014, II, p. 97; grifos meus).

Os sentidos da palavra *educar* que ora exploramos requerem que educadores e pais assegurem que educandos e filhos desenvolvam e adquiram plenamente o domínio de todas as habilidades e aptidões, do corpo e do espírito, necessárias para sua conduta crítica e autônoma na vida. Em outras palavras: devemos educar para a liberdade do pensamento e da ação – o que corresponde a *conduzir o educando a uma posição especial*. Educar é dar oportunidades ao educando para que ele atinja esta posição especial: a de depender unicamente de si mesmo para exercer sua liberdade. Podemos então reconhecer que *a educação é uma espécie de resgate do ser humano*, posto que lhe retira, como diria Kant (1724-1804), de uma posição de heteronomia (ou de minoridade), na qual prevalecem, sobre sua vida, normas e regras ditadas por outrem, para alçá-lo a uma posição de autonomia (ou de maioridade), que, neste caso, é sinônimo de liberdade. Para Kant (2008a, BA 87, p. 89; parêntese do autor, colchete meu), “autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objectos [sic] do querer”. A autonomia, todavia, certamente não é um objetivo educacional que possamos atingir facilmente.

É, pois, difícil a cada homem desprender-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Até lhe ganhou amor e é por agora realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, porque nunca se lhe permitiu fazer uma tal tentativa. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional ou, antes, do mau uso de seus dons naturais são os grilhões de uma menoridade perpétua. Mesmo quem deles se soltasse só daria um salto inseguro sobre o mais pequeno (sic) fosso, porque não está habituado a este movimento livre. São, pois, muito poucos apenas os que conseguiram mediante a transformação do seu espírito arrancar-se à menoridade e iniciar então um andamento seguro. (KANT, 2008b, A 481-482, p. 10; parêntese meu).

As ideias de Kant sobre o desenvolvimento da autonomia na vida do ser humano têm claras repercussões em sua filosofia da educação, à qual ainda teremos que voltar, mais à frente neste artigo.

Já no período contemporâneo da história da filosofia, Hans Jonas (1903-1993), no livro *O princípio responsabilidade* (1979), no qual inclusive dialoga com Kant, retomou, ainda que superficialmente, a compreensão da *educação como resgate do educando para a liberdade e para a autonomia*. Segundo Jonas,

A educação tem, portanto, um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se; ao alcançá-la (ou supor-se que foi alcançada), ela termina no tempo. O término ocorre de acordo com sua própria lei, e não de acordo com a concordância do educador – nem sequer na medida do seu êxito –, pois a natureza concede apenas uma só vez um determinado lapso de tempo, no qual a educação precisa realizar sua tarefa. Depois disso, o objeto de responsabilidades anteriores se torna, ele mesmo, um sujeito de responsabilidades.

(JONAS, 2006, p. 189; parêntese do autor, grifos meus)⁷.

Com base nessas interpretações da educação – como *conduzir para a segurança ou para a liberdade*; como *resgatar ou libertar*; como *conduzir alguém a uma posição especial*; como, enfim, *eliminar males* – podemos afirmar, metaforicamente, que *o educador é um socorrista da alma humana* (para o que já a concepção de educação como psicagogia havia aludido). O educador é alguém que deve eliminar, do caminho educacional do educando, os males que poderiam comprometer o florescimento e o exercício de sua liberdade e de sua segurança, obstando seu cultivo e aperfeiçoamento individual⁸. Educar é impedir que sejam causados danos ao corpo e ao espírito do educando, e também capacitá-lo para que, um dia, seja capaz de realizar esse cuidado por si e para si mesmo, ao tornar-se responsável por sua própria vida. Sendo assim, verificamos que, de fato, *educar significa conduzir o educando a uma posição especial*, posição de autonomia quanto aos seus pensamentos, suas ações e seu modo de ser-no-mundo; significa conduzi-lo ao cultivo de um *ethos* que lhe proporcione, como consequências de sua conduta, menos males a afligir-lhe a existência, mais recursos que possam ser mobilizados contra eles, ou mesmo mais momentos de felicidade e de prazer.

⁷ Com a teoria da responsabilidade, Jonas articulou (de maneira um tanto superficial mas, mesmo assim, permitindo-nos vislumbrar desdobramentos fecundos) a ética, a política e a educação. Fez isso, particularmente, ao analisar o sentimento de responsabilidade de pais e de estadistas para com os objetos de suas respectivas responsabilidades: os filhos, no caso dos primeiros, a *res publica*, no caso dos segundos. Interessa-me explorar, em outras pesquisas e não aqui, essa aproximação proposta pelo filósofo alemão.

⁸ Kant (2008b, A 488, p. 14) chegou a afirmar que constitui “um crime contra a natureza humana” obstar o avanço do conhecimento.

IV

*A terra é boa por natureza;
mas, se descuidada,
é improdutiva e arruinada [...].*

Plutarco (2015, p. 41).

O *terceiro* significado de *educar* que iremos destacar assemelha-se, em parte, a um dos sentidos aduzidos no primeiro conjunto de significados analisados; só que, agora, a palavra *educo* é definida como uma atividade por meio da qual buscamos *fazer com que algo saia*. Vejamos em que medida isso é assim.

Talvez possamos encontrar, no interior do educando, algo inato, por assim dizer, como *a capacidade de aprender*. Admitir, nesse caso, a existência de uma capacidade inata de aprendizado não equivale a adotar uma perspectiva a priorista, essencialista ou inatista (a exemplo da supracitada definição platônica de conhecimento como reminiscência, sobre a qual ergue-se sua concepção de educação), num sentido determinista; implica, antes, simplesmente em assinalar e em reconhecer que, como animais humanos, nossa organização fisiológica é tal que traz em si – quando consideramos um ser humano dotado de um corpo e de uma mente ditos “normais” – as condições, os órgãos e as funções necessárias para que se possa aprender o que quer que seja. Para ilustrar esse sentido da educação, poderíamos dizer que, assim como uma semente de caju traz em si tudo de que necessita para tornar-se um cajueiro (o que poderíamos chamar de potencialidade passiva da castanha), desde que se encontre num solo propício ao seu cultivo, também o ser humano contém dentro de si os germes que tornam possível sua educação (qualquer que seja ela), germes que, para que possam efetivamente germinar e florescer, requerem um solo que lhes seja propício.

As palavras que utilizamos no parágrafo anterior (*capacidade de aprender; semente; solo*) expressam que *educar é fazer com que algo saia*;

elas remetem-nos a outra conhecida metáfora educacional (além da já referida alegoria da caverna), cujo registro escrito mais remoto talvez possamos atribuir a Plutarco (circa 46-120), na obra *Da educação das crianças*. Refiro-me à metáfora da *educação como agricultura*, como cultivo humano. Para Plutarco, com o qual concordo, assim como a agricultura visa extrair do solo os frutos das sementes que nele são semeadas, a educação almeja *fazer brotar, fazer com que saiam*, do corpo e da alma do educando, o pleno uso de todas as faculdades humanas.

Em geral, o que estamos habituados a afirmar sobre as artes e as ciências, o mesmo deve ser dito sobre a virtude; dizer que, *para a absoluta retidão* (na educação), *três coisas devem convergir: natureza, razão e costume. Chamo razão o aprendizado e costume ao exercício. São os princípios da natureza: a evolução pela instrução, o proveito pelo cuidado e a excelência por esses todos*. E o que disso for abandonado, nisso forçosamente sua virtude é imperfeita. A natureza sem estudo é cega, a lição sem a natureza é insuficiente e o exercício sem ambos é incompleto. *Tal como na agricultura, primeiro deve-se começar pela boa terra, depois pelo agricultor instruído, em seguida, pelas boas sementes e, do mesmo modo, a natureza deve ser semelhante à terra; o preceptor ao agricultor; os princípios das palavras e os preceitos à semente*. (PLUTARCO, 2015, p. 38-39; grifos e parêntese meus).

Segundo a investigação de Jaeger (1888-1961), na *Paideía* (2013), a alegoria da educação como agricultura deve ter sua origem remetida a um período ainda anterior ao de Plutarco, ao período dos séculos V e IV AEC na Grécia clássica, e, ainda mais especificamente, à atividade dos sofistas, em todo o mundo grego, como notáveis educadores.

É para nós uma grande fortuna que *Plutarco* nos tenha transmitido não só a conhecida “*trindade pedagógica*” dos sofistas (natureza, ensino e hábito), mas ainda uma

série de ideias intimamente vinculadas àquela doutrina [...]. É através do exemplo da *agricultura*, encarada como o *caso fundamental do cultivo da natureza pela arte humana*, que Plutarco explica a relação entre os *três elementos da educação*. *Uma boa agricultura requer* em primeiro lugar *uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade*. *Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos* transmitidos de viva voz. Quando as três condições se realizam com perfeição, o resultado é extraordinariamente bom. Quando uma natureza escassamente dotada recebe, pelo conhecimento e pelo hábito, os cuidados adequados, podem ser em parte compensadas as suas deficiências. Em contrapartida, até uma natureza exuberante decai e se perde, quando é deixada ao abandono. É isso que torna indispensável *a arte da educação*. (JAEGER, 2013, p. 363-364; aspas do autor, grifos e parêntese meus)⁹.

À luz dessa metáfora, todo educador pode ser comparado a um agricultor, porquanto deve nutrir e preparar o solo, o terreno constituído pelo corpo e pela alma do educando, antes de nele semear e colher quaisquer que sejam as sementes e frutos. Quando o solo é demasiado carente deste ou daquele elemento químico, por exemplo, o agricultor deve provê-lo, aperfeiçoando, dessa maneira, as condições que ele encontrou inicialmente e que foram previamente dadas pela natureza; se o terreno encontra-se muito

⁹ A propósito da menção de Jaeger à educação como arte, observo, *en passant*, que desde o século V AEC os filósofos e sofistas gregos levantaram a controversa questão, que permanece aberta até hoje, de saber se a educação é uma *ciência* ou uma *arte*. De minha parte, e sem quaisquer pretensões de encerrar a questão, penso que a educação é uma arte. Penso assim porque, dentre outras razões possível de serem aduzidas, não podemos formular leis gerais educacionais, tal como formulamos leis gerais na física; e também porque não somos capazes de reproduzir, no âmbito educacional, experimentos tais que conduzam sempre, e dentro das mesmas condições de realização, aos mesmos resultados obtidos no primeiro experimento. Uma das características das ciências naturais é, precisamente, a possibilidade de verificação intersubjetiva dos resultados dos experimentos realizados nas ciências que as constituem, o que quer dizer, com outras palavras, que os mesmos resultados devem ser passíveis de serem obtidos por todos os que realizarem o experimento em questão.

afastado de uma fonte de água, deve o agricultor providenciá-la; se há pragas ameaçando a plantação, deve combatê-las e extirpá-las. De igual modo, se o solo do educando carece, para utilizar uma expressão de Bourdieu e Passeron (2014), de capital cultural, deve o educador auxiliá-lo a adquiri-lo; se o educando não é capaz de perceber que tudo ao seu redor constitui fonte inesgotável de estímulos à aprendizagem e de construção de conhecimentos, deve ajudá-lo a percebê-lo; se há obstáculos nos processos de ensino e de aprendizagem que impedem o cultivo salutar do educando, deve o educador, tanto quanto seja-lhe possível, removê-los ou atenuá-los. Educador ou agricultor algum seria capaz de celebrar uma colheita dos melhores frutos do educando ou da terra sem que tivesse que empreender, antes, muitos esforços na preparação do respectivo solo, na escolha das sementes que serão semeadas, e no cuidado com o provimento de tudo o mais que seja necessário para o cultivo e florescimento saudáveis do que foi semeado¹⁰.

¹⁰ Silva e Cunha (2021) criticaram o uso da metáfora da agricultura como correspondente do ato de educar; julgaram-na incompatível com a analogia que pretende estabelecer. Afirmaram, de modo equivocado, que não é correto atribuir aos sofistas a origem dessa metáfora educacional. Quanto a mim, discordo das interpretações propostas por eles. E concordo com Jaeger, que ensinou na *Paideia* que foram os sofistas que, pela primeira vez na história, expandiram o sentido da palavra *physis*, levando-a do seu uso na medicina (que por sua vez derivara do uso que dela fizeram os pré-socráticos na filosofia) para seu uso na esfera da nascente pedagogia, área na qual a palavra fora usada em referência ao conhecimento de uma *physis humana*, compreendida como *natureza humana* (cf. JAEGER, 2013, particularmente os capítulos *A sofística como fenômeno da história da educação e Origem da pedagogia e do ideal de cultura*). No que tange à milenar metáfora da educação como cultivo, cultura ou agricultura, a qual Silva e Cunha julgaram inadequada e a qual propõem substituir pela metáfora da navegação, penso que aquela cumpre muito bem seu papel, que é o de ilustrar, de aclarar nossa compreensão dessa ocupação e preocupação humana fundamental, a educação. Ademais, e por fim, a explicação de Silva e Cunha, no sentido de tentar relacionar a educação com a navegação, não me parece esclarecer a analogia que eles pretendem sustentar.

V

*Constituído de modo correto e sem falha,
nas mãos, nos pés e no espírito.*

Simônides, frag. 37 e 4 Diehl, *apud* Jaeger (2013, p. 11 e 259).

O quarto conjunto de significados que submeteremos à nossa análise diz-nos que *educar é produzir, gerar, levar adiante*, ou mesmo *conceber alguma coisa*.

Certamente, a sociedade visa produzir, gerar para si mesma em seu seio, por meio da educação e de outros meios pertinentes, todas as *características físicas e espirituais* que ela considere importantes de serem cultivadas em todos ou na maior parcela possível de seus membros, os cidadãos que a constituem. De igual modo, mas em via negativa, é sobretudo através da educação que a comunidade pode tentar extirpar completamente, ou controlar parcialmente, todas as características, do corpo e do espírito, que considere perniciosas, inconvenientes, desnecessárias ou ameaçadoras do bem-comum. Tudo o que é nocivo à sociedade constitui obstáculo a que ela seja *levada adiante*, desenvolva-se, progrida, através do cultivo individual dos cidadãos que a compõem. Ao sentido de *educar como levar adiante modos de sentir, de pensar, de agir, de viver*, e portanto ao sentido da *educação como concepção* desses modos, Jaeger referiu dizendo que “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da *educação*. *Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual.*” (JAEGER, 2013, p. 1; grifos meus).

As inúmeras propostas educacionais que os diferentes povos (que as diferentes culturas) desenvolveram ao longo do tempo incorporam e expressam o desejo da comunidade em questão pelo cultivo de determinadas características físicas e espirituais nos indivíduos que são seus membros. Por mais que haja espaço para que a individualidade desses indivíduos

afirme-se, não podemos esquivar-nos completamente dos padrões educacionais vigentes em nosso meio social. Tenho em mente padrões educacionais gestados e praticados, em sentido amplo, por sociedades e governos, e, em sentido estrito, por famílias e indivíduos. É mantendo sempre em vista aquilo que cada comunidade propõe a si mesma como objetivos, considerando sua compreensão singular acerca do que seja seu próprio bem-comum, que a educação posta em prática deve almejar, além desse bem e como seu principal resultado, que o educando torne-se autônomo quanto ao seu ser-no-mundo (para o que já referi, acima). *O educando é um ser concebido* para levar adiante, nos limites da vida privada, uma forma singular de apreensão do paradigma cultural geral que se evidencia na esfera pública da vida na comunidade em que ele está inserido. *O educando é um ser projetado* por uma sociedade para ser (ao menos quanto ao ideal humano que ela tem em vista) um cidadão plenamente perfectível, isto é, alguém capaz de aproximar-se continuamente, embora sem jamais alcançá-los, dos paradigmas educacionais aceitos e vigentes em sua comunidade.

Trarei agora para nossa análise da *educação como produzir, gerar, levar adiante*, ou como *conceber alguma coisa*, a perspectiva filosófica de Agostinho (354-430) sobre a educação, expressa, em particular, no *De Magistro* (389). Nessa obra, aliás, Agostinho antecipou a tese, sustentada anos depois em *De civitate Dei* (413-426), de que o ser humano é, em potencial, um cidadão de duas cidades: a do Deus cristão e a do diabo. Na perspectiva educacional agostiniana, o educando é encarado da mesma maneira.

No *De Magistro*, o bispo de Hipona assume que a educação é um instrumento de aprimoramento da fé e da espiritualidade. A educação deve contribuir para *produzir*, por assim dizer, um aperfeiçoamento na fé cristã do educando; deve levá-lo adiante, para Deus e sua cidade celestial. Para Agostinho, a educação deve levar o educando a mergulhar dentro de sua própria interioridade, a qual é o lugar onde Deus habita em nós. Conhecer a

alma, buscar a interioridade é o mesmo que buscar e aproximar-se da divindade. Para Agostinho, a educação é um meio através do qual as palavras *produzem*, no educando, um voltar-se para Deus. Assim, educar é gerar para o educando oportunidades para que ele consulte o único Mestre do qual podemos verdadeiramente aprender alguma coisa: Cristo.

Agostinho pensava que, com nossas palavras, o máximo que podemos fazer é incitarmo-nos, externamente, a consultar, em nossa interioridade, os ensinamentos divinos. Em mais uma bela metáfora educacional, fundamentada, desta vez, numa análise etimológica, Agostinho afirmou que *a palavra (verbum) chicoteia (verberare) os ouvidos*, impelindo-nos a buscar *conhecer (noscere)* aquilo de que se fala, aquilo que as palavras denotam. Assim, mobilizamos, em nossa interioridade, com a faculdade da memória, *nomes (nomen)*, que são uma espécie de recordação da alma, uma maneira da alma *conceber* a verdade por iluminação divina. Destaco, a seguir, dois trechos do *De Magistro* em que os personagens Agostinho (o próprio autor) e Adeodato (filho daquele) dialogam sobre a relação entre *chicotear* e *conhecer*, entre *proferir palavras* e *produzir*, *conceber a verdade na interioridade*. Eis o que lemos no primeiro trecho:

Notas, creio, que tudo que é proferido com a voz articulada em vista de algum significado fustiga nossos ouvidos, para que seja sentido, e é encaminhado para a memória, para que possa ser conhecido. [...] Portanto, acontecem duas coisas quando proferimos algo com a voz. [...] E se uma destas duas coisas for chamada de “*verbum*” (palavra) e a outra de “*nomen*” (nome) porque o termo “*verbum*” provém de “*verberare*” (chicotear) e “*nomen*” de “*noscere*” (conhecer), de modo que o primeiro seja assim chamado por conta do ouvido e o segundo por conta da alma? (AGOSTINHO, 2017, V, 12, p. 47; aspas, grifos e parênteses do autor).

No segundo trecho, Agostinho afirma:

Descobrimos, na verdade, que a palavra fere o ouvido, e que o nome se refere à recordação da alma, pelo que se pode entender que, quando queremos gravar na memória, falamos corretamente ao dizer “qual o nome disto?”, e não costumamos dizer “qual é a palavra disto?” (*ibidem*, VII, 20, p. 67; aspas do autor).

Com esses dois trechos citados, percebemos que a educação é, para Agostinho, uma via que nos leva a *conceber*, ou um instrumento capaz de *produzir*, sempre em nossa interioridade, a iluminação da verdade sob a forma de conhecimento. Tal conhecimento não é algo que possamos aprender externamente, valendo-nos de mestres humanos; trata-se, antes, de algo revelado internamente, a cada indivíduo, por Deus. Conforme essa tese, Agostinho conclui seu diálogo *Sobre o Mestre*, no Capítulo XIV, afirmando que jamais podemos aprender algo por meio de professores humanos, e que somente por analogia é que referimos a humanos como mestres, tal como dizemos que o homem é pai, por analogia com o Deus-Pai.

Pois quem é tão estupidamente curioso a ponto de mandar seu filho para a escola a fim de que aprenda o que pensa o mestre? Ao contrário, quando eles tiverem exposto com palavras todas as disciplinas que afirmam ensinar, incluindo as da virtude e da sabedoria, é então que os chamados discípulos vão *considerar em si mesmos se foram ditas coisas verdadeiras*, examinando aquela *verdade interior* conforme suas forças. É só então que aprenderão [...]. [...] e porque *aprendem interiormente* logo após a explicação do professor, julgam ter aprendido daquele que explicou exteriormente. [...] na terra *não chamemos ninguém de mestre, pois o único Mestre de todos está nos céus*. (AGOSTINHO, 2017, XIV, 45-46, p. 111; grifos meus).

Lembrando-nos da epígrafe no início desta parte do meu artigo, concluo dizendo que, para Agostinho, os cuidados com a interioridade e a

exterioridade da existência humana constituem dois dos objetivos fundamentais da boa educação.

VI

[...] a instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para ganhá-lo.
Rousseau (2014, II, p. 175).

Consideremos agora a quinta definição que destaquei da palavra *educar*, segundo a qual *educar é passar o tempo de uma determinada maneira*.

Ora, como poderia ser diferente? Com efeito, como educaríamos os indivíduos e as sociedades, senão utilizando-nos do tempo¹¹, e em particular do tempo dos educandos e dos educadores, para o cultivo das faculdades físicas e anímicas de ambos? Não seria a educação, também, um direcionando social do tempo dos educandos e dos educadores para a construção de diferentes tipos de conhecimento e para o cultivo de diferentes aptidões? Por acaso desenvolvemos facilmente todas as nossas capacidades? Desfrutamos nós da feliz condição de construirmos o conhecimento sobre o mundo sem que para isso tenhamos que transpor difíceis obstáculos, que nos são impostos pela natureza (*physis*), pelos limites de nossa constituição orgânica (*physis humana*), do nosso entendimento e da nossa razão?

É bom para nós (como indivíduos, como comunidade, como humanidade) que saibamos utilizar nosso tempo com sabedoria, não só porque se trata de um bem irrecuperável (ao que referimos quando falamos de um “tempo perdido”), como também porque as consequências práticas

¹¹ Nos limites deste artigo, entendo por *tempo* aquilo que tentamos apreender quando falamos dos e quando contamos os dias, os meses, os anos, as horas, os minutos, os segundos.

do modo como os indivíduos *passam seu tempo* repercute diretamente na formação e na maneira de ser da sociedade que eles compõem. Se considerarmos que concebemos a educação como uma ocupação e uma preocupação humana fundamental, então temos razão de preocuparmo-nos com o tempo que os indivíduos passam, ou não, educando-se ou sendo educados. O tempo que utilizamos para aprender alguma coisa, ou para exercitar nossas aptidões, precisa ser “perdido” para que possamos “ganhá-lo”; precisamos investir nossa atenção e nosso cuidado em nossa própria educação, e na daqueles por quem somos de alguma forma responsáveis (como os pais, que são responsáveis pela educação dos filhos, e os professores, que são responsáveis, até certo ponto, pela educação dos estudantes).

Podemos expandir um pouco mais os limites dessa definição de *educação – uma maneira peculiar de passar o tempo* – a partir do pensamento de Aristóteles. Dentre as muitas áreas de conhecimento pelas quais se interessou, Aristóteles dedicou-se também à educação. Fez isso, por exemplo, em suas obras de ética e de política, nas quais encontramos sua teoria da formação do *ethos* humano, e também ao abrir sua própria escola, o Liceu, onde pôde colocar em prática sua concepção de educação.

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2009a) apresenta sua teoria eudaimonista da vida humana em ligação estreita com um tipo de educação. Para ele, o objetivo das ações humanas é a realização de uma vida feliz (aquela composta de mais momentos felizes do que de infelizes), que nada mais é do que uma vida virtuosa. Aristóteles relacionou a boa educação humana com a formação do *ethos*, compreendido em sentido estrito como hábitos e caráter, e, em sentido amplo, como modo de ser. Para ele, nosso caráter é formado com base na repetição de nossas ações, as quais, praticadas dia-a-dia, com o passar do tempo engendram *hábitos*. Os hábitos moldam o caráter, e esses (hábitos e caráter), juntos, constituem o modo de ser (*ethos*) de alguém. Então, para o Estagirita, *educar é passar o tempo de determinada maneira*, a saber: praticando ações que, com o tempo,

desenvolverão no educando *bons hábitos* (conducentes à virtude) e um *bom caráter* (um caráter virtuoso).

Na verdade, a virtude moral concerne a prazeres e dores, pois o prazer nos leva a realizar ações vis e a dor nos leva a deixar de realizar ações nobres. Daí a importância, salientada por Platão, de ter sido decididamente *treinado desde a infância a gostar e não gostar das coisas apropriadas: este é o significado da boa educação*. (ARISTÓTELES, 2009a, 1104b10, p. 71).

Percebemos a *educação como passar o tempo de determinada maneira*, na filosofia de Aristóteles, quando consideramos que para tornar-se um ser humano justo é necessário que se pratique a justiça, que se passe parte do tempo realizando atos justos; de igual modo, para que alguém seja considerado “educado” é necessário que ele tenha sido envolvido e que tenha envolvido-se em processos sociais educacionais, que tenha passado seu tempo realizando ações por meio das quais possa levar a cabo os objetivos de alguma proposta educacional. Ora, é lendo, passando o tempo praticando a leitura, que aprendemos a ler e a interpretar as palavras; é escrevendo que aprendemos a escrever e, dessa maneira, a comunicar aos outros o que lhes queremos transmitir dos nossos pensamentos; é refletindo sobre si mesmo, sobre as coisas e sobre o mundo que construímos o hábito de refletir sobre tudo que se apresente aos nossos sentidos e ao nosso entendimento. Essas três habilidades – de leitura, de escrita e de reflexão – devem confluir em ações do educando que demonstrem que esse desenvolveu algum grau de competência no uso daquelas aptidões.

Educar é passar-tempo, é investir tempo junto ao educando; é também não perder de vista os frutos desse investimento, dos quais o principal é, sem dúvidas, o próprio indivíduo humano que se cultiva e que se forma ao educar. Mas que tipo de ser humano queremos formar através dos processos educacionais? Há, sem dúvidas, inúmeras respostas possíveis para essa pergunta. A partir daquilo que propormos como objetivos

educacionais, planejaremos o uso do tempo educacional, isto é, planejaremos de que maneira os educandos passarão seu tempo nas escolas e nos demais lugares em que se educa e se é educado, de maneira que, passando assim o tempo da educação, a sociedade conceba, produza e receba um indivíduo e cidadão típico (por assim dizer), formado a partir de determinado paradigma educacional ideal concebido previamente.

Consideremos agora outra resposta que poderíamos dar àquela pergunta, interpretada à luz das reflexões de Althusser (1918-1990) sobre a educação, como constam da obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1969).

Nessa obra, o filósofo francês reconheceu na escola uma instituição social que se encontra, em grande medida, a serviço do capitalismo; uma instituição ideológica (ou Aparelho Ideológico do Estado) que consome uma parcela gigantesca do tempo de vida de quase todo indivíduo humano que tenha sido escolarizado. Segundo Althusser, a partir de um ponto de vista marxista, o resultado da educação, nas sociedades capitalistas em geral, é um dualismo, posto que consista na formação de exploradores e de explorados, de uma classe social que domina, política e economicamente, e de uma classe social que é assim dominada. Esse resultado é alcançado, dentre outras maneiras mas sobretudo, direcionando-se o tempo educacional dos educandos para atividades escolares que, por sua vez, estão impregnadas das características consideradas convenientes às classes sociais a que se destinam.

Ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? [...] através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. Ora, o que se aprende na Escola? [...] aprende-se a ler, a escrever, a contar – portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” directamente [sic] utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros

superiores etc.). Aprendem-se portanto “saberes práticos” (*des “savoir faire”*). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exactamente [sic] (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 20-21; parênteses, aspas e grifos do autor; colchetes meus).

O resultado de uma educação como essa está longe de ser o desejável, pois, como vimos acima, a educação, como patrimônio de uma comunidade, deve contribuir para a realização do bem-comum, do bem *da comunidade* no seio da qual se desenvolve, e não somente, e meramente, para o bem de uma de uma classe ou de uma ínfima *parcela de indivíduos*.

Em outro lugar da referida obra, Althusser constata um fato bastante relevante sobre a educação escolar, fato do qual poucos de nós dão-se conta e que expressa com clareza a definição, ora analisada, de *educação como maneira determinada de passar o tempo*. Segundo Althusser,

[...] nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1980, p. 66; parêntese do autor).

De fato, se excluirmos a família e o tempo que o educando passa em casa, é nas instituições escolares que os educandos (em particular as crianças

e os adolescentes) mais passam seu tempo. E o que eles aprendem nas escolas? Quais os objetivos de se ensinar o que eles lá vão, bem ou mal, aprender? Qual tipo de ser humano e de cidadão se pretende formar através da educação escolar?

A escola e a universidade, instituições que, nas sociedades contemporâneas, representam lugares privilegiados da educação *enquanto escolarização*, deveriam ser de fato *lugares do ócio*, isto é, do uso do tempo para levar a cabo o cultivo dos educandos, o aperfeiçoamento de suas aptidões e habilidades, a construção de variados tipos de conhecimentos. Mas as escolas e universidades atuais parecem, algumas vezes, distanciarem-se do sentido grego da palavra *scholé*, da qual derivou nossa palavra *escola*, em português, ou *school*, em inglês. *Scholé* significa *ócio*, mas não meramente, e de modo depreciativo, enquanto preguiça e desperdício de tempo; o ócio ao qual essa palavra originalmente refere é o tempo de que alguém pode dispor livremente para realizar investimentos em si mesmo, para aprender, para estudar, para cultivar-se a si mesmo de diferentes maneiras e, assim, aperfeiçoar-se como indivíduo e como cidadão. É necessário que as escolas e universidades resgatem e renovem seu vínculo, tão antigo quanto salutar, com o ócio; é necessário, para dizer com Illich (2018), construirmos uma sociedade fundada sobre essa compreensão de *scholé*.

VII

*A disciplina transforma
a animalidade em humanidade.*

Kant (2012, p. 9).

Chegamos agora ao sexto e último grupo de significados que destaquei para nossa análise da palavra *educar*, grupo no qual deparamos com os sentidos de *educar* como *adestrar*, *treinar*, *criar seres humanos*, e

também como *vigiar, cuidar, apoiar o crescimento de animais e plantas, de lugares e condições que os contenham e afetem*.

A perspectiva segundo a qual a *educação é uma espécie de adestramento* é milenar e permanece plenamente atual. Muito embora esse sentido de educar remeta-nos, num primeiro momento, tão-somente aos limites do ser humano enquanto considerado um animal irracional, podemos e devemos falar também de um adestramento do ser humano como um animal racional.

Adestrar é necessariamente treinar. Treinar é praticar habitualmente determinadas atividades, que podem ser físicas (como a prática de musculação ou de uma arte marcial) ou intelectuais (como a prática da leitura ou a resolução de problemas matemáticos); treinar é tentar desenvolver determinados dons, aptidões, visando atingir a excelência (virtude) em sua prática. Ora, ao modo como os pais adestram, treinam, educam seus filhos nós habitualmente referimos como *a criação que lhes foi dada*, e em conformidade com isso dizemos: Fulano foi criado desta ou daquela maneira. E, de igual modo, também falamos de uma *educação de excelência*.

Se olharmos para a história humana, encontraremos um exemplo notável desse sentido da educação – como adestramento, treinamento, criação – concretizado no Estado lacedemônio. Esparta notabilizou-se, desde a antiguidade clássica grega, por alcançar grande êxito em educar e adestrar militarmente seus próprios cidadãos. Platão, na *República*¹², Aristóteles (2009b), na *Política*¹³, e muitos outros pensadores depois deles

¹² Ver, por exemplo, o trecho seguinte do Livro VIII da *República*, em que Platão, ao tratar da constituição política dos Estados, afirma o reconhecimento geral dos gregos para com a constituição de Esparta, dizendo: “Aqueles a que me refiro têm nome, a saber: a constituição, tão elogiada por muita gente (incluindo o próprio Platão), de Creta e da Lacedemônia (sic) [...]” (PLATÃO, 2008, 544c, p. 363; parênteses meus).

¹³ Discorrendo sobre a felicidade como sumo bem humano, no Livro I da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles refere de modo elogioso à educação espartana, ao reconhecer o bom trabalho dos estadistas espartanos nessa área: “Acreça-se que parece que o verdadeiro estadista é alguém

referiram à *polis* espartana como um exemplo de grande sucesso, quando consideramos alguns aspectos da educação, em especial aqueles que se relacionavam à guerra e à formação de guerreiros. Não obstante esse reconhecimento, Platão, Aristóteles e outros pensadores que nutriram alguma admiração por Esparta afirmaram igualmente que vários aspectos importantes da educação eram desconsiderados pelos lacedemônios: a formação filosófica, por exemplo.

Entre os pensadores modernos, é comum a referência ao adestramento e ao treinamento como partes constituintes da educação. Um exemplo disso encontramos na filosofia da educação de Kant, que, em *Sobre a Pedagogia*, afirma-o com estes termos:

O homem pode ser ou meramente adestrado, amestrado, instruído mecanicamente, ou ser realmente esclarecido. Adestra-se cães, cavalos, e também se pode adestrar homens. Com o adestramento, porém, ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a pensar. (KANT, 2012, p. 20; grifos meus).

Para Kant, o adestramento relaciona-se à contenção ou à eliminação da selvageria do animal humano. Essa parte, puramente negativa, da educação é tarefa da *disciplina*.

Na educação, o homem tem de ser 1) disciplinado. Disciplinar significa procurar impedir que a animalidade prejudique a humanidade, tanto no homem individual como no social. A disciplina é, pois, a mera doma da condição selvagem. (ibidem, p. 19; grifo meu).

que realizou um estudo especial da virtude, visto ser sua meta tornar os cidadãos indivíduos virtuosos e respeitadores da lei, do que são testemunhos os legisladores de Creta e Lacedemônia e os outros grandes legisladores da história [...]” (ARISTÓTELES, 2009a, 1102a5-10, p. 62).

Permanece vigente na contemporaneidade a compreensão de que educar é também adestrar o animal humano – pensemos, por exemplo, no nome que se dá ao treinamento dos militares: adestramento. A filosofia contemporânea também repercute essa compreensão de educação: lembremos aqui, por exemplo, da perspectiva de Wittgenstein, para quem o aprendizado de uma língua é resultado de um adestramento. Nas *Investigações filosóficas*, Wittgenstein afirma o seguinte:

Levanta o nevoeiro estudarmos os fenómenos (sic) da linguagem em formas primitivas do seu emprego, nas quais se pode ter uma visão panorâmica da finalidade do funcionamento das palavras. Tais formas primitivas da linguagem são empregues pela criança quando aprende a falar. Ensinar a linguagem aqui não é explicar, mas antes *adestrar*. (WITTGENSTEIN, 2011b, I 5, p. 175; parêntese e grifo meus).

Os demais sentidos da palavra *educar* mencionados no sexto grupo de significados dizem-nos que *educar é vigiar, cuidar, apoiar o crescimento de animais e plantas, de lugares e condições que os contêm e afetem*.

De acordo com esses sentidos, educar implica em permanecer *vigilante* quanto ao que possa prejudicar o sucesso no atingimento dos objetivos da educação que se propõe para o educando. Ocupamo-nos e preocupamo-nos com a educação. Não é por acaso que a educação constitui um tema sensível para toda sociedade, para toda família, para todo indivíduo, para todo governo. Podemos perceber nessa preocupação algo da educação negativa que Rousseau (o autor e o personagem) define e ilustra ao longo de todo o *Émile*, e sobre a qual já disse algo, acima. Quem educa deve permanecer constantemente vigilante em relação à educação do seu educando, se pretende que a mesma seja bem-sucedida. Mas não se trata de uma vigilância visando o mero controle sobre o corpo, os movimentos e os pensamentos do educando – sobre o que investigou Foucault em *Vigiar e punir* (2008); trata-se da preocupação do educador de afastar do educando

o contato ou a proximidade com o que possa prejudicar o bom desenvolvimento da educação que lhe é proposta.

A vigilância implica, então, o *cuidado* com a segurança e o bem-estar físico e psíquico do educando; implica *apoiar o crescimento* (desenvolvimento, florescimento) de um ser humano. Esse sentido de apoio e de suporte ao desenvolvimento humano, que caracteriza tão distintamente a educação, ressalta mais claramente na língua francesa. Nela, as palavras *élever* e *élève* comportam sentidos que remetem à educação como criação. A palavra *élever* tem, como um de seus sentidos, o de “alimentar, cuidar, formar: criar crianças, animais” (“nourrir, soigner, former: élever des enfants, des animaux” [LAROUSSE, 2011, p. 272; tradução minha]). Dizemos, em português, que *criar crianças* é o mesmo que *educar crianças*, de modo que *élever* quer dizer *educar*. Quanto à palavra *élève*, essa designa a “pessoa que recebe as lições de um mestre; aquele, aquela que frequenta um estabelecimento escolar” (“personne qui reçoit les leçons d’un maître; celui, celle qui fréquente un établissement scolaire” [*loco citado*; tradução minha]); designa o “animal nascido e criado por um criador; planta ou árvore da qual dirigimos o crescimento” (“animal né et soigné chez un éleveur; plante ou arbre dont on dirige la croissance” [*loc. cit.*; tradução minha]). *Élève* quer dizer, portanto, *educando*. Ressalta desses sentidos uma referência ao processo de *eleva*r o ser humano, por meio da educação, a um modo excelente de existência. E, no que tange ao sentido de educar como *criar*, também na língua francesa há uma nítida relação entre as ações envolvidas, posto que *criação* (de gado, de cães, de espécies animais em geral) diz-se *élevage*.

Como sabemos, as línguas francesa e portuguesa derivaram do latim, língua na qual fui buscar os sentidos do verbo educar que temos analisado neste artigo. Se educar é, pois, criar, e se todo criador preocupa-se e ocupa-se do *cuidado com o ambiente* em que se desenvolve sua criação, para que essa possa crescer, multiplicar-se e prosperar de maneira saudável, então podemos afirmar que todo educador, que todo agente educativo (como a família e o Estado) deve igualmente cuidar para *que o ambiente em que se*

*educa seja o melhor possível para os educadores e os educandos*¹⁴. *Educar é apoiar e cuidar não só dos educadores e dos educandos, como também dos lugares em que se educa*; de tal modo que, por um lado, fomente-se o surgimento e a permanência de condições que sejam favoráveis à educação, e que, por outro lado, combata-se e destrua-se tudo que seja pernicioso à educação. Deve ser assim porque educamos necessariamente em algum ambiente específico, com características e recursos específicos, e nós sabemos (por meio da teoria biológica da evolução e das teorias psicológicas, por exemplo) que os ambientes afetam, de maneiras diferentes e em variadas medidas, os seres vivos que neles estão (que por sua vez agem sobre os próprios ambientes natural e social, modificando-os), impelindo-os à adaptação e à sobrevivência, ou à inadaptação e à extinção.

Faz, portanto, alguma diferença (considerando-se a melhor maneira de se alcançar os objetivos educacionais visados) se alguém é educado (no sentido estrito de escolarizado) numa escola com condições precárias de funcionamento (como salas de aula mal-ventiladas e desconfortáveis) ou em outra com condições excelentes de funcionamento (como salas confortáveis e convidativas ao estudo e ao aprendizado). Dá-se o mesmo quando falamos da criação de animais não-humanos: consideremos as fazendas de criação de gado, de porcos, de galinhas etc.; os ambientes em que esses animais são criados são cuidadosamente controlados, de modo que, neles, eles desenvolvam-se da melhor maneira possível, segundo os objetivos de seus criadores¹⁵.

Consideremos ainda que faz, sim, alguma diferença se alguém educa ou se é educado em uma família pobre, que reside num imóvel

¹⁴ No livro *John Stuart Mill e o cultivo da individualidade* (2017) discorro com mais vagar sobre o papel dos indivíduos e do Estado (bem como dos governos) na construção de uma sociedade mais propícia a fomentar a educação, o desenvolvimento de seus cidadãos. Ao *Estado* que aja fomentando, favorecendo a educação, o cultivo dos seus cidadãos, por todos os meios disponíveis, chamei então de *Estado fomentalista*.

¹⁵ Não é o caso de discutirmos, neste artigo, as implicações morais de tais criações de animais não-humanos.

precário, composta de pais que tiveram poucos anos de escolarização e que dispõem de pouco capital cultural com o qual possam contribuir para a criação de seus filhos; ou se é educado no seio de uma família rica, que habita num imóvel de bom padrão, formada por pais que concluíram o Ensino Superior e que têm vasto capital cultural e econômico com o qual podem nutrir o crescimento orgânico e educacional de seus filhos.

Consideremos, enfim, que faz diferença se se educa num Estado que se ocupa e que se preocupa com a boa educação de seus cidadãos, ou em um Estado que quebranta a formação da nação.

VIII

O que dissemos aqui sobre a educação desvela-nos o ser da educação, o que existe no mundo humano-social tal como o percebemos e a que atribuímos o dístico de *educacional*. Através da nossa linguagem, da atividade de criação de palavras, dizemos *o que* e *como* as coisas são. As palavras revelam-nos o ser das coisas e do mundo. O conhecimento linguístico, em geral, e da etimologia em particular, desvela, amplia os limites do mundo para nós, na medida que nos leva a conhecer e a utilizar mais e mais conceitos, definições de palavras, palavras que, quando têm sentido, remetem-nos para as coisas e para o mundo. Neste artigo, tivemos oportunidade de refletir sobre nossa presença, nosso ser-no-mundo, que compreendemos e que se manifesta, também, através da educação, atividade que tentamos elucidar à luz de seis conjuntos de significados atribuídos à palavra latina *educo*.

O conhecimento etimológico que aqui mobilizamos, e que interpretamos à luz da filosofia da educação, não deve permanecer inoperante. Pois sabemos que saber é poder, e que é imenso o poder antropoplástico da educação, sua capacidade de modelar o ser humano, no corpo e na alma. As necessárias aplicações efetivas do saber educacional, o desenvolvimento concreto da educação, por meio de diversas práticas

educacionais, em diferentes ambientes e instituições sociais, visando moldar o ser humano conforme objetivos conscientemente almeçados segundo os interesses da comunidade e dos indivíduos, constitui um tópico cuja abordagem desdobra-se para além dos limites deste artigo.

Referências

- AGOSTINHO. *De Magistro*. Campinas: Editora Kíron, 2017.
- AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*, Parte I. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013a.
- AGOSTINHO. *A Cidade de Deus*, Parte II. Petrópolis: Vozes, 2013b.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença e Martins Fontes, 1980.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Bauru: EDIPRO, 2009a.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Bauru: EDIPRO, 2009b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FAÇANHA, Luciano da Silva; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana (Orgs.). *Rousseau, Kant & Diálogos*. São Luís: EDUFMA, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 2008a.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?* In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2008b.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70, 2012.
- Larousse Dictionnaire. *Dictionnaire de poche 2012*. Paris: Larousse Dictionnaire, 2011.
- LIMA, Rafael Lucas de. *John Stuart Mill e o cultivo da individualidade*. Natal: EDUFRN, 2017.
- Oxford University Press. *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1968.

PLATÃO. *A república*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

PLATÃO. Lois. *Platon. Œuvres Complètes*. Paris: Éditions Flammarion, 2011.

PLUTARCO. *Da educação das crianças*. São Paulo: EDIPRO, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio: Ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A metáfora fundamental da sofística. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 2-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106799>.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado lógico-filosófico*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011a.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011b.

Data de registro: 27/02/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Governmentalidade e memória: quando a reflexão se torna flexão

*Elias Dourado**

Resumo: Analisaremos o conceito foucaultiano de governamentalidade e os seus impactos sobre a memória. Veremos como aquilo que Foucault chama de governo contém em si uma forma específica de conduzir os sujeitos ao exame das próprias consciências, direcionando-as para um objetivo pré-estabelecido. Trataremos de explicitar a articulação entre memória e reflexão a fim de verificarmos como o sujeito que examina a sua própria consciência é um sujeito que reflete, essa reflexão, no entanto, quando influenciada pelo governo, se torna aquilo que chamaremos de flexão. Em seguida, veremos como a flexão é um modo particular de memória da sociedade competitiva, uma memória que contém em seu íntimo a competitividade. Por fim, indicaremos os impactos da flexão na memória e, por conseguinte, na educação.

Palavras-chave: Governamentalidade; Memória; Reflexão; Flexão; Consciência.

Governmentality and memory: when reflection becomes flexion

Abstract: We will analyze the foucauldian concept of governmentality and its impacts on memory. We will see how what Foucault calls government contains in itself a specific way of leading subjects to examine their own consciences, directing them to a pre-established objective. We will try to explain the articulation between memory and reflection in order to verify how the subject who examines his own conscience is a subject who reflects, this reflection, however, when influenced by the government, becomes what we will call flexion. Next, we

* Doutorando em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Filosofia/Metafísica pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: eliasfdourado@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4933092757297984>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4677-6926>.

will see how flexion is a particular mode of memory of the competitive society, a memory that contains competitiveness in its heart. Finally, we will indicate the impacts of flexion on memory and, therefore, on education.

Key-words: Governmentality; Memory; Reflection; Flexion; Consciousness.

Gubernamentalidad y memoria: cuando la reflexión se convierte en flexión

Resumen: Analizaremos el concepto foucaultiano de gubernamentalidad y sus impactos en la memoria. Veremos cómo lo que Foucault llama gobierno contiene en sí mismo una forma específica de llevar a los sujetos a examinar sus propias conciencias, orientándolos hacia un objetivo preestablecido. Intentaremos explicar la articulación entre memoria y reflexión para verificar cómo el sujeto que examina su propia conciencia es un sujeto que reflexiona, esta reflexión, sin embargo, al ser influida por el gobierno, se convierte en lo que llamaremos flexión. A continuación, veremos cómo la flexión es un modo particular de memoria de la sociedad competitiva, una memoria que contiene la competitividad en su seno. Finalmente, indicaremos los impactos de la flexión sobre la memoria y, por tanto, sobre la educación.

Palabras clave: Gubernamentalidad; Memoria; Reflexión; Flexión; Conciencia.

Introdução

A articulação entre governamentalidade e memória, veremos, é fundamental para compreendermos o tipo de exame que fazemos de nossa interioridade nos dias atuais. Não trataremos de todas as nuances que Foucault aborda em seu diagnóstico, aproveitaremos, sobretudo, a análise do pensador quanto ao que ele chama de direcionamento da consciência, algo que advém, mormente, da pastoral cristã. Esse direcionamento, pouco desenvolvido por Foucault, possui íntima relação com a memória, algo que esmiuçaremos à frente.

A relevância de nossa análise se dá, em primeiro lugar, na identificação de uma relação muito própria da contemporaneidade naquilo

que tange ao exame de nossa própria interioridade. Essa relação não interfere apenas na esfera privada de cada sujeito, mas influencia as relações sociais, os modos de recepção, de reflexão daquilo que nos é dado. A interferência do governo sobre a memória, como trataremos, enfraquece a nossa capacidade de orientação, direcionando-nos para uma forma cada vez menos radical de compreensão do mundo, isto é, uma forma que não se preocupa em ir à raiz dos problemas. A educação se afasta de um movimento radical para se integrar a um movimento suave, as raízes deixam de ser relevantes, pois sequer conseguimos nos orientar sobre aquilo que somos.

Em segundo lugar, identificaremos como a reflexão se torna flexão, implicando uma mudança drástica de movimento consciente, de direcionamento. Por meio desse diagnóstico tentaremos compreender o modo particular de interpretação que o governo espera da memória, moldando, construindo uma forma subserviente de interpretação, uma forma voltada para a resolução de problemas, mas problemas já colocados como os mais urgentes, a saber, os problemas empresariais e econômicos. No lugar de incentivar um pensamento crítico capaz de identificar problemas por si mesmo, a educação passa a incentivar a resolução de problemas já dados como os mais fundamentais.

Dialogaremos, sobretudo, com o livro *Segurança, Território, População*, de Foucault. Mais ao fim, também com *A nova razão do mundo*, de Dardot e Laval. Para uma análise da memória, dialogaremos com o livro *Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo*, de Husserl, e *Confissões*, de Santo Agostinho. Com os pensadores em campo veremos, então, uma possível resolução para o problema fundamental que se coloca entre a governamentalidade e a memória.

Governamentalidade e memória

O que a governamentalidade tem a ver com a memória? Como é possível essa articulação? Para respondermos essas perguntas, devemos

primeiro entender o que é governamentalidade e de que tipo de memória estamos falando. Para abriremos a questão, podemos ver uma fundamentação mais geral que Foucault tenta fazer em Nascimento da Biopolítica, vejamos:

O próprio termo “poder” não faz mais que designar um (campo) de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder. (FOUCAULT, 2008, p. 258)

Em linhas gerais, governamentalidade nada mais é que a maneira como se conduz a conduta dos homens, observando as relações de poder existentes nessa forma de condução. Ou seja, trata-se de examinar como as condutas são alteradas, direcionadas, conduzidas, controladas. Vai-se ao íntimo dos indivíduos, às maneiras próprias de cada um se portar e se colocar em relação com o mundo. Mais do que isso, no entanto, devemos compreender que relação de poder há na forma governo que a torna capaz de conduzir os homens. O que, afinal, é governo? Em Segurança, Território, População, Foucault tenta ir ao íntimo desse termo. Primeiro, vê na palavra governar um sentido de subsistência, de sustento. O que nos importa, porém, é o sentido moral do termo, sentido que Foucault classifica do seguinte modo:

“Governar” pode querer dizer “conduzir alguém”, seja no sentido propriamente espiritual, do governo das almas – sentido então plenamente clássico, que vai durar e subsistir por muito, muito tempo -, seja de uma maneira ligeiramente defasada em relação a isso, “governar” pode querer dizer “impor um regime”, impor um regime a um doente: o médico governa o doente, ou o doente que se impõe certo número de cuidados se governa. (...) “Governar” pode se referir também a uma relação entre indivíduos, relação que pode assumir várias formas, seja a relação de mando e

de chefia: dirigir alguém, controlá-lo. (FOUCAULT, 2008, p. 163)

O sentido de conduzir alguém, como vimos, é fundamental para Foucault. Essa condução contém em si uma imposição de regime, a direção de alguém, o controle. Quem é esse alguém que é controlado? O indivíduo, precisamente, os homens. Há uma diferença relevante entre o controle dos homens e o controle de uma cidade. Foucault articula essa diferença e, para isso, examina a antiguidade para tentar entender as raízes que levaram à condução dos homens. A sua tese é que a noção dos homens serem governáveis não é algo de grego nem de romano. De fato: “Ora, a ideia de que os homens são governáveis é uma ideia que certamente não é grega e que não é, tampouco, creio eu, uma ideia romana.” (FOUCAULT, 2008, p. 165). Para aprofundar a sua tese, Foucault investiga como era a relação dos gregos com os seus deuses, como eles se submetiam e como os consultavam. Vejamos:

O deus grego funda a cidade, indica sua localização, ajuda na construção das muralhas, garante sua solidez, dá seu nome à cidade, pronuncia oráculos e, assim, dá conselhos. Consulta-se o deus, ele protege, ele intervém, às vezes ele também se zanga e se reconcilia, mas nunca o deus grego conduz os homens da cidade como um pastor conduziria suas ovelhas. (FOUCAULT, 2008, p. 168)

A relação dos gregos com os deuses era baseada na consultoria, nos conselhos. O deus ajudava os cidadãos, mas sem vigiá-los de modo permanente, sem criar uma tábua de leis imutáveis que deveriam ser seguidas à risca. Os deuses gregos exerciam poder sobre os indivíduos, mas um poder não muito voltado para o controle, a vigilância, a punição. Trata-se de uma relação de poder muito diferente da do pastor, que é a figura que Foucault vai esmiuçar para entender um tipo de poder mais voltado para a condução, o controle. Para isso, distanciando-se do mundo grego, vai até o Oriente para avançar em sua compreensão. De fato:

(...) de uma maneira geral, creio que se pode dizer que a ideia de um governo dos homens é uma ideia cuja origem deve ser buscada no Oriente, num Oriente pré-cristão primeiro, e no Oriente cristão depois. E isso sob duas formas: primeiramente, sob a forma da ideia e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção de consciência, da direção das almas. (FOUCAULT, 2008, p. 166)

É fundamental, portanto, a análise do poder de tipo pastoral e da forma da direção de consciência, pois neles residem a ideia de governo dos homens. Como o poder pastoral se diferencia do poder dos deuses gregos? Qual a diferença relacional? Em uma primeira aproximação, como vimos, o deus grego ajuda os homens com a cidade, tenta conduzir os arredores de onde estão os homens, mas nunca os homens eles mesmos. O pastor desempenhará a condução contínua de seu rebanho, dos homens que estão sob o seu jugo. A relação de poder vista na Grécia é algo que não o governo, pois só se governa alguém, e não um algo. A cidade, esse algo, recebe a ajuda dos deuses. O homem, esse alguém, é conduzido por um outro alguém, um outro homem. “Os que são governados, portanto, inicialmente, fundamentalmente, pelo menos através dessa primeira pesquisa, são os homens.” (FOUCAULT, 2008, p. 165). O deus grego governa? Não. É o pastor quem governa. E como exatamente o poder do pastor se caracteriza? Foucault responde:

Esse poder do pastor, que vemos tão alheio ao pensamento grego e tão presente, tão intenso no Oriente mediterrâneo, principalmente entre os hebreus, como ele se caracteriza? Quais são seus traços específicos? Creio que podemos resumi-los da seguinte maneira. O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma

multiplicidade em movimento. O deus grego é um deus territorial, um deus intra muros, tem seu lugar privilegiado, seja sua cidade, seja seu templo. O Deus hebraico, ao contrário, é o Deus que caminha, o Deus que se desloca, o Deus que erra. (FOUCAULT, 2008, p. 168)

Enquanto o deus grego atua sobre um território, o pastor vai além, consegue englobar uma grande quantidade de homens em suas interioridades, sem depender de um lugar, um espaço. O único espaço exigido pelo pastor é o crânio do homem, o corpo. Governa-se corpos humanos, bem como os seus espíritos, suas consciências. O Deus hebraico é errante, se desloca para dentro e para fora dos homens, consegue estar em todos os lugares ao mesmo tempo. A governamentalidade nada mais é que a compreensão de como a relação de poder do tipo governo sucedeu ao longo da história, conduzindo os homens nos mais diversos tempos. Podemos dizer, se Foucault nos permite, que é o estudo da mentalidade que há por trás do governo, o estudo das ideias que estruturam e possibilitam um poder como o governo. Qual a outra especificidade do poder pastoral? Como se dá, afinal, a condução dos homens? Foucault nos diz:

O poder pastoral se manifesta inicialmente por seu zelo, sua dedicação, sua aplicação infinita. O que é o pastor? Aquele cujo poder fulgura aos olhos dos homens, como os soberanos ou como os deuses, em todo caso os deuses gregos, que aparecem essencialmente pelo seu fulgor? De jeito nenhum. O pastor é aquele que zela. “Zelar”, é claro, no sentido de vigilância do que pode ser feito de errado, mas principalmente como vigilância a propósito de tudo o que pode acontecer de nefasto. Ele vai zelar pelo rebanho, afastar a desgraça que pode ameaçar qualquer animal do rebanho. Vai zelar para que as coisas corram o melhor possível para cada um dos animais do rebanho. (FOUCAULT, 2008, p. 171)

O pastor é o eterno vigilante, aquele que zela pelo rebanho para que nenhuma ovelha se desvirtue ou sofra. Nesse sentido, o pastor é aquele que já assume conhecer as dores causadas pelo mundo e aquele que assume conhecer as virtudes necessárias para uma boa vida. A sua condução dos homens opera de tal maneira a delimitar o certo e o errado para eles. Para o pastor, a vigilância deve ser perpétua, indo ao íntimo de cada homem, buscando compreender o que o outro pensa, o que sente, o que deseja. O pastor tenta entender o fluxo temporal que há em cada homem, o que cada um almeja realizar no tempo que lhe é dado. Foucault aponta:

A vida cotidiana deve ser efetivamente assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir dessa vida cotidiana das suas ovelhas, que ele vigia, um saber perpétuo que será o saber do comportamento das pessoas e da sua conduta. (FOUCAULT, 2008, p. 239)

O pastor, portanto, é aquele que busca saber tudo sobre aqueles que conduz, é aquele que detém o saber de todo o rebanho. Alguém com tanta informação a seu dispor possui uma grande quantidade de poder, poder para manipular os homens, para obter vantagem, para mudar o curso natural dos eventos. Trata-se da linha tênue que separa o bom pastor do mau pastor. O primeiro se sacrifica pelo rebanho, aceitando até mesmo a morte para que o rebanho siga em frente. O segundo é aquele que só quer informações ou pessoas o bastante para vendê-las. Foucault chega a falar sobre esse tema:

Toda a preocupação do pastor é uma preocupação voltada para os outros, nunca para ele mesmo. Está aí, precisamente, a diferença entre o mau e o bom pastor. O mau pastor é aquele que só pensa no pasto para seu próprio lucro, que só pensa no pasto para engordar o rebanho que poderá vender e dispersar, enquanto o bom pastor só pensa no seu rebanho e em nada além dele. Não busca nem seu proveito próprio no bem-estar do rebanho. Creio que vemos surgir aí, esboçar-

se aí um poder cujo caráter é essencialmente oblato e, de certo modo, transicional. (FOUCAULT, 2008, p. 171)

Sendo o pastor bom ou mau, ele precisa vigiar o seu rebanho, permanentemente. Deve ensinar aos homens o certo e o errado, o aprovável e o reprovável. “Temos, portanto, um ensino integral que implica, ao mesmo tempo, um olhar exaustivo do pastor sobre a vida das suas ovelhas.” (FOUCAULT, 2008, p. 239). Esse ensino integral também cria uma relação de dependência entre os homens e o pastor, de modo que os homens devem se reportar ao pastor para que sempre se mostrem na linha, no aprovável. Essa relação de ir até o pastor para se reportar é a deixa que temos para analisar aquilo que Foucault chama de direcionamento de consciência.

Do que se trata tal direcionamento? Nada mais que se sujeitar a alguém que vai poder lhe dirigir. Foucault também vai à antiguidade para analisar esse tópico. Sempre houve tal direcionamento, tal vontade dos homens serem guiados por alguém mais sábio, serem dirigidos por aqueles que conhecem mais. “Os sofistas tinham barracas de direção de consciência nas praças públicas. A consulta era paga.” (FOUCAULT, 2008, p. 240). O pagamento por esse direcionamento só consolida ainda mais o desejo profundo dos homens por ele. Um aspecto fundamental desse direcionamento na antiguidade é que ele era circunstancial. De fato:

(...) a direção de consciência na Antiguidade era circunstancial, isto é, ninguém se deixava dirigir a vida inteira e a respeito de todos os aspectos da vida, só quando passava por um mau momento, por um episódio duro e difícil, é que ia consultar um diretor de consciência (...) Portanto a direção de consciência era voluntária, episódica, consoladora, e passava, em certos momentos, pelo exame de consciência. Ou seja, essa direção implicava muitas vezes que o diretor dissesse, convidasse, coagisse mesmo (...) a fazer todos os dias, à noite, um exame do que havia feito, das coisas boas ou ruins que podia ter feito, do que

Lhe havia acontecido, em suma, a repassar a existência do dia, ou um fragmento de existência, passá-la pelo filtro de um discurso, de modo a fixar em verdade o que havia acontecido e os méritos, a virtude, os progressos de quem se examinava assim. (FOUCAULT, 2008, p. 240)

Esse tipo de direção, mais livre, episódica, voluntária, era uma busca isolada para a resolução de alguma dificuldade, ou para um melhor entendimento do episódio difícil. Aquele que direcionava pedia ao direcionado que examinasse a si mesmo, que buscasse as raízes daquilo que lhe incomodava ou daquilo que lhe faltava. Esse tipo de direcionamento, portanto, tinha um objetivo muito claro. Esse objetivo era, diz Foucault:

Era precisamente que a pessoa que se examinava pudesse assumir o controle de si mesma, tornar-se senhora de si, sabendo exatamente o que tinha feito e em que ponto estava em seu progresso. Era, portanto, uma condição do controle de si. (FOUCAULT, 2008, p. 240).

De modo completamente oposto vai operar o direcionamento de consciência do pastor. Com a vigilância perpétua, o pastor vai direcionar os homens não para eles mesmos, para o entendimento de suas interioridades, mas para o entendimento da relação de dependência, para o entendimento de que devem se reportar a ele, de que devem se manter na linha do aprovável, não importando o julgamento próprio dos homens, não importando o efetivo controle de si mesmo. “A direção de consciência é absolutamente permanente, é a propósito de tudo e a pessoa vai ser dirigida por toda a vida.” (FOUCAULT, 2008, p. 241). O que está em jogo para o pastor são as vidas inteiras de seu rebanho, no mundo e também no além-mundo. O exame de si não é para que os homens sejam senhores, mas para que reforcem ainda mais a sujeição ao pastor. De fato:

Você só examina a sua consciência para poder ir dizer ao diretor o que você fez, o que você é, o que sentiu, as tentações a que foi submetido, os maus pensamentos que deixou em si, ou seja, é para melhor marcar, para ancorar melhor ainda a relação de dependência ao outro que se faz o exame de consciência. O exame de consciência na Antiguidade clássica era um instrumento de controle, aqui vai ser, ao contrário, um instrumento de dependência. E o indivíduo vai formar de si, a cada instante, pelo exame de consciência, certo discurso de verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 241)

O que é, afinal, esse exame de consciência? É justamente reviver aquilo que ocorreu, é lembrar, recordar. Quando Foucault fala sobre direcionamento de consciência, não aprofunda no que seja o exame que se segue ao direcionamento. Esse exame nada mais é que uma capacidade da nossa memória, a capacidade que temos de reaver as imagens que passaram por nós durante um tempo corrido. Quando Foucault divide o exame da antiguidade em um instrumento de controle e o exame pedido pelo pastor em um instrumento de dependência, o que ocorre, em outras palavras, é que há uma memória que nos orienta em nós mesmos e uma memória que nos orienta para aquele que nos conduz, uma memória que nos distancia de nós mesmos. Que tipo de memória seria essa? Devemos, agora, entender que sentido de memória estamos perseguindo, bem como a sua possível articulação com o governo dos homens, isto é, a governamentalidade.

Em suas Confissões, no livro dez, Santo Agostinho diz que entra na memória e lá consegue controlar as imagens que sucederam em sua vida. “Quando lá entro mando comparecer diante de mim todas as imagens que quero. Umam apresentam-se imediatamente, outras fazem-me esperar por mais tempo (...).” (AGOSTINHO, 1980, p. 216). É importante notar que os eventos lhe surgem como imagens, tudo aquilo que vivenciou pode então ser revivido no frescor das imagens da consciência. Isso quer dizer que sempre estamos na presença das imagens, que elas surgem em nós e que podemos buscá-las. Por que é importante notar isso? Porque se trata

justamente de um exemplo de como nos orientamos em nós mesmos por meio da memória. Agostinho diz: “É lá que encontro a mim mesmo, e recorro às ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. (AGOSTINHO, 1980, p. 217). A memória tem caráter posicional e de controle, conseguimos controlar as imagens que se passaram em nossa vida.

Apesar de analisar a memória e as suas funções específicas, Agostinho tem por objetivo alcançar a Deus, encontrar na memória uma forma de ascender ao reino divino. A sua busca por Deus, no entanto, acaba fazendo-o examinar profundamente a própria vida. Esse exame é uma forma de se reportar a Deus, de se desnudar diante daquele que julga ser o zelador supremo. O objetivo de Agostinho não impede uma análise em separado dos seus escritos sobre a memória e sobre a temporalidade, mas as Confissões dão a entender que o encontro de si mesmo depende de Deus. A própria noção de confissão, algo secreto que de repente se revela no tempo em que o sujeito se reporta ao pastor, instaura uma relação de dependência da memória, e não de controle. Importa-nos, no entanto, a colocação de que podemos, pela memória, encontrar a nós mesmos, além de que podemos reaver as imagens do tempo que sucede. Tirando das Confissões o seu caráter confessional, temos relevantes análises sobre a memória, análises que mesmo Edmund Husserl vai julgar como fundamentais.

Ao contrário de Agostinho, Husserl não tem qualquer pretensão religiosa em suas análises. Pretende, antes de tudo, entender como a memória aparece para nós, como podemos acessá-la de modo direto e como ela nos possibilita uma relação profunda com a temporalidade e o seu tripé, ou seja, passado, presente e futuro. Husserl quer justamente entender como o tempo aparece na consciência, na nossa vida interna, interior. Para tanto, vai dividir a memória em recordação primária e recordação secundária. Vejamos: “Caracterizamos a recordação primária ou retenção como uma cauda de cometa, que se agrega à respectiva percepção. Disso deve ser inteiramente distinguida a recordação secundária, a recordação iterativa.” (HUSSERL, 2017, p. 81). A

recordação primária ou retenção nada mais é que a preservação daquilo que acabou de suceder, daquilo que foi percebido.

A percepção é aquilo que nos coloca na pessoalidade do evento. Se estou em uma sala de concerto ouvindo a orquestra, estou a percebendo. A cada percepção segue uma retenção, como uma cauda de cometa, diz Husserl. Não há percepção sem uma retenção subsequente. A retenção nos orienta naquilo que acabou de passar, ela tem a importantíssima função de preservar e estender o sentido do que foi percebido. Como poderíamos nos orientar em torno de um assunto se não tivéssemos algo como a retenção? A experiência seria a todo momento reiniciada, sem possibilidade de continuidade.

Nosso foco principal é na recordação secundária, pois ela vai além do caráter de preservação. É nela que podemos examinar o passado, recolher as imagens que nos importam, é nela que temos a liberdade para rever, com exatidão ou não, aquilo que se passou. Sem a recordação primária, a secundária não seria possível. Como examinar o passado se sequer tenho algo com sentido de passado? A recordação secundária, ou iterativa, como chama Husserl, justamente itera os eventos, isto é, podemos repetir os eventos, revê-los como se fossem a primeira vez. Ele explicita um caso desse tipo de recordação:

Consideremos um caso de recordação secundária: recordamo-nos, digamos, de uma melodia que ouvimos recentemente num concerto. É então manifesto que o fenômeno da recordação tem no seu todo, *mutatis mutandis*, precisamente a mesma constituição que a percepção da melodia. (HUSSERL, 2017, p. 82)

Esse exame mais profundo do passado é, precisamente, a capacidade de reflexão. Reconstituir os eventos que percebemos, que vivenciamos, revê-los tais como em uma percepção que nos coloca frente a frente com a coisa, é disso que se trata a capacidade reflexiva. Vejamos:

Quando surge um protodado, uma nova fase, a precedente não se perde, mas é “conservada ao alcance da mão” (isto é, precisamente, “retida”) e, graças a esta retenção, é possível um olhar retrospectivo que fala da fase decorrida de um objeto: quando tenho em minhas mãos a fase decorrida, eu vivo na fase presente, “junto-a” – graças à retenção – à fase passada, e fico dirigido para o adveniente [...]. Mas dado que tenho à mão, posso dirigir o olhar para ela através de um novo ato a que se chama reflexão (percepção imanente) ou recordação iterativa. (HUSSLERL, 2017, p. 178)

Husserl até mesmo chama a reflexão de percepção imanente, isto é, é como se a reflexão nos colocasse na pessoalidade do passado, é só com ela que vemos o passado em sua característica temporal. A reflexão é exatamente essa capacidade que temos de rever o passado. É refletindo que podemos entender como a temporalidade aparece para nós, em nossas consciências. Refletindo, examinamos o passado para entendermos a nós mesmos. Husserl não se reporta a ninguém além de si mesmo, é com o seu eu e sua relação com a temporalidade que busca compreender a aparição dos fenômenos.

Agora devemos entender como essa reflexão, na contemporaneidade, não nos orienta a nós mesmos, mas sim a outros que nos conduzem. Veremos, portanto, a íntima conexão entre governamentalidade e memória, algo que Foucault não disse explicitamente ao falar sobre o exame de consciência que se reporta ao pastor, que gera um vínculo de dependência. Essa conexão será melhor compreendida na dualidade conceitual, a saber, da reflexão e da flexão.

Reflexão e flexão

Aquele que examina a própria consciência está refletindo? Em sentido lato, sim. Examinar o passado e reaver as imagens que antes foram percebidas é, como vimos em Husserl, reflexão. Devemos, no entanto,

adicionar um sentido estrito a essa colocação de Husserl. A reflexão, além da capacidade de reconstituir as imagens, também implica um movimento que vai ao passado e volta para nos orientar. Como assim? Podemos nos utilizar dos exemplos de Foucault. Na antiguidade, aquele que era encarregado de direcionar as consciências pretendia revelar ao direcionado o seu próprio eu, suas potencialidades e problemas. O direcionado refletia, examinava os eventos de sua vida pregressa e então se orientava na atualidade, se orientava para as dimensões de si mesmo, dava atenção à própria vida. No direcionamento pastoral, ao contrário, a reflexão, o exame dos eventos ocorrem para que possam ser reportados ao pastor. O sujeito vai ao passado e volta não para se orientar, mas para orientar ao pastor sobre a própria vida, sobre os erros, desejos, crenças e demais estados espirituais.

Há uma diferença crucial de movimento. Aquele que é direcionado para si e para as suas potencialidades vai e volta por si, enquanto o que é direcionado para reportar vai e volta pelo direcionador. No que tange à própria interioridade, ele vai e volta sabendo que não é senhor de si mesmo, e aceita essa condição. Essa característica já não é mais uma reflexão, mas flexão. O que isso quer dizer? Simplesmente que o sujeito vai e volta, mas se curvando. Uma flexão é justamente o ato de se curvar. No caso que estamos falando, é um curvar-se para alguém, a saber, para o pastor. Quem reflete se curva e então se levanta, se apropria de si mesmo. Aquele que vive na flexão se curva e não se levanta, permanece nessa condição. Esse tipo de memória nos mantém sempre conectados nos desejos e vontades do direcionador.

Quem, hoje, desempenha a função do pastor? Quem vigia permanentemente o rebanho? As instituições, sem dúvida. Em um outro momento que define a governamentalidade, Foucault assim coloca:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem

por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 143)

As instituições governam a população, conduzem os seus movimentos, desejos, crenças, vontades. E como a memória se coloca em meio a tudo isso? Hoje, as instituições possuem infinitas formas de nos distanciar de nós mesmos para que reportemos tudo para elas. As redes sociais são os exemplos basilares dessa relação de dependência. Na rede Instagram, por exemplo, somos convidados a depositar todas as nossas melhores memórias. A rede serve como um espaço que podemos examinar o nosso passado, mas às custas da nossa curvatura para a instituição. Hoje somos convidados a nos examinarmos não para sermos senhores de nós mesmos, mas para nos reportarmos às redes sociais. Hoje, elas desempenham a função do pastor, e nada mais são que instituições. Em detrimento da reflexão, de irmos ao passado e voltarmos para a nossa própria orientação, vamos ao passado e voltamos para reportar tudo às instituições.

Qual seria, então, a secreta chave entre a governamentalidade e a memória? Ora, o governo dos homens é feito de tal forma que a nossa memória é enfraquecida, a reflexão se torna flexão, a orientação para nós mesmos se torna orientação para aquele que nos direciona. Além disso, um tipo peculiar de memória é estimulado em nós pelas instituições, aquilo que chamamos de memória competitiva. O que é o Instagram senão um conflito entre as melhores memórias possíveis? Todos estão guerreando para obter visibilidade, e para isso investem nos highlights de suas vidas. As memórias deixam de pertencer à interioridade e vão ao campo de guerra batalhar, todas orientadas pelas regras da instituição, que define o que é certo e o que é errado, o que é interessante e o que é desprezível. O que é a memória competitiva? Uma memória que nos conecta permanentemente com a guerra e que nos mantém curvados para ela, isto é, aceitamos a guerra como natural, até gostamos, tudo para alimentar a

instituição e dela receber a possibilidade de destaque, de subir ao palco para conversar com o pastor, mas sem qualquer garantia.

Pierre Dardot e Christian Laval, em *A nova razão do mundo*, analisam como o neoliberalismo se torna uma racionalidade que define uma norma de vida. “Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.16). Além disso: “Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade.” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.16). A competitividade se torna um princípio básico e universal. Vejamos:

A exigência de “competitividade” tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 27)

Precisamente, a necessidade de competição também passa para a esfera da memória, onde todos esperamos ganhar a aprovação das instituições, em outras palavras, ganhar visibilidade para que a nossa própria imagem seja um exemplo de como ser flexível traz bons retornos para a vida. Como assim ser flexíveis? Quando a reflexão se torna flexão, também nos tornamos flexíveis, isto é, ganhamos a habilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo, de saber de tudo um pouco. Essa habilidade, no entanto, só nos coloca diante da superficialidade. Nos curvamos diante dos diversos assuntos, mas não conseguimos nos levantar, não conseguimos dominar um assunto com maestria, pois olhamos tudo ao mesmo tempo. A flexibilidade é o oposto da radicalidade, isto é, do impulso de ir às raízes, de compreender as coisas de modo profundo. A reflexão em sentido estrito é radical, pois nos leva às raízes de nós mesmos, ao passo que a flexão é amena, nos levando à visão já filtrada de

quem nos direciona, uma visão arrefecida e simplificada. A flexão não orienta, mas desorienta, posto que nos arremessa em um corredor cheio de vitrines para que possamos olhar de tudo um pouco.

A condução dos homens, portanto, é uma condução que busca a destruição da reflexão, construindo sujeitos cada vez menos críticos e menos orientados para a própria interioridade. A falta de orientação é a falta de memória, cada vez mais temos dificuldade para aprender com profundidade as coisas. A falta de reflexão nos distancia do controle das imagens, como dizia Agostinho, imagens que passam a não fazer mais sentido. Nos curvamos para as imagens e não levantamos mais. Hoje, são elas que nos direcionam para o exame de si, um exame enviesado pelas regras das instituições, regras que alimentam a guerra permanente.

E como a educação fica no meio disso tudo? Como a educação flexiva tomou o lugar da educação reflexiva? Hoje, somos impulsionados a entender de tudo um pouco para que tenhamos condições de sermos aprovados em exames competitivos. O que esses exames examinam? O que o aluno foi capaz de compreender? O que foi capaz de memorizar? Examinam, sobretudo, aquele que melhor adotou a competitividade, aquele que entendeu há tempos que só se vence competindo. O neoliberalismo nos curvou de tal maneira que não sabemos mais como nos levantar. A pergunta é: como podemos recuperar a nossa relação orientadora de memória? Uma relação orientadora que nos coloca em nós mesmos? Um esboço de resposta é a adoção da reflexão radical. Talvez só possamos escapar das amarras orientadoras das instituições se irmos às raízes de nós mesmos, aceitando não os problemas já pré-estabelecidos, mas aceitando os próprios problemas da interioridade e das relações sociais. Talvez possamos ensinar aos alunos uma forma autônoma de pensar, sem que dependam de um professor-pastor, mas que possam contar com a ajuda episódica, nunca para a vida inteira, de um professor-amigo.

A educação flexiva preza pelo excesso de matérias, pelo esgotamento dos alunos, esgotamento que os levam progressivamente para mais perto do chão, em um movimento de curvatura. Devemos estimular uma nova pedagogia da memória, pedagogia esta que adota a orientação de

si como criticidade e a reflexão que vai ao passado e volta para orientar as ações como fundamental para o encontro de si mesmo. Há a possibilidade da memória competitiva ser superada com a educação reflexiva, quando entendermos que a guerra não é a solução.

Considerações finais

Entendemos que a governamentalidade trata das relações de poder que possibilitam a condução dos homens, a condução de suas subjetividades. Por meio do poder pastoral, o governo dos homens ultrapassa os territórios e vai à intimidade dos indivíduos, afetando mesmo a memória. Vimos que o direcionamento de consciência pastoral é permanente, atuando por toda a vida de quem é dirigido, até mesmo nos meandros do exame da própria consciência, da reflexão. A reflexão deixa de ser uma orientação do indivíduo para com a sua interioridade para orientar o direcionador sobre todos os estados espirituais daquele indivíduo. Esse tipo de reflexão, como vimos, deve ganhar uma nova nomenclatura, a de flexão, a capacidade de ir ao passado e voltar para orientar não a si, mas ao direcionador.

Qual seria, portanto, a íntima conexão da governamentalidade com a memória? As instituições passam a conduzir os homens de forma que sejam pobres em memória, carentes de conhecimento e ricos em informações. Para as instituições é interessante que os indivíduos não reflitam para encontrar a si mesmos, mas que reflitam a partir do que é pré-estabelecido como relevante por elas para que então os indivíduos encontrem aquilo que mais gostam de consumir. As instituições nos conduzem para que sejamos flexíveis, sujeitos que aceitam de tudo um pouco, que sabem o mínimo sobre uma diversidade de assuntos. A flexibilidade nos coloca em uma infinidade de imagens, mas não conseguimos controlá-las, não refletimos sobre elas.

Mesmo a educação é conduzida pela flexibilidade. Os alunos buscam entender de tudo um pouco para que sobrevivam à guerra, para que sejam

aprovados nos exames de faculdade, de trabalho. A memória se torna competitiva, uma orientação constante para a guerra, uma lembrança de que precisamos competir, ou seremos destruídos. A arma contra a flexibilidade é a radicalidade, o ímpeto de ir às raízes das coisas, incluindo a nós mesmos. Talvez só a educação reflexiva poderá superar a educação flexiva.

Referências

- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HUSSERL, E. *Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2017.

Data de registro: 05/05/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Negros em Programas de Pós-Graduação em Filosofia no Brasil

*Fernando de Sá Moreira**

Resumo: O presente artigo analisa a composição étnico-racial dos programas de pós-graduação brasileiros da área de filosofia. O propósito é identificar as características gerais da área e analisar os dados disponíveis sobre as declarações de cor/raça em seus mestrados e doutorados. Espera-se que essas análises sejam úteis para a discussão e proposição de ações afirmativas em tais programas. O resultado obtido evidenciou que negros estão largamente sub-representados na pós-graduação em filosofia. Com efeito, a área é atualmente entre as humanidades a de maior concentração de estudantes declarados brancos. Isto posto, o estudo especula possíveis causas e consequências dessa situação, procurando encontrar caminhos para o enfrentamento efetivo do racismo acadêmico.

Palavras-chave: Desigualdades Raciais; Perfil Discente; Racismo Acadêmico.

Black People in Philosophy Graduate Programs in Brazil

Abstract: The present paper analyzes the ethnic-racial composition of Brazilian graduate programs in the field of philosophy. Its purpose is to identify the general characteristics of the field, and to analyze the available data on color/race in its master's and doctoral programs. It is hoped that these analyzes will be useful for the discussion and proposition of affirmative actions in such programs. The result obtained showed that blacks are largely underrepresented in Brazilian philosophy graduate schools. Indeed, the field is currently the one with the highest concentration of students declared to be white among all the human sciences in Brazil. With that being said, the study speculates on possible causes and

* Doutorado em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR. Professor da Universidade Federal Fluminense. E-mail: urbanoia@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2269235326367932>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9545-435X>

consequences of that situation, seeking to find ways to effectively confront academic racism.

Keywords: Racial Inequalities; Student Profile; Academic Racism.

Schwarze Menschen an Graduiertenprogrammen für Philosophie in Brasilien

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag analysiert die ethnisch-rassistische Zusammensetzung brasilianischer Graduiertenprogramme im Bereich Philosophie. Sein Zweck ist es, die allgemeinen Merkmale des Fachgebiets zu identifizieren und die verfügbaren Daten zu Farbe/Rasse in seinen Master- und Doktoratsprogrammen zu analysieren. Es ist zu hoffen, dass diese Analysen für die Diskussion und den Vorschlag von Maßnahmen positiver Diskriminierung in solchen Programmen nützlich sein werden. Das hier erreichte Ergebnis zeigte, dass Schwarze in den brasilianischen Graduiertenkollegs stark unterrepräsentiert sind. In der Tat ist das Fachgebiet derzeit dasjenige unter allen Humanwissenschaften in Brasilien mit der höchsten Konzentration von Studenten, die als weiß deklariert werden. Vor diesem Hintergrund spekuliert diese Studie über mögliche Ursachen und Folgen dieser Situation und versucht, Wege zu finden, um akademischem Rassismus wirksam entgegenzutreten.

Schlüsselwörter: Rassenungleichheiten; Studierendenprofil; Akademischer Rassismus.

Contexto Preliminar

O propósito do presente estudo é analisar um dos aspectos da relação entre a população negra¹ no Brasil e a comunidade filosófica nacional, mais especificamente a presença de negros nos programas de pós-graduação em filosofia². Historicamente, o tema da presença negra nas

¹Ao longo deste artigo, o grupo denominado “negros” será sempre a soma dos indivíduos declarados “pretos” e “pardos”, de acordo com os critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²Daqui em diante usarei as siglas “PPG” para “programa de pós-graduação” e “PPG-F”

universidades brasileiras é alvo de grande debate, mas ganhou especial relevância a partir da virada ao século XXI, no contexto da proposição e implementação de reserva de vagas para negros e indígenas na admissão aos cursos de graduação em algumas universidades públicas estaduais e federais.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, o cenário é um pouco diferente. As primeiras ações afirmativas nesse nível de ensino foram certamente pensadas e implementadas simultaneamente às políticas de reserva de vaga na graduação em 2002 (Féres Júnior *et al.*, 2018, p. 137). Todavia, enquanto crescia rapidamente o debate sobre as políticas afirmativas na graduação, assim como sua implementação efetiva nas universidades, a expansão do debate e da implementação das políticas na pós-graduação foi sem dúvida muito menor. Ainda assim, um importante marco foi alcançado em 2016. Foi nesse ano que o Ministério da Educação (MEC) lançou a Portaria Normativa n.º 13, que induzia a criação de ações afirmativas nos PPGs das instituições federais de ensino (IFEs)³.

Na verdade, essa portaria é bastante tímida em suas pretensões. Seu efeito mais importante foi a exigência de que as IFEs apresentassem, no prazo de 90 dias, propostas de ações afirmativas para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados). É importante notar que ela não impôs qualquer obrigatoriedade de implementação, tampouco foi sugerido qualquer modelo. Para além da apresentação de propostas, a portaria atribuiu certas responsabilidades de levantamento, acompanhamento e aperfeiçoamento, que deveriam ser assumidas pelas IFEs, pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O

para os “programa de pós-graduação da área de filosofia”, independentemente do nome específico do programa ou da sigla que adote internamente.

³Em 2020, sob um governo declaradamente contrário a políticas de ações afirmativas, em particular àquelas voltadas às populações negra e indígena, essa portaria chegou a ser revogada, como um dos últimos atos da gestão do então ministro da educação Abraham Weintraub, quando de sua saída do cargo. Porém, sob forte repercussão negativa, a revogação foi logo tornada sem efeito, antes mesmo da oficialização de um novo ministro. A esse respeito, confira as Portarias n.º 545/20 e n.º 559/20 do MEC.

público-alvo das propostas deveria ser fundamentalmente a população negra, indígenas e pessoas com deficiência (PcD).

Em outras palavras, as IFEs deveriam apenas, no gozo de sua autonomia, refletir sobre políticas de inclusão via ações afirmativas, dar satisfação ao Ministério em 90 dias sobre o que fariam, e criar comissões de acompanhamento. As instituições poderiam inclusive, se assim julgassem correto, simplesmente decidir por não adotar nenhuma política em seus PPGs. Como consequência, os efeitos práticos da portaria foram bastante diversos. Enquanto algumas instituições chegaram a criar normativas que obrigam todos os seus PPGs a implementar reservas de vagas, outras deixaram que cada programa determinasse internamente se implantaria ou não alguma medida inclusiva.

Pois bem, foi diante desse pano de fundo que surgiu em 2020 meu interesse por saber, em um primeiro momento, como os PPG-Fs adotaram ou não ações afirmativas em seus processos seletivos. Comecei então a fazer algumas análises exploratórias nos editais de seleção dos PPG-Fs, a fim de compreender quais tinham sido até aquele momento os efeitos práticos desse debate na área de filosofia, especialmente para a população negra. Porém, decidi-me por adiar o avanço dessa proposta de pesquisa, pois me dei conta que, ainda que eu fosse capaz de bem catalogar as propostas existentes, a análise qualitativa dos resultados esbarrava em um problema fundamental: afora relatos de experiência de estudantes negros e minha própria experiência como discente e docente negro na área, não fui capaz de localizar nenhum levantamento sistemático que pudesse me informar sobre a atual condição da presença negra em PPG-Fs.

Ora, ocorre que se espera que a proposta de uma política de ação afirmativa esteja acompanhada de um conhecimento mais ou menos preciso da desigualdade que busca combater e das estruturas que a sustentam. Isto é, tudo leva a crer que a eficiência da promoção de inclusão, diversidade ou justiça social depende de que se conheça com alguma nitidez que grupos se encontram em situação de exploração, injustiça e/ou exclusão social, quais são os mecanismos que os colocam nessa posição, e o quanto esses grupos conseguem ou não acessar

determinados bens sociais. Por isso, entendi que quaisquer avaliações que eu pretendesse emitir sobre as políticas de ações afirmativas dos PPG-Fs seriam qualitativamente melhores, se eu as pudesse relacionar com um bom conhecimento da situação concreta na qual os negros se encontram nos nossos mestrados e doutorados.

É nessa problemática que o presente estudo se insere. Ele pretende fornecer ao menos parte da resposta às perguntas: Que corpos circulam atualmente nos corredores da filosofia acadêmica? Quem ocupa as mais altas posições na formação e na carreira universitária em filosofia? Que cores formam coletivamente os corpos docentes e discentes dos PPG-Fs?

Os dados de cor/raça nos registros da Capes

O fonte básica deste estudo são os dados do censo de discentes dos programas de pós-graduação brasileiros, registrados nos eventos anuais de Coleta da Capes por meio da Plataforma Sucupira e disponibilizados na página de Dados Abertos⁴ da instituição. A informação mais central para este estudo são os dados de “cor/raça”, sobre os quais, no entanto, é preciso fazer algumas considerações prévias.

Antes de 2017, a Coleta Capes simplesmente não registrava dados de cor/raça em seu recenseamento. Na verdade, tudo leva a crer que o quesito “cor/raça” só passou a ser registrado no evento da Coleta em resposta à já referida Portaria Normativa n.º 13 do MEC. Vale notar ainda que tal quesito passou a constar exclusivamente no recenseamento de discentes, não sendo até hoje coletado no caso de professores de pós-graduação.

Inicialmente, os dados de cor/raça foram tratados pela Capes como um dado público e aberto, disponibilizado diretamente entre os microdados das Coletas anuais. Isso significava que, ao acessar os microdados da Coleta Capes 2017, por exemplo, era possível identificar facilmente e

⁴Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14/06/2022.

individualmente como foi registrada a cor/raça de cada discente de pós-graduação no Brasil. Essa situação permaneceu inalterada também com a liberação, em 2020, dos microdados da Coleta Capes 2018.

Entretanto, em 2021, com a publicação dos microdados da Coleta Capes 2019, a instituição passou a considerar que a disponibilização aberta e individualizada dessa informação infringiria a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD, Lei n.º 13.709/2018). Como resultado, não apenas todo o campo “cor/raça” deixou de constar nos microdados da Coleta 2019, como também os arquivos da Coleta 2017 e 2018 foram alterados, deixando também de conter tal informação. Note-se que a informação não deixou de ser registrada pelos recenseamentos seguintes, apenas deixou de ser uma informação aberta e imediatamente acessível através dos dados abertos da Capes.

Tendo em vista, pois, que os dados se encontram de fato registrados, em 2021, fui capaz de obter as informações de cor/raça da Coleta 2019, ainda que com limitações. Tal acesso foi alcançado graças a uma solicitação feita à Capes via Lei de Acesso à Informação (LAI, Lei n.º 12.527/2011). A fim de evitar conflitos com a LGPD, requeri que os dados fossem fornecidos de forma sumarizada, ou seja, de tal modo que fosse impossível identificar individualmente como havia sido registrada a cor/raça de cada discente em particular.

Em 2022, a fim de tornar o resultado desta estudo o mais atual possível, registrei novas requisições via LAI para os dados de cor/raça da Coleta 2020. Porém, a instituição negou o acesso a essa informação, argumentando que a demanda inviabilizaria os trabalhos da diretoria responsável, pois esta estava completamente comprometida com a Avaliação Quadrienal da Capes. Segundo a instituição, tais informações só poderiam ser fornecidas após o final do calendário da Avaliação Quadrienal, previsto para o final de dezembro de 2022. Isso significa, portanto, que o presente estudo teve que se contentar em analisar os dados do período compreendido entre os anos de 2017 e 2019.

Para complementar o debate sobre a presença negra na pós-graduação, o presente estudo também utiliza alguns dados sobre

concluintes dos cursos de graduação em filosofia. Tais dados estão disponíveis no *Relatório Síntese de Área - Filosofia (Bacharelado/Licenciatura)* do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2017, o mais recente à disposição.

Características Gerais dos PPG-Fs

Sendo, afinal, os dados do ano de 2019 os mais atuais dos quais podemos nos valer, é útil considerar as características da pós-graduação *stricto sensu* em filosofia na ocasião. Em 2019, o universo da pós-graduação em filosofia no Brasil encontrava-se composto por 51 PPG-Fs, sediados em 48 instituições de ensino, em 20 unidades federativas (UFs). Ao todo, existiam 49 PPG-Fs com mestrados acadêmicos, 2 com mestrados profissionais e 31 com doutorados acadêmicos. Grande parte desses programas é fruto de uma expansão recente da área (Carvalho e Gonçalves, 2015). Um dos mais recentes é conhecido como Prof-Filo, um mestrado profissional em rede sediado na UFPR com núcleos espalhados por outras 15 instituições do país. Somando-se esses núcleos ao quadro dos PPG-Fs, o alcance da comunidade da pós-graduação em filosofia em 2019 é estendido a 56 instituições em 24 UFs.

É de se notar que, mesmo com a recente ampliação de oferta, os programas não se encontram bem distribuídos pelo território nacional. A região norte é visivelmente a menos atendida. Os estados do Amapá, Roraima e Acre não possuíam sequer uma opção de mestrado na área. Vale também frisar que nenhum estado da região norte possuía uma opção de doutorado em filosofia. Como resultado, mesmo considerando que a própria população brasileira está heterogeneamente espalhada pelo território nacional, é possível perceber que há um grande descompasso entre a distribuição dos PPG-Fs e a representação de cada região na população do país⁵.

⁵Cf. Tabela 3, mais adiante.

Quanto às pessoas que formam a comunidade da pós-graduação em filosofia, os dados mostram que, em 2019, os corpos docentes dos PPG-Fs eram formados por 1.086 indivíduos. Como alguns desses indivíduos possuem vínculos com mais de um programa, juntos eles compõem o total de total de 1.193 funções docentes⁶. Analisando a formação acadêmica dos membros dos corpos docentes da área, percebe-se que ela possui – digamos – uma “tendência endógena”: aproximadamente 85% dos docentes de PPG-Fs obteve sua mais alta titulação em um programa da área de filosofia. Dentre as demais áreas de formação com docentes atuantes nos PPG-Fs, apenas a educação se destaca, representando cerca de 6,5% do corpo docente. Decerto, seriam necessários estudos específicos para afirmar isso com precisão, mas, nesse quesito, a filosofia parece ser a área das humanidades com menos permeabilidade para docentes com formações diversificadas⁷.

O corpo discente, por sua vez, encontrava-se formado por 4.203 indivíduos, ocupando 4.344 funções discentes. Vale notar que, também nesse caso, um mesmo indivíduo pode ocupar mais de uma função discente. Por exemplo, quando um estudante conclui seu mestrado e ingressa em um doutorado no mesmo ano, ele é registrado em duas funções discentes, uma para cada um desses acontecimentos. Por fim, de acordo com os dados de 2019, podemos dizer que 40,98% dos discentes

⁶O termo “função docente” descreve um posto em um PPG, que eventualmente pode estar ocupado por uma pessoa que possui simultaneamente uma outra função docente em outro PPG. Salvo quando indicado, uso neste estudo a palavra “docente” como sinônimo de “função docente”. O mesmo se dá entre os termos “discente” e “função discente”.

⁷Não será o caso de explorar esse aspecto no presente trabalho, contudo pode ser importante analisar futuramente os impactos dessa tendência endógena da filosofia. Como pesquisador de filosofia africana e afrodiaspórica, por exemplo, tenho notado que muitos pesquisadores em formação interessados nesses mesmos temas têm encontrado dificuldade de acesso a PPG-Fs e, por isso, têm migrado para programas de outras áreas. Diversificar a formação, no entanto, pode se tornar uma barreira quase intransponível para uma futura carreira docente em cursos de graduação ou pós-graduação em filosofia. Em outras palavras, talvez a tendência endógena da filosofia acadêmica no Brasil esteja criando uma situação, na qual as fronteiras do pensamento filósofo brasileiro se tornam demasiadamente estreitas e limitadas.

dos PPG-Fs estavam vinculados a doutorados, 48,46% a mestrados acadêmicos e 10,57% a mestrados profissionais.

Estimativa de Presença Negra nos PPG-Fs

Depois de traçado o desenho mais amplo do conjunto dos PPG-Fs, interessa saber mais especificamente o quão presentes se fazem corpos negros em seus corredores. Todavia, infelizmente, se alguém se coloca essa questão, a primeira constatação a que chega é: ninguém sabe ao certo. Não parece haver em lugar algum um registro razoavelmente preciso de quantos negros e negras há entre docentes e discentes dos mestrados e doutorados em filosofia no Brasil. Fora isso, as informações, quando disponíveis, costumam ser atravessadas por lacunas, que dificultam significativamente qualquer trabalho analítico.

No que concerne ao conjunto de professores e professoras, não existe um único banco de dados unificado com essa informação. Como já foi dito, a Coleta Capes, por exemplo, que reúne o maior e mais detalhado banco de informações docentes da pós-graduação em nosso país, sequer possui a possibilidade de declaração do quesito “cor/raça” para professoras e professores. No mesmo sentido, também não é comum que as universidades ou PPGs registrem essa informação de forma regular, sistemática e aberta.

E pior, não há qualquer razão para nutrir expectativas positivas a esse respeito. Segundo os dados repercutidos pelos pesquisadores Flávia Rios e Luiz Mello (2019), apenas 16,4% dos docentes em todo o sistema de ensino superior brasileiro em 2018 eram negros (2% pretos e 14,4% pardos). Tais dados referem-se ao conjunto de docentes de todas as áreas de conhecimento, mas, como se poderá verificar ao longo das próximas páginas, os levantamentos da composição racial entre discentes de pós-graduação da área revelam, via de regra, uma presença negra menor na filosofia do que a média geral das demais áreas. Ou seja, embora não tenhamos dados precisos, todos os indícios permitem supor que o percentual de docentes negros em PPG-Fs não chega sequer a 16% do

total.

Quanto à situação dos dados discentes, felizmente pode-se dizer que é um pouco melhor. Apesar das diversas lacunas, temos aqui ao menos alguns dados com relativa confiabilidade. Isso porque o artigo 3º da mencionada Portaria Normativa n.º 13/2016 encarregou a Capes de elaborar o censo discente da pós-graduação de modo permitir o acompanhamento das políticas de ações afirmativas que são induzidas pela portaria.

Esse dispositivo foi particularmente importante pois – é importante frisar novamente – tudo leva a crer que a inclusão dos quesitos “cor/raça” e “deficiência” a partir da Coleta 2017 aconteceu unicamente para atender a essa exigência administrativa. Vale a pena notar que a portaria menciona diretamente a coleta desses dados *apenas* no caso do censo *discente*. Isso explicaria porque o censo docente jamais se preocupou em implementar o quesito cor/raça entre os dados coletados de professoras e professores.

Como resultado, pode-se dizer que a Coleta Capes, i.e. o conjunto de dados que contém as informações mais completas e abrangentes sobre a representação racial nos PPG-Fs, possui três graves limitações: (1) restringe os dados de cor/raça ao corpo discente; (2) inicia sua série histórica apenas em 2017, o que não permite ainda análises temporais de média ou longa duração; e (3) possui um número muito elevado de discentes sem o respectivo registro étnico-racial.

De fato, esse terceiro ponto merece ainda algumas palavras. Desde que foi implementado o quesito “cor/raça” na Coleta, cada discente pode ter registrada uma de sete alternativas de resposta. Cinco delas são propriamente declarações de pertencimento racial e seguem o padrão do IBGE, largamente adotado em todo Brasil para fins de recenseamento, registro e pesquisa. Ou seja, é possível declarar que um(a) estudante é de cor/raça “amarela”, “branca”, “indígena”, “parda” ou “preta”. Além dessas opções, ainda é possível registrá-lo(a) como “não declarado”, supostamente quando a pessoa opta ativamente por não adotar nenhuma das cinco alternativas anteriores; ou, por fim, como “não dispõe da informação”, supostamente para quando o PPG não possui uma declaração

do estudante no momento da realização do censo discente.

Como a tabela a seguir permite visualizar, o percentual de ausência de dados⁸ no quesito cor/raça é, infelizmente, muito alto em todas as áreas. Há sinais de melhora nos índices de declaração entre 2017 e 2019, especialmente entre ingressantes na pós-graduação. Contudo, ainda assim, trata-se de uma mudança demasiada e injustificadamente lenta.

Tabela 1: Ausência de Dados de Cor/Raça entre Discentes de Pós-Graduação

	2017			2018			2019 ⁹
	<i>Não Declarado</i>	<i>Não Dispõe da Informação</i>	Total	<i>Não Declarado</i>	<i>Não Dispõe da Informação</i>	Total	Total
Geral	28,9%	29,8%	58,7%	19,2%	32,5%	51,7%	53,9%
Geral/ Ingressantes	29,0%	26,5%	55,5%	9,4%	34,8%	44,2%	43,9%
Filosofia	27,2%	29,7%	56,9%	18,2%	33,2%	51,4%	44,7%
Filosofia /Ingressantes	22,8%	30,4%	53,2%	10,6%	32,3%	42,9%	-

Fonte: Coleta Capes 2017-2019. Elaboração própria.

Alguém poderia argumentar que tais índices de ausência de dados poderiam ser interpretados como uma decorrência de um desejo ativo dos estudantes em evitar classificações de cor/raça, ou seja, como uma recusa ativa a se declararem nos termos disponíveis. Porém, essa hipótese não encontra muita sustentação, se considerarmos que esse índice é muitíssimo superior aos índices de ausência de dados em outros levantamentos semelhantes, como o Enade 2017 (cf. Gráfico 1).

⁸Neste estudo, chamo de “ausência de dados” a soma dos discentes classificados como “não declarado” e como “não dispõe da informação”.

⁹As limitações de informação do ano de 2019 são consequências das limitações nos dados fornecidos pela Capes via LAI.

Além disso, ainda que, no Brasil, o pertencimento racial seja, via de regra, um ato de autodeclaração, a responsabilidade pelo levantamento e cadastro dessa informação na Coleta Capes é dos PPGs. Isso abre margem para que a informação eventualmente seja registrada de forma diversa da autodeclaração do(a) estudante. Esse detalhe do procedimento censitário é importante, pois eventuais más práticas de preenchimento do quesito cor/raça na Coleta podem ser a explicação dos altos índices de “não declarados” e “sem informação” nos registros.

Em outras palavras, ao invés de denotar uma recusa de declarar-se racialmente, os altos índices de ausência de dados de cor/raça podem sinalizar para vícios de coleta de informação nos PPGs. Se houver de fato, tal como parece, influência de más práticas de preenchimento do quesito cor/raça, o resultado é a criação de dificuldades extras na elaboração de políticas de diversidade e de enfrentamento ao racismo nos PPG-Fs.

A ausência de dados de 100% do corpo docente e cerca de 45% do corpo discente dos PPG-Fs compromete enormemente diversas análises possíveis e desejáveis sobre a questão racial em tais programas. Então, não podendo trabalhar com dados mais sólidos, somos forçados a trabalhar o que temos. Nesse caso, é preciso lançar mão de estimativas que podem eventualmente estar sujeitas a algum grau de desvio. Na presente pesquisa, permito-me trabalhar com a hipótese de que, no plano geral, a representação racial entre os discentes com dados ausentes seja equivalente à representação racial entre os discentes com cor/raça declarada; ou seja, de que é possível extrapolar os percentuais encontrados entre o conjunto dos discentes declarados para todo o universo dos discentes da área, inclusive aqueles com ausência de dados de cor/raça.

Usando essa lógica, pode-se dizer que a pós-graduação em filosofia no Brasil é pouquíssimo frequentada por homens negros e mulheres negras. A *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua), de responsabilidade do IBGE, estimava que negros e negras compreendiam 55,8% da população brasileira em 2018. Ao passo que, com base nos dados disponíveis da Coleta Capes, estima-se que negros e negras sejam apenas cerca de 25% dos mestrandos e

doutorandos em filosofia.

No fim das contas, isso significa que a filosofia é uma das áreas de avaliação da Capes com as maiores concentrações de indivíduos declarados brancos e, conseqüentemente, os menores índices de presença de indivíduos declarados negros, indígenas ou amarelos. Com efeito, ela difere nisso sensivelmente da tendência das demais humanidades. De modo geral, as áreas pertencentes ao grande grupo das ciências humanas são frequentadas por mais discentes negros e menos discentes brancos do que a média geral da pós-graduação brasileira, esta formada por 1,2% de pessoas declaradas amarelas, 69,2% de brancas, 0,4% de indígenas e 22,7% de pardas e 6,5% de pretas (cf. Tabela 2). Na filosofia, por sua vez, encontramos o maior percentual de brancos entre as humanidades. Com efeito, esse é um dos maiores percentuais de brancos entre todas as áreas de avaliação da pós-graduação brasileira.

Tabela 2: Composição Racial das Áreas de Avaliação da Capes - Ciências Humanas – 2019

<i>Posição</i>	<i>Área de Avaliação/Capes</i>	<i>Amarela</i>	<i>Branca</i>	<i>Índigena</i>	<i>Parda</i>	<i>Preta</i>	<i>Ausência de Dados</i>
1/49	Antropologia/Arqueologia	1,0%	50,4%	7,8%	20,2%	20,6%	42,8%
5/49	Geografia	1,1%	59,2%	0,3%	30,9%	8,4%	43,1%
6/49	Educação	0,8%	59,5%	0,5%	27,9%	11,3%	44,1%
8/49	História	0,5%	61,3%	0,6%	23,2%	14,4%	49,2%
9/49	Sociologia	0,8%	61,7%	0,5%	22,7%	14,4%	44,4%
19/49	Ciências da Religião e Teologia	0,8%	65,6%	0,5%	25,9%	7,1%	43,7%
27/49	Ciência Política e Relações Internacionais	0,7%	70,4%	0,3%	19,4%	9,1%	57,4%
29/49	Psicologia	0,9%	72,2%	0,2%	19,1%	7,5%	48,0%
35/49	Filosofia	0,7%	73,6%	0,1%	19,6%	5,9%	44,7%

Fonte: Coleta Capes 2019. Elaboração própria.

Na tabela acima encontram-se apenas as áreas de avaliação pertencentes à grande área de ciências humanas. A coluna “posição” indica a colocação da área entre todas as 49 áreas de avaliação da Capes, organizadas da menor para a maior concentração de estudantes declarados brancos. Como em todo o restante deste artigo, os percentuais de cada categoria de cor/raça considera apenas os indivíduos com alguma cor/raça declarada (amarela, branca, indígena, parda ou preta). Por sua vez, os números da coluna final, que mostram os percentuais de ausência de dados, são relativos ao total de discentes da área, e indicam que o problema da falta de dados de cor/raça é generalizado. Ele ocorre hoje mesmo entre as áreas reconhecidamente mais racialmente diversas e com longa tradição no debate racial brasileiro (e.g. educação, história, sociologia e antropologia).

Composição Étnico-Racial e Regionalidade

Há uma composição complexa de fatores que leva ao quadro atual de baixa representatividade negra nos PPG-Fs. Tudo leva a crer que, entre eles, se encontra a distribuição regional dos programas. Como se sabe, a população negra no Brasil se faz presente de forma histórica e numericamente expressiva em todas as regiões do país. No entanto, como também é de conhecimento público, a composição racial regional é bastante diversa. Por exemplo, enquanto quase 80% da população da região norte se declara preta ou parda, apenas pouco mais de 25% da população da região sul faz o mesmo (PNAD Contínua 2018). Também é importante notar que as diferentes regiões do país possuem uma ocupação populacional muito distinta. Por exemplo, enquanto a população da região sudeste representa mais de 42% da população total do país, a região centro-oeste é habitada por apenas pouco menos de 8%.

Justamente aí reside a necessidade de certo cuidado, pois essas enormes disparidades regionais podem induzir a uma naturalização apressada das já mencionadas diferenças de distribuição regional dos próprios PPG-Fs. Na tabela abaixo encontram-se expostos os percentuais

populacionais de cada região diante da população do país, seguidos dos respectivos percentuais de pós-graduandos na área de filosofia. As duas últimas colunas descrevem o percentual de autodeclarados pretos ou pardos por região e, por fim, o percentual de estudantes pretos e pardos nos PPG-Fs da região. Os dados reproduzidos são da Coleta Capes 2018, para que sejam compatíveis com os dados da PNAD Contínua do mesmo ano.

Tabela 3: Distribuição regional e racial da população e de discentes em PPG-Fs – 2018

Grande Região	População (Brasil)	Discentes (Brasil)	População Negra (Região)	Discentes Negros (Região)
Centro-Oeste	7,7%	6,4%	62,2%	26,7%
Nordeste	27,2%	16,5%	74,5%	44,8%
Norte	8,6%	1,54%	78,9%	66,1%
Sudeste	42,2%	50,0%	48,2%	21,7%
Sul	14,3%	25,5%	25,4%	7,3%

Fonte: PNAD Contínua 2018 e Coleta Capes 2018. Elaboração própria.

Os dados evidenciam que as regiões sul e sudeste, com um pouco mais de 56% da população, concentram a maior parte do corpo discente da área de filosofia no país (mais de 75%). Tendo em vista os propósitos da presente pesquisa, não é de se desconsiderar o fato de que são as duas regiões com menor percentual de negros na população. As três demais regiões, majoritariamente habitadas por pessoas negras, encontram-se claramente sub-representadas, tanto no número de programas de pós-graduação quanto no percentual de discentes em relação ao cenário nacional.

Certamente, não é o caso de supor que esse seja o único fator a se levar em consideração, todavia tudo leva a crer que a alta concentração regional dos PPG-Fs contribui ativamente para o baixa diversidade racial em seus corpos discentes. Note-se, por exemplo, que as três regiões com o menor número de programas são também as com maior presença negra na população em geral e no interior dos PPG-Fs. É de se destacar

especialmente a região norte, a única onde mais da metade do corpo discente é negra.

Mesmo assim, é preciso dizer que em nenhuma das regiões brasileiras a representação negra da população se vê proporcionalmente refletida nos mestrados e doutorados de nossa área. Muito pelo contrário, em média, o percentual de discentes negros nos PPG-Fs é aproximadamente 48% menor do que o percentual de pessoas negras na região. Especificamente na região sul, essa diferença chega a pouco mais de 71%. Por outro lado, é precisamente nas duas regiões com maior presença negra local, nordeste e norte, que a diferença é notadamente menor, respectivamente cerca de 40% e 16%.

Esses dados sugerem fortemente que, no que diz respeito à diversidade racial nos PPG-Fs, não basta debater a adoção de políticas de ações afirmativas dentro de uma estrutura já dada. É preciso debater a própria estrutura da pós-graduação em filosofia, inclusive a distribuição regional de recursos. Certamente, um aumento do número de negros e negras nos PPG-Fs das regiões sul e sudeste seria importante e impactaria nacionalmente a composição racial da filosofia acadêmica. Porém, para além disso, é preciso considerar que mudanças positivas, talvez mesmo essenciais, podem ser alcançadas através do fortalecimento e ampliação da participação das regiões centro-oeste, nordeste e norte na comunidade filosófica nacional.

Raça e Titulação Acadêmica

Carolina Araújo (2016 e 2019) demonstrou a existência de um processo de diminuição gradual da presença feminina ao longo da formação acadêmica em filosofia. Ela verificou que, no período analisado (2004-2017), o percentual de mulheres na pós-graduação diminuiu continuamente ao longo da formação e carreira acadêmica, com mulheres representando 36,44% dos corpos discentes das graduações em filosofia, porém apenas 20,14% dos corpos docentes das pós-graduações da área.

Não apenas isso, mas ela também pôde evidenciar um processo

ativo de intensificação da masculinização da filosofia nos últimos anos. Ou seja, ela descobriu uma tendência, constante em todo o período, de que houvessem menos mulheres nos degraus mais altos da formação e da carreira em filosofia; e, além disso, ela concluiu também que a presença feminina estava se tornando ainda menor com o passar do tempo. A filosofia estaria intensificando a tendência de se tornar ainda mais masculinizada ao longo dos últimos anos.

Infelizmente, não é possível fazer o mesmo tipo de análise em relação à questão racial, pois simplesmente nos faltam dados para isso. Para refletir sobre a questão de gênero, olhando para os mesmos dados da Coleta Capes, a análise de Araújo pôde lançar mão de 14 anos de registros. Não só isso, mas também pode contar com 100% dos microdados sobre o corpo *discente e docentes* dos PPG-Fs com a informação “masculino” ou “feminino” registrada. Diferentemente do caso da análise racial, inexistente aqui a barreira da ausência de dados¹⁰.

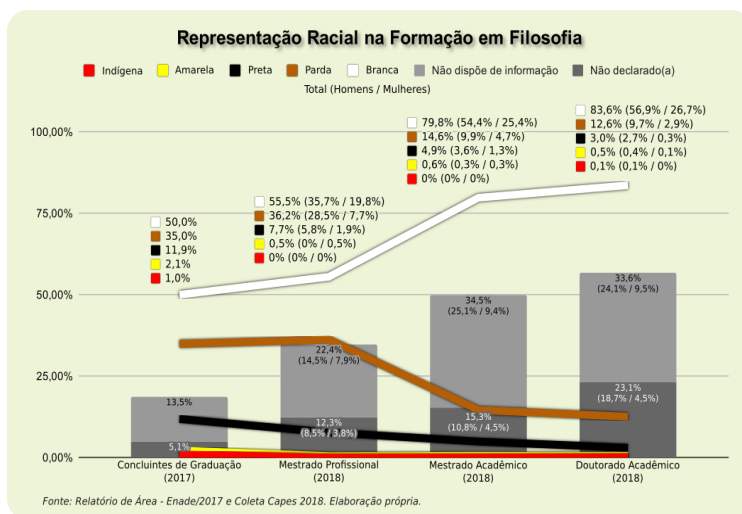
Como já apontamos anteriormente, quem queira refletir sobre a questão racial tem agora à disposição apenas 3 anos de registro (2017-2019), com uma taxa de ausência de informação média por volta de 50%. Não devemos esquecer ainda que os registros do campo “sexo” possuem uma outra vantagem importantíssima: eles também atingem o corpo docente dos programas, algo que, ao que parece, sequer tem previsão de acontecer em relação à categoria “cor/raça”.

Resta-nos transformar a própria falta de informação em informação, bem como trabalhar o melhor possível com a informação disponível. Com essa intenção, montei o gráfico a seguir. Ele é o resultado do cruzamento de informações do Relatório de Área do Enade 2017 e da Coleta Capes 2018. Tendo em vista que não considera as possíveis

¹⁰Ainda assim, talvez seja o caso de questionar se o binarismo de gênero é desejável nesses registros. Entre outros problemas, do modo como as coisas são atualmente, os dados da Capes não permitem refletir facilmente sobre, por exemplo, pessoas trans, intersexo etc. Vale mencionar também que a partir da Coleta 2019 a Capes não disponibiliza mais a informação de sexo/gênero entre os microdados abertos, sendo também necessário lançar mão da Lei de Acesso à Informação para obter tais dados.

mudanças de representação e/ou tendências ao longo dos anos, ele deve ser tomado como uma espécie de fotografia da configuração racial discente na formação em filosofia em 2018. Movimentos e tendências podem ser imaginados, mas, lamentavelmente, a condição estática da fotografia não permite que se atinjam certezas firmes sobre tais movimentos e tendências.

Gráfico 1: Composição racial ao longo da formação acadêmica e filosofia, organizada segundo nível e modalidade de pós-graduação (2018). Elaboração própria.



Como o gráfico informa, vale para a população negra o mesmo que a pesquisadora Carolina Araújo demonstrou em relação às mulheres na filosofia: quanto mais alto é o grau acadêmico em questão, menor é a probabilidade de encontrar pessoas negras nos corpos discentes dos programas. Isso vale para indivíduos negros em geral e, com mais intensidade ainda, para mulheres negras.

Sinceramente, nos aspectos gerais, esse resultado não contraria de forma alguma minhas expectativas prévias. Contudo, posso dizer que sofri certa quebra de expectativa ao olhar para alguns detalhes, especialmente para os dados relativos aos concluintes dos cursos de graduação em

filosofia, e para os dados relativos aos pós-graduandos vinculados a mestrados profissionais.

Quanto a concluintes da graduação, as informações do Enade 2017 não nos permitem inter-relacionar as categorias raça e gênero. Em todo caso, cabe observar que, em relação à raça, a composição do grupo de indivíduos que terminavam a graduação em filosofia no final de 2017 era semelhante à própria composição nacional. Ainda assim, havia uma certa vantagem da população branca que, sendo 43,1% da população brasileira em 2018 (PNAD Contínua), representava 50% dos graduandos em filosofia em 2017.

Curiosamente, é possível perceber também uma ligeira vantagem da população preta, que compôs 11,9% dos concluintes, sendo 9,3% da população. De fato, a maior disparidade entre representação nacional e concluintes dos cursos de filosofia recaiu especificamente sobre o grupo dos autodeclarados pardos (46,5% da população e apenas 35% dos concluintes).

Nos mestrados, a situação é já completamente outra. Indígenas desaparecem completamente. Pessoas declaradas amarelas tornam-se muitíssimo mais raras. E, pretos se tornam perceptivelmente sub-representados. Se considerarmos apenas a modalidade profissional, pardos aumentam sua representação levemente: 1,2 ponto percentual. Entretanto, isso não chega perto de reverter a sub-representação de pardos em PPG-Fs em comparação à população, que atinge uma diferença superior a 10 pontos percentuais. Enquanto isso, o grupo formado por indivíduos brancos, que já se encontrava em vantagem entre concluintes de graduação, torna-se ainda mais numericamente dominante.

Apesar disso, é interessante dizer que, se toda a pós-graduação da área de filosofia reproduzisse os mesmos resultados dos mestrados profissionais, ela se encontraria entre as 3 áreas mais racialmente equânimes de todo o sistema de pós-graduação no Brasil em 2018¹¹.

¹¹Não deixa de ser terrível constatar isso diante de um quadro onde não há indivíduos

Porém, não podemos esquecer que, naquele ano, os mestrados profissionais possuíam apenas aproximadamente 8% dos pós-graduandos em filosofia no Brasil. E, ainda que muito mais próximos de um equilíbrio racial, os mestrados profissionais ainda espelham os efeitos da desigualdade em nosso país. Isso vale tanto para o aspecto racial quanto para o de gênero. Vê-se, por exemplo, que número de mulheres nos mestrados profissionais em filosofia é bastante reduzido, especialmente de mulheres negras: dos 29,9% de estudantes mulheres, dois terços são formados por mulheres brancas.

A partir daí, quando se consideram mestrados acadêmicos e doutorados, o cenário torna-se absurdamente dispar. A representação negra diminui para menos da metade do que àquelas da graduação ou do mestrado profissional. Cerca de oito a cada dez mestrados ou doutorandos nos PPG-Fs em 2018 eram de cor/raça “branca”. O número de homens brancos cresce muitíssimo, chegando a constituir mais da metade do total de estudantes. Porém, é notável que o número de mulheres brancas também cresce, ainda que em menor proporção. Em mestrados e doutorados acadêmicos, elas compõem cerca de um quarto do corpo discente. Esse número é superior a todos os outros grupos de gênero e raça somados, exceto, é claro, o grupo formado por homens brancos. Nos doutorados, essa diferença atinge mais de 10 pontos percentuais. O já baixo número de homens negros e mulheres negras nos mestrados acadêmicos (13,5% e 6%, respectivamente) torna-se ainda menor nos doutorados (12,4% e meros 3,2%). Em comparação com os mestrados acadêmicos, as perdas mais expressivas são das mulheres negras, especialmente as declaradas pretas, com queda de quase 77% de representação.

O Gráfico 1 revela outro elemento importante: os índices de ausência de dados (“não declarados” e “não dispõe de informação”) mudam em função do nível e modalidade acadêmica: eles se tornam tanto mais altos quanto mais alto e menos diverso for o grau acadêmico em

declarados indígenas.

questão. Em mestrados profissionais, os números são já demasiadamente elevados (34,7%), mas pioram muito nos mestrados acadêmicos (49,8%) e doutorados (56,7%). Precisamente por isso, chama atenção que o índice de ausência de dados entre concluintes de graduação seja tão menor (18,6%).

Seria necessário fazer uma investigação mais profunda para desvendar todas as causas e consequências desse fenômeno. Contudo, uma explicação plausível para ele é a diferença de práticas de registro da declaração de cor/raça. Os dados que compuseram o Relatório de Área do Enade 2017, i.e. os dados de concluintes de graduação, foram fornecidos diretamente pelos próprios estudantes em um formulário *online* após a inscrição no exame. No gráfico, os 13,5% de estudantes classificados como “não dispõe de informação” correspondem àqueles que se inscreveram no exame, mas, por qualquer motivo, não tiveram suas respostas registradas ou validadas no formulário *online*. Os 5,1% “não declarados” são aqueles que ativamente optaram pela alternativa “não quero declarar” no mesmo formulário.

Já no caso dos dados de mestrados e doutorados, i.e. na Coleta Capes, os estudantes não são responsáveis diretos pelo registro dessa informação no sistema. Tal responsabilidade recai sobre o programa, normalmente por intermédio de sua secretaria ou coordenação. Tendo em vista que, via de regra, o registro de cor/raça deve ser resultado de uma autodeclaração, a informação deveria supostamente ser coletada junto ao corpo discente de forma prévia, e reproduzida pelo responsável no formulário correspondente da Plataforma Sucupira. Isso significa que a ausência de informação sobre cor/raça de estudantes nos dados abertos da Capes pode ser resultado de 3 causas possíveis:

1. O(a) discente foi questionado(a) pelo programa a respeito de seu pertencimento racial, mas escolheu não se declarar;
2. A universidade ou programa nunca solicitou que o estudante se declarasse e, por isso, optou por preencher seu cadastro como “não declarado” ou “não dispõe da informação”; e
3. A universidade ou programa solicitou que a(o)

estudante se declarasse e recebeu uma resposta dentre as opções amarelo, branco, indígena, pardo ou preto. Porém, por algum motivo, o programa ignorou essa informação ao recensear a(o) estudante no evento da Coleta, registrando a alternativa “não declarado” ou “não dispõe da informação”.

Quando a ausência de dados deriva da primeira causa, ela é válida e aceitável. É facultado aos indivíduos escolherem se desejam declarar-se racialmente ou não. Mesmo a informação precisa e segura sobre quantos indivíduos optaram por não declarar pertencimentos raciais é importante para a compreensão das relações étnico-raciais vigentes. Por outro lado, se grande parte da ausência de dados derivar das últimas duas causas possíveis, estaremos diante de más práticas de preenchimento recorrentes e, portanto, de uma falha significativa no sistema de pós-graduação brasileiro.

A causa 2 é já bastante problemática em si. Se os PPGs simplesmente não sabem como seus corpos discentes são constituídos racialmente e, além do mais, não o sabem porque não facultam aos estudantes que se declarem, então os PPGs provavelmente não serão capazes de reconhecer localmente a condição de exclusão racial que os envolve. Eles não serão capazes de reconhecer como contribuem ou não para o funcionamento dos mecanismos do racismo acadêmico em nosso país. Mesmo que se manifestem contra o racismo em geral ou até, em termos genéricos e abstratos, contra o racismo no interior da pós-graduação, sem ouvir atentamente os estudantes quanto a seus pertencimentos e atravessamentos, os PPGs provavelmente não serão capazes de propor soluções efetivas para a promoção da equidade racial localmente, além de criarem entraves para a própria compreensão global do tema.

Agora, se a segunda causa é já em si problemática, é preciso dizer que a terceira causa é absolutamente inaceitável. Se os membros do corpo discente da instituição demarcam uma opção de autodeclaração étnico-racial, mas essa opção é ignorada nos registros universitários ou governamentais, estamos inequivocamente diante de uma atuação ativa em

favorecimento do racismo acadêmico em nosso país. E, nesse ponto, faz pouca diferença se o desvio da declaração é proposital ou não. Se houver *sistematicamente* uma diferença entre a informação dos estudantes à universidade e a informação da universidade à Capes, então se está diante de um contexto no qual a universidade, o “templo do conhecimento”, contribui fortemente para o desconhecimento das relações étnico-raciais em seu próprio domínio. Conseqüentemente, por meio de um desvio sistemático de declaração, ocorreria a fragilização das possibilidades de enfrentamento aos mecanismos de filtragem racial, que tornam as instituições de ensino superior, em especial na pós-graduação, um ambiente de largo predomínio branco.

Está além da pretensão do presente artigo investigar o quanto cada uma dessas 3 causas efetivamente influencia os atuais índices de ausência de dados nos PPG-Fs. Ainda assim, como se tentou argumentar acima, é preciso reconhecer a importância e a necessidade de novos estudos que não apenas elucidem as condicionantes da atual situação de ausência de dados, mas também, sendo identificadas a presença das causas 2 e 3, a necessidade de ações que contribuam para que ela seja revertida.

Considerações Finais

Espero que tenha ficado nítido que as problemáticas envolvidas no debate sobre a questão racial nos programas de pós-graduação da área de filosofia são complexas e não estão de modo algum esgotadas. Análises posteriores são necessárias e desejáveis.

Recomendo em especial análises que possam aprofundar de forma interseccional o entendimento das dinâmicas negras nos PPG-Fs. Para além da interseção entre as categorias raça e gênero, a qual foi apontada, mas não suficientemente desenvolvida neste artigo, parece-me também particularmente promissor refletir sobre o cruzamento entre as categorias raça e deficiência.

É necessário que se empreenderam estudos sobre a questão do capacitismo e deficiência na filosofia. Pois, ainda que as pessoas com

deficiência tenham sido diretamente relacionadas na Portaria Normativa n.º 13 do MEC, suas demandas e as características de sua presença nos PPG-Fs parecem não terem sido até aqui suficientemente abordadas. Em todo caso, a meu ver, eventuais abordagem não devem deixar de considerar a relação da categoria deficiência com as categorias cor/raça e gênero.

Basta uma análise rápida e superficial da questão para que isso fique mais evidente. Tal como cor/raça, só é possível declarar na Coleta Capes que um discente é uma PcD desde 2017. Os microdados¹² não fornecem qualquer detalhamento acerca do assunto, sendo possível apenas registrar “sim” ou “não” no quesito. Tampouco há registro sobre eventuais docentes PcDs. Ou seja, com base nessas informações, não é possível saber, por exemplo, que tipos de deficiência têm ou não conseguido acessar os PPG-Fs. Desconfio que, também em sentido semelhante aos registros de cor/raça, não existam quaisquer garantias de que o levantamento de discentes PcDs pelos programas/universidades, bem como o repasse das informações à Capes estejam sendo realizados com o rigor necessário.

Dos dados que temos, é possível extrair apenas que, em 2018, existiriam meramente 16 PcD entre todos os estudantes nos PPG-Fs. Curiosamente, ao contrário dos registros dos estudantes sem deficiência, quase todos os registros de PcDs estão acompanhados de uma declaração de cor/raça. Como resultado, sabemos que, entre todos os PcD identificados em 2018, havia 10 homens brancos, 3 mulheres brancas, 1 homem pardo, 1 homem “não declarado” e 1 homem do qual o PPG-F “não dispõe de informação”. O claro viés de raça e gênero desses dados indica, que seria demasiadamente limitador refletir sobre as condições das PcDs nos PPG-Fs sem considerar as dimensões de raça e gênero.

¹²Tal como “cor/raça” e “sexo”, o campo “deficiência” não está mais disponível nos microdados abertamente disponibilizados pela Capes. É preciso esclarecer que as considerações a seguir são baseadas nos arquivos das Coletas 2017 e 2018 obtidos antes da retirada dos campos. Por isso, elas permitem cruzar os dados de “deficiência” com “cor/raça” e “sexo”. Essa comparação é impossível com os dados da Coleta 2019, obtidos via LAI.

Enfocando novamente a questão racial, é preciso que se diga, que não são apenas necessários mais estudos sobre a presença e experiência negra nos PPG-Fs. Os dados debatidos no presente artigo sugerem que é igualmente necessário que haja uma mudança de postura institucional. É preciso que se identifiquem as razões e consequências da baixa representatividade negra nos programas da área de filosofia e, no mesmo sentido, é preciso que posturas de reversão desse quadro sejam adotadas.

Uma das atitudes que os programas podem assumir para promoção da diversidade racial em seus corpos discentes é a adoção de políticas de ações afirmativas. E, de fato, um número crescente de programas vêm adotando alguma modalidade dessas políticas desde 2016, principalmente na forma de reserva de vagas para candidatos negros nos processos seletivos. Tendo a desconfiar que esse modelo não é suficiente para uma verdadeira promoção da justiça, equidade e diversidade racial. Mas, independentemente disso, é importante considerar que a modelagem, implantação e acompanhamento de quaisquer ações afirmativas ficarão prejudicados, enquanto não for garantida de forma mais plena a consistência dos dados de cor/raça nos PPG-Fs. Tampouco poderá qualquer programa, ou mesmo a Capes, regozijar-se de ter uma postura suficientemente antirracista, se houver, no próprio âmago de seu funcionamento burocrático, a existência intocada de eventual negligência com os dados de cor/raça das pessoas que o habitam.

Referências

- ARAÚJO, Carolina. *Mulheres na Pós-Graduação em Filosofia no Brasil – 2015*. ANPOF, 2016. Disponível em: http://anpof.org/portal/images/Documentos/ARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf. Acesso em 16 jun. 2022.
- ARAÚJO, Carolina. Quatorze anos de desigualdade: Mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017. *Cadernos de Filosofia Alemã*, 24(1), jan.-jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v24i1p13-33> . BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Discentes da Pós-Graduação stricto sensu do Brasil 2017 a 2020*. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/organization/diretoria-de-avaliacao>. Acesso em 16 jun. 2022.

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018*. IBGE. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101654>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *ENADE 2017 - Relatório Síntese de Área - Filosofia (Bacharelado/Licenciatura)*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria normativa n. 13*, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria n. 545*, de 16 de junho de 2020. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria n. 559*, de 22 de junho de 2020. Torna sem efeito a Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-559-de-22-de-junho-de-2020-262970520>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- CARVALHO, M.; GONÇALVES, D. O crescimento da pós-graduação em filosofia no Brasil: dados e análises sobre o período 1971-2015. In: DOMINGUES, Ivan; CARVALHO, Marcelo. *Pesquisa e pós-graduação em filosofia no Brasil: debates ANPOF de políticas acadêmicas*. ANPOF, 2015.
- FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.; DAFLON, V.; VENTURINI, A. *Ação Afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.
- RIOS, Flávia; MELLO, Luiz. Estudantes e docentes negros/os nas instituições de ensino superior: em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no Brasil. *Boletim Lua Nova*, 15 de novembro de 2019. Disponível em <https://boletimluanova.org/estudantes-e-docentes-negras-os-nas-instituicoes-de-ensino-superior-em-busca-da-diversidade-etnico-racial-nos-espacos-de-formacao-academica-no-brasil/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

Data de registro: 16/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Fetichismo da Mercadoria e Fantasmagoria na obra “Infância Berlinense: 1900”, de Walter Benjamin

*Alessandro Gomes Enoque**

*Ana Maria Said***

Resumo: O pensamento de Walter Benjamin ocupa uma posição particular e, pode-se até dizer, especial na história do pensamento crítico moderno. Sua obra, fragmentada, inacabada, hermética, atual, anacrônica e complexa, possibilita um passeio sobre uma diversidade de temáticas que vão desde a literatura, passando pela sociologia, filosofia, arte, história, entre outras. O objetivo principal deste artigo consiste, assim, em estabelecer mais um olhar em direção a esse pensador. Trata-se, sobretudo, de compreender como as temáticas do fetichismo da mercadoria e da fantasmagoria podem ser vistas em uma de suas principais obras semifuncionais (“Infância Berlinense: 1900”). Foram selecionados, para fins deste trabalho, oito excertos. São eles: “O telefone” “Rua de Steglitz, esquina com a rua de Genthin”, “Mercado”, “Krumme Straße”, “Um fantasma”, “O anãozinho corcunda”, “Blumeshof 12” e “Desgraças e Crimes”. Após a análise dos excertos, pôde-se observar que o conceito de fetichismo da mercadoria, cunhado por Marx no *Capital* e ampliado por Benjamin como um elemento de interpretação da realidade burguesa alemã da época de sua infância (fantasmagoria), pode ser visualizado na maioria dos excertos escritos pelo autor na obra “Infância Berlinense: 1900”.

* Doutorado em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Associado em Universidade Federal de Uberlândia. alessandroenoque@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3430945807932551>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1766-0684>.

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular em Universidade Federal de Uberlândia. anasaid@ufu.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0033130652032796>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7526-8314>.

Palavras-chave: Fetichismo, Mercadoria, Fantasmagoria, Infância Berlinese:1900, Walter Benjamin.

Fetishism and Phantasmagoria in the Work “Berliner Childhood: 1900”, by Walter Benjamin

Abstract: Walter Benjamin's thought occupies a particular and, one might even say, special position in the history of modern critical thought. His work, fragmented, unfinished, hermetic, current, anachronistic and complex, allows a tour of a diversity of themes ranging from literature, through sociology, philosophy, art, history, among others. The main objective of this article is, therefore, to establish another look towards this thinker. It is, above all, to understand how the themes of commodity fetishism and phantasmagoria can be seen in one of his main semi-fictional works (“Berlin Childhood: 1900”). Eight excerpts were selected for the purposes of this work. They are: “The Telephone”, “Steglitz Street, Corner with Genthin Street”, “Market”, “Krumme Straße”, “A Ghost”, “The Humpbacked Little Dwarf”, “Blumeshof 12” and “Misfortunes and Crimes”. After analyzing the excerpts, it was possible to observe that the concept of commodity fetishism, coined by Marx in Capital and expanded by Benjamin as an element of interpretation of the German bourgeois reality of his childhood (phantasmagoria), can be visualized in most excerpts written by the author in the work “Berlin Childhood: 1900”.

Keywords: Fetishism, Fantasmagoria, Berlin Childhood: 1900, Walter Benjamin.

Fetichismo y Fantasmagoría en la Obra “Infancia Berlinesa: 1900”, de Walter Benjamin

Resumen: El pensamiento de Walter Benjamin ocupa un lugar particular y, hasta se podría decir, especial en la historia del pensamiento crítico moderno. Su obra, fragmentada, inconclusa, hermética, actual, anacrónica y compleja, permite un recorrido por una diversidad de temáticas que van desde la literatura, pasando por la sociología, la filosofía, el arte, la historia, entre otras. El objetivo principal de

este artículo es, por tanto, establecer otra mirada hacia este pensador. Se trata, sobre todo, de entender cómo los temas del fetichismo de la mercancía y la fantasmagoría pueden verse en una de sus principales obras semificticiales ("Infancia berlinesa: 1900"). Se seleccionaron ocho extractos para los propósitos de este trabajo. Ellos son: "El teléfono", "Calle Steglitz, esquina con calle Genthin", "Mercado", "Krumme Straße", "Un fantasma", "El enanito jorobado", "Blumeshof 12" y "Desgracias y crímenes". Tras el análisis de los extractos, fue posible observar que el concepto de fetichismo de la mercancía, acuñado por Marx en *El Capital* y ampliado por Benjamin como elemento de interpretación de la realidad burguesa alemana de su infancia (fantasmagoría), puede visualizarse en la mayoría de los extractos escritos del autor en la obra "Infancia berlinesa: 1900".

Palabras clave: Fetichismo, Fantasmagoría, Infancia Berlinesa: 1900, Walter Benjamin.

Introdução

No prefácio da primeira edição de “O Capital”, Marx (1984) aponta, já naquele primeiro momento, as dificuldades que o leitor teria na compreensão da discussão contida no Capítulo 1, especialmente no que tange à parte que contém a análise da mercadoria. Contrariamente a Althusser, que, mais tarde, recomendaria que a leitura da obra começasse a partir do segundo capítulo, uma vez que Althusser considerava especialmente a Seção 4 (“O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo”) como sendo uma digressão difícil de ser compreendida, Marx (1984), de alguma maneira, “tranquiliza” o leitor ao dizer que “[...] todo começo é difícil [...]” e que isso valeria para qualquer ciência. O fato é que a exatidão do conceito de fetichismo não pode ser negligenciada pelos estudiosos das diversas áreas do conhecimento, uma vez que tal conceito é um elemento central para a compreensão da crítica marxiana ao modo de produção capitalista de organização social.

Considerado até mesmo por autores marxistas tradicionais como um tema que poderia ser tratado em separado e, em alguns casos, até extirpado do texto original, o conceito de fetichismo da mercadoria encontrou pouca ressonância na academia até os anos de 1970. É urgente destacar, porém, que as referências ao conceito tornaram-se cada vez mais frequentes, embora diversas análises empreendidas na atualidade careçam de um rigoroso aprofundamento teórico.

Convém esclarecer, no entanto, que o termo encontrado na obra marxiana, desde seus primeiros escritos de 1842 na *Rheinische Zeitung* até sua obra *Capital*, sofreu mutações ao longo do tempo e foi utilizado de diversas maneiras por seus intérpretes. Não é a intenção aqui empreender, de maneira alguma, uma arqueologia sistemática do conceito tanto na obra marxiana quanto na de seus intérpretes (especialmente em Walter Benjamin). Pretende-se centrar, assim, nossos esforços no sentido de discorrer acerca do conceito de fetichismo em Marx, bem como na reflexão benjaminiana do fenômeno (fantasmagoria), com o intuito de compreender as manifestações mais banais do cotidiano da sociedade burguesa: dos sonhos coletivos (tratados na obra “*Passagens*”) às memórias de infância. Tal empreendimento consiste, em especial, na exploração de como tais conceitos podem ser apreendidos a partir de alguns excertos escolhidos do livro “*Infância Berlinense: 1900*”.

No que diz respeito a Walter Benjamin, é preciso compreender que ele ocupa uma posição particular e, pode-se até dizer, especial na história do pensamento crítico moderno². Sua obra, fragmentada, inacabada, hermética, atual, anacrônica e complexa, possibilita que diversos “*flanêurs*” passem sobre uma diversidade de temáticas que vão desde a literatura, passando pela sociologia, filosofia, arte, história, entre outras.

² Walter Benjamin, em seus 48 anos de vida, produziu efusivamente sobre uma diversidade de temáticas que abarcavam desde a literatura (BENJAMIN, 2016; 2017a; 2017b; 2019a; 2020a; 2020b) até a estética (BENJAMIN, 2017c; 2018; 2019b), passando pela filosofia (BENJAMIN, 2019c; 2019d), história (BENJAMIN, 2019d), educação (BENJAMIN, 2009; 2018b) e pela política (BENJAMIN, 2019e).

Trabalhar com um pensador dessa estatura é, no mínimo, um desafio que se apresenta de antemão. É aceitar o fato de que suas críticas assumem, em diversos momentos, formas literárias, teológicas e filosóficas e que são carregadas de um olhar lúcido, trágico (como sua própria vida) e, algumas vezes, até irônico. É compreender, ainda, que sua concepção de mundo é derivada, quase sempre, de um triunvirato que o acompanhou até o final de sua vida: o messianismo judaico, o romantismo alemão e o marxismo.

Tais complexidades não impediram, no entanto, a profusão de uma diversidade de estudos que o autor tem ou suas ideias como objeto principal (MATOS, 2010; LÖWY, 2005; 2019; OTTE; SEDLMAYER; CORNELSEN, 2010). Dentro desse escopo, este artigo tem como um de seus objetivos principais o intuito de lançar luzes sobre um aspecto específico da obra benjaminiana, qual seja, a forma como o conceito de fetichismo (e, por que não dizer, de fantasmagoria) pode ser analisado nos excertos do livro “Infância Berlimense: 1900”.

Sobre o Conceito de Fetichismo em Geral e Antes de seu Aparecimento em “O Capital”

De acordo com Fleck (2012), a palavra fetichismo pode ser considerada como sendo derivada da palavra francesa *fétiche* e tem sua origem na portuguesa “feitiço”. Ainda de acordo com o autor, a palavra francesa *fétiche* possuiria três significados próximos, porém distintos (FLECK, 2012). Em primeiro lugar, representaria o nome atribuído pelos brancos europeus aos objetos de culto das civilizações ditas primitivas, especialmente da África Ocidental. Uma segunda possibilidade de interpretação estaria relacionada a objetos aos quais determinadas populações atribuíam um poder mágico ou benéfico. Por fim, a palavra estaria diretamente ligada à ideia de algum elemento que é reverenciado sem discernimento.

O fato é que o termo fetichismo apareceu pela primeira vez no ensaio de Charles de Brosses, “Histoire des navigations aux terres

australes”, de 1756, que tinha, como ideia subjacente, a construção de uma teoria geral do progresso do pensamento humano que se iniciaria com a divinificação de objetos materiais, seguindo-se de uma multiplicidade de deuses que se imiscuem na vida humana e finalizaria com a concepção de um deus único, criador e julgador. Fetichismo (nesse sentido, religioso) estaria relacionado, nesse primeiro momento, ao culto de objetos variados entre si, usados para muitos fins, como: divinação, cura, ataque mágico contra inimigos, proteção física e espiritual, entre outros. Para essa “religião fetichista”, os objetos não representariam as divindades, mas seriam ou, pelo menos, presentificariam essas divindades. O caráter não figurativo dessa religião, estranho ao europeu, desemboca, segundo Pires (2014, p. 352), em uma teoria da ilusão religiosa, ou seja, a ideia de que os homens seriam “[...] capazes de enganar a si mesmos, vendo espíritos e transcendência em matéria inerte, vendo alma em pedras”.

Jappe (2014, p. 17) argumenta que existem menções à palavra fetichismo em diversas obras de Marx, desde aquelas que compõem a sua fase de juventude até as que têm por objeto principal a crítica da economia política. O autor acrescenta, no entanto, que é forçoso admitir que as considerações marxianas sobre o conceito são fragmentárias e difíceis de compreender, especialmente pelo uso recorrente de metáforas por Marx e pelo ineditismo das análises empreendidas por ele (JAPPE, 2014).

Feitas as devidas e necessárias ressalvas, o termo “fetichismo” se apresenta pela primeira vez, em Marx, no contexto de uma polêmica com Karl Hermes (editor do *Köhlische Zeitung* – jornal conservador e religioso).

O fetichismo está tão longe de elevar o homem acima de seus desejos sensórios que, pelo contrário, é a “religião do desejo sensório”. A fantasia que emerge do desejo engana o adorador de fetiches, fazendo-o acreditar que o “objeto inanimado” vai abandonar seu caráter natural a fim de aceder a seus desejos. Por isto o desejo bruto do adorador de fetiches esmaga o fetiche quando ele deixa de ser seu servo obediente. (MARX, 1842, p. 22, grifos do autor)

É importante destacar que, aqui, o termo fetichismo se apresenta, ainda, como de natureza essencialmente religiosa e pode ser compreendido como uma fantasia que engana o crente a se entregar a seus desejos sensoriais^{3,4}.

Uma outra menção importante ao termo encontra-se presente no suplemento da *Gazeta Renana* de número 307 e datado de 3 de novembro de 1842. Nele, Marx (2017) apresenta, pela primeira vez, o termo de uma forma ineditamente reflexiva, isto é, não como um exercício de designação do alheio (selvagem), mas sim como um recurso para explicar a sua própria sociedade (modo de produção capitalista). Nesse trecho, inclusive, Marx associa, pela primeira vez, um equivalente geral (no caso, o ouro) ao termo fetichismo⁵ (o que, mais tarde, no “Capital”, é discutido como fetichismo do dinheiro⁶).

³ Cumpre dizer que, embora, aqui, o fetichismo não é, ainda, o da mercadoria (como aquele presente em *O Capital: crítica da economia política*), o mesmo abre possibilidades de diálogo com a moderna sociedade de consumo.

⁴ Perspectiva semelhante pode ser observada nos debates sobre a liberdade de imprensa, publicados na *Reinische Zeitung* entre os dias 5 e 19 de maio de 1842: "Certamente, a província tem o direito, sob algumas condições prescritas, de criar aqueles deuses, mas logo depois da sua criação deve, como os seguidores do fetichismo, esquecer que os deuses foram obra sua".

⁵ Referência semelhante pode ser observada nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, onde Marx (2004, p. 144) aponta que "[...] as nações, que ainda estão fascinadas pelo brilho sensível dos metais nobres e, por isso, ainda são idólatras (Fetischdiener) das moedas - ainda não são as nações do dinheiro consumadas".

⁶ Para Fleck (2012, p. 150), "[...] o termo fetiche acompanha, em *O Capital*, três categorias: a mercadoria, o dinheiro e o capital. Mercadoria é todo fruto do trabalho humano que intencional ou acidentalmente é trocado como equivalente por outro. Dinheiro é o equivalente geral das mercadorias, a encarnação direta do valor. Capital, por fim, é tanto dinheiro quanto mercadoria, é, na verdade, um incessante processo no qual dinheiro torna-se mercadorias para depois voltar a ser dinheiro, mas em um montante maior; é valor em perpétuo processo de engrandecimento."

Para os selvagens de Cuba, o ouro era o fetiche dos espanhóis. Eles organizaram uma celebração para ele, cantaram em volta dele e em seguida o jogaram ao mar. Caso tivesse assistido à sessão dos deputados renanos, os selvagens de Cuba não teriam considerado a madeira como o fetiche dos renanos? Porém, alguma sessão posterior lhes teria ensinado que o fetichismo está associado à zoolatria, e os selvagens de Cuba teriam jogado as lebres ao mar para salvar as pessoas. (MARX, 2017, p. 127)

Nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, de 1844, Marx (2004) parece esboçar uma relação entre o caráter religioso e econômico do fetichismo ao dizer que:

Assim como na religião, a auto-atividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo. (MARX, 2004, p. 92)

Em outra passagem do mesmo manuscrito, Marx (2004, p. 99) apresenta a ideia de que os defensores da propriedade privada (como uma substância objetiva oposta ao homem) seriam como “fetichistas” (“como católicos”) por não perceberem que o trabalho humano seria a essência que cria toda a propriedade e que, assim, não poderia ser completamente externa ao homem de quem deriva. Reificar a propriedade privada seria, assim, uma forma de ignorar as relações sociais que a constituiriam e o próprio fato de que o trabalho é a sua real fonte de valor.

É importante notar, nesse ponto, que a concepção do fetichismo da mercadoria, apresentada em “O Capital: crítica da economia política” por

Marx (1984), ainda se encontra em estado de formação⁷. Na obra “Grundrisse”, por exemplo, Marx (2011, p. 575) apresenta o termo fetichismo de uma maneira um tanto quanto diversa ao dizer que ele se encontraria no “materialismo tosco dos economistas”. Nesse sentido, o fetichismo é apresentado como um erro de consciência que mistifica o objeto estudado e não como uma propriedade do próprio objeto.

O materialismo tosco dos economistas, de considerar como qualidades naturais das coisas as relações sociais de produção dos seres humanos e as determinações que as coisas recebem, enquanto subsumidas a tais relações, é um idealismo igualmente tosco, um fetichismo que atribui às coisas relações sociais como determinações que lhe são imanentes e, assim, as mistifica. (MARX, 2011, p. 575)

Cumprir dizer que, enquanto, na obra *Manuscritos*, o trabalho é que consiste em atividade estranha, independente e opressora do homem, em *O Capital: crítica da economia política*, é o próprio produto desse trabalho, a mercadoria, que assume esse papel.

É evidente que o homem por meio de sua atividade modifica as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante a mesa continuar sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica. Além de se pôr com os pés no chão, ela se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela começasse

⁷ Convém destacar que nas obras "A Sagrada Família", "A Ideologia Alemã" e "Miséria da Filosofia" os termos fetiche e fetichismo não se encontram aparentemente presentes.

a dançar por sua própria iniciativa [...] O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais. (MARX, 1984, p. 70-71)

Para Marx (1984), nesse sentido, a mercadoria se configuraria como algo “misterioso”, “fantasmagórico”⁸. O modo de produção capitalista impediria, desse modo, que os homens compreendessem a natureza de seu próprio trabalho, criando nele o pensamento fantasmagórico do fetichismo da mercadoria. Haveria, ainda, por assim dizer, a ideia de que, no capitalismo, ocorre uma certa “socialização entre as coisas” e uma reificação das relações entre pessoas.

Sobre o Conceito de Fetichismo na Obra "O Capital"

No prefácio da primeira edição de “O Capital”, Marx (1984) alerta o leitor sobre as dificuldades que ele enfrentaria para compreender o Capítulo 1 do seu Livro 1 um, especialmente a parte que contém a análise da mercadoria. Conceito fundamental para o entendimento do modo de produção capitalista, a mercadoria é conceituada pelo autor como sendo “[...] um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz

⁸ É importante lembrar, aqui, do conceito de fantasmagoria para Walter Benjamin. Para o autor, esse movimento não ocorreria somente no âmbito da mercadoria, mas, também, expressaria o “feitiço” em outras instâncias sociais (ligação com a modernidade, por exemplo).

necessidades humanas de qualquer espécie [...]” (sejam elas originárias do estômago ou da fantasia). Adicionalmente, a forma como a mercadoria satisfaz às necessidades humanas (seja como meio de subsistência ou como meio de produção) não altera em nada os aspectos fundamentais de sua definição.

A discussão que se segue nesta primeira parte do capítulo avança na direção da explicação do porquê as mercadorias de natureza qualitativamente distintas podem ser trocadas como se fossem quantitativamente iguais. Inicialmente, Marx (1984) estabelece uma distinção já bastante conhecida entre o que vem a ser valor de uso e valor de troca. Para o autor, o valor de uso estaria diretamente ligado à utilidade de determinada mercadoria (o porquê de sua existência). O valor de troca, complementarmente, apareceria como a relação quantitativa (a proporção) na qual valores de uso de uma espécie podem ser trocados pelos de outra. Tal relação, como o próprio Marx (1984) admite, mudaria constantemente no tempo e no espaço.

Elemento decorrente dessa realidade é o de que a comensurabilidade das mercadorias não pode ser buscada em seus valores de uso, mas sim, de acordo com o próprio autor, naquilo que elas teriam em comum, qual seja, no trabalho humano incorporado em sua produção. A questão que se coloca aqui é exatamente a que tipo de trabalho Marx está se referindo. Conforme pode ser observado no fragmento a seguir, o autor refere-se a um trabalho indiferenciado e, portanto, abstrato. Assim, os homens, ao trocarem mercadorias, estariam intercambiando, sobretudo, os produtos dos seus trabalhos.

Consideremos agora o resíduo dos produtos do trabalho. Não restou deles a não ser a mesma objetividade fantasmagórica⁹, uma simples gelatina de trabalho humano indiferenciado, isto é, do dispêndio

⁹ Consideração do autor: é importante destacar que a primeira menção ao termo "fantasmagoria" na obra "O Capital" encontra-se, exatamente, neste fragmento.

de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida. O que essas coisas ainda representam é apenas que em sua produção foi despendida força de trabalho humano, foi acumulado trabalho humano. Como cristalizações dessa substância social como a todas elas, são elas valores – valores mercantis. Portanto, um valor de uso ou bem possui valor, apenas, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Como medir então a grandeza do valor, o trabalho. A própria quantidade de trabalho é medida pelo seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, sua unidade de medida nas determinadas frações do tempo, como hora, dia etc. (MARX, 1984, p. 47)

Harvey (2013) esclarece sobre esse ponto ao dizer que quando vamos a um supermercado não podemos observar diretamente o trabalho humano incorporado nas mercadorias, mas, sim, seus valores de troca. Para o autor, seria exatamente “[...] essa incorporação do trabalho humano que está presente fantasmagoricamente nas prateleiras” (HARVEY, 2013, p. 28).

Uma outra questão derivada e que aparece inicialmente no fragmento anterior é a de como esse trabalho humano abstrato poderia ser medido. A resposta marxiana a esse questionamento avança em direção ao conceito de tempo. Para Marx (1984, p. 48), “[...] enquanto valores, todas as mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado”. É importante destacar, no entanto, que o tempo utilizado pelo autor consiste, fundamentalmente, no tempo médio que, em uma sociedade, sob um determinado nível de evolução técnica dos meios de produção¹⁰, demora-se para produzir a mercadoria que será trocada.

¹⁰ Para Marx (1984, p. 48), "A força produtiva do trabalho é determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais".

Decorre do que foi dito acima que as mercadorias, para Marx (1984), são levadas ao mercado (lócus no qual as mercadorias se relacionarão de maneira quase autônoma entre si) pelos homens/produtores (considerados como singelos “veículos”) e serão trocadas por meio da utilização de um equivalente geral (dinheiro).

“A forma equivalente de uma mercadoria é conseqüentemente a forma de sua permutabilidade direta com outra mercadoria” (MARX, 1984, p. 59).

Para Fleck (2012), ancorado na discussão marxiana, o dinheiro seria tanto uma mercadoria singular (que se relaciona com as demais no ato do intercâmbio) quanto o equivalente geral (valor como uma propriedade compartilhada por todas as mercadorias). Ainda de acordo com o autor, a especificidade do dinheiro consistiria, exatamente, no fato de que ele existe apenas como valor de troca e não em sua dimensão de uso. Tal fato teria a capacidade de obscurecer o caráter social dos trabalhos privados, bem como as relações sociais estabelecidas entre seus produtores. “É exatamente essa forma acabada – a forma dinheiro – do mundo das mercadorias que objetivamente vela, em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações sociais entre os produtores privados” (MARX, 1984, p. 73, grifos meus).

O Capítulo 1 de "O Capital" se encerra com uma das discussões mais interessantes e enigmáticas de todo o texto marxiano. Com um estilo completamente diferente dos demais capítulos, a Seção 4 ("O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo") adota, segundo Harvey (2013, p. 46) um estilo “[...] quase literário – evocativo e metafórico, imaginativo, lúdico e emotivo, cheio de alusões e referências a mágica, mistérios e necromancias”. De acordo com o próprio autor, essa característica particular poderia estar relacionada com a ideia de que esse item teria sido transferido de um apêndice da primeira edição para o corpo do texto. O fato é que o próprio Marx (1984, p. 70) já admite nas primeiras linhas da seção que: “À primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas”.

A complexidade da mercadoria não se encontra, para o autor, em seu valor de uso, quer ele seja observado a partir da satisfação das necessidades humanas ou como receptora das propriedades do produto do trabalho. Esse caráter enigmático estaria relacionado à ideia de que a mercadoria refletiria

[...] aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais. (MARX, 1984, p. 71)

Deriva daí a ideia de que o caráter fantasmagórico das mercadorias estaria ligado ao fato de que elas se relacionariam, fundamentalmente, ao mercado e que ali os produtores só travariam qualquer tipo de contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho¹¹. Dito de outra forma, o caráter especificamente social do trabalho privado apareceria apenas no âmbito da troca mercantil, trazendo à tona, assim, em Marx (1984), o conceito de fetichismo da mercadoria¹².

¹¹ Decorre daí a ideia de que, como decorrência deste fenômeno, os trabalhos humanos privados acabam equiparando-se, mesmo em suas diferenças, no conceito de valor: "Portanto, os homens relacionam entre si seus produtos de trabalho como valores não porque consideram essas coisas como meros envoltórios materiais de trabalho humano da mesma espécie. Ao contrário. Ao equiparar seus produtos de diferentes espécies na troca, como valores, equiparam seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Não o sabem, mas o fazem. Por isso, o valor não traz escrito na testa o que ele é. O valor transforma muito mais cada produto de trabalho em um hieróglifo social" (MARX, 1984, p. 72)

¹² Convém destacar, também, que aqui, neste ponto, surgem duas menções importantes ao termo marxiano de "reificação": (1) "[...] os trabalhos privados só atuam, de fato, como membros do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre os produtores. Por isso, aos últimos aparecem as relações sociais entre seus trabalhos privados como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações

Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação social entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião^{13,14}. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 1984, p. 71)

Convém destacar que, de acordo com Jappe (2014), o fetichismo não seria na teoria marxiana um fenômeno que pertenceria apenas à esfera

reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas" (MARX, 1984, p. 71) (2) "Para uma sociedade de produtores de mercadorias, cuja relação social geral de produção consiste em relacionar-se com seus produtos como mercadorias, portanto como valores, e nessa forma reificada relacionar mutuamente seus trabalhos privados como trabalho humano igual, o cristianismo, com seu culto do homem abstrato, é a forma de religião mais adequada, notadamente em seu desenvolvimento burguês, o protestantismo, o deísmo etc." (p. 75)

¹³ Consideração do autor: é interessante destacar, neste ponto, uma das metáforas religiosas mais interessantes desta seção, qual seja a da mercadoria mesa em uma associação com o espiritismo: "É evidente que o homem por meio de sua atividade modifica as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante a mesa continuar sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica. Além de se pôr com os pés no chão, ela se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela começasse a dançar por sua própria iniciativa" (MARX, 1984, p. 70).

¹⁴ Consideração do autor: de acordo com Fleck (2012, p. 150), "[...] a natureza dos objetos fetiche é ser tanto um objeto determinado, concreto, quanto, aos mesmo tempo, algo distinto deste que é aí 'encarnado'; este pode ser um deus, cristo, um espírito qualquer ou, neste caso específico, o trabalho passado".

da consciência, mas faria parte da realidade básica existente do capitalismo. Nesse sentido, a sociedade em que os produtos do trabalho tomam a forma mercantil seria uma espécie de organização social na qual é o processo social que domina os homens e não o inverso.

Marx (1984, p. 73) nos mostra, portanto, que essa realidade encontra-se presente na base do modo de produção capitalista (tanto material quanto ideologicamente¹⁵) e que, tão logo observemos outras formas históricas de organização, “[...] todo o misticismo do mundo das mercadorias, toda magia e toda fantasmagoria que enevoa os produtos de trabalho na base da produção de mercadorias, desaparece”. E complementa:

[...] a figura do processo social da vida, isto é, do processo de produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado. (MARX, 1984, p. 75-76)

Por fim, Jappe (2014) nos mostra que o capitalismo, em seu nível mais profundo, não é, necessariamente, a dominação de uma classe sobre a outra, mas sim o fato de que toda a sociedade seria dominada por abstrações reais e anônimas. Ainda de acordo com o autor, existiriam grupos sociais que administrariam esses processos e, assim, dele extrairiam benefícios.

¹⁵ "Fórmulas que não deixam lugar a dúvidas de que pertencem a uma formação social em que o processo de produção domina os homens, e ainda não o homem o processo de produção, são consideradas por sua consciência burguesa uma necessidade natural tão evidente quanto o próprio trabalho produtivo. Por isso, ela trata as formas pré-burguesas do organismo social de produção como os padres da Igreja as religiões pré-cristãs" (MARX, 1984, p. 76-77).

Fetichismo e Fantasmagoria em Benjamin

Diante das reflexões marxianas, Lukács (2018, p. 194) propõe uma análise do “[...] caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade, de um lado, e do comportamento do sujeito submetido a ela, de outro”. Somente assim, de acordo com o autor, seria possível compreender a complexidade dos problemas ideológicos do capitalismo e de seu declínio. Conforme apontam Arato e Breines (1986), ao tomar por base a crítica da coisificação na análise marxiana, ampliando-a com a incorporação em sua definição do conceito weberiano de racionalidade, Lukács (2018) teria se tornado, também, um crítico da cultura. Nesse sentido, de acordo com Lukács (2018), haveria uma transmutação do conceito marxiano de fetichismo da mercadoria em reificação¹⁶, passando a se referir não apenas ao domínio do econômico, mas, também, ao conjunto das relações sociais no capitalismo.

Pires (2014) argumenta que não são incomuns as formulações que tiram a ênfase na materialidade das fetichizações, propondo que a reificação não precisa, necessariamente, se concentrar em um objeto. De acordo com essa perspectiva crítica do fetichismo, o mesmo poderia se dar nos planos do discurso, da teoria, da representação, das imagens e da mídia. Tal abordagem, segundo o autor, teria, como princípios, a desconstrução, o desmascaramento, a dessublimação e a tentativa de expor ilusões que habitam o inconsciente. Nesse sentido, a crítica dessa religião secular e profana denominada capitalismo passaria, necessariamente, pelo desvelamento de uma lógica sistêmica que subtrai a capacidade de os indivíduos disporem de suas vontades, o que adstra seus modos de pensar, de sentir e de agir e que os torna visíveis ou invisíveis.

¹⁶ Por outro lado, Honneth (2018) compreende a reificação como aquelas situações nas quais o homem se torna incapaz de reconhecer mutuamente o seu outro ao haver uma espécie de amnésia quanto a uma situação originária de reconhecimento que serviu como base para o próprio processo de sociabilidade.

No que diz respeito a Walter Benjamin e à sua leitura idiossincrática do conceito marxiano de fetichismo da mercadoria (derivada da leitura da obra lukasiana e ampliada no conceito de fantasmagoria), Querido (2013) aponta que ela se encontra, fundamentalmente, em seu projeto de "Passagens" (inclusive os ensaios diretamente relacionados a ele) e que constitui um elemento central em sua crítica da modernidade capitalista.

No prefácio da edição alemã de "Passagens" (*Das Passagen-Werk*), Tiedemann (BENJAMIN, 2019e) aponta que a primeira menção da obra benjaminiana foi feita por Theodor Adorno em um ensaio publicado em 1950 ("*Charakteristik Walter Benjamins*"). A partir de 1966, após a publicação das correspondências completas de Walter Benjamin (que continham várias menções ao projeto), diversos estudiosos voltaram seus olhos para a obra alçando-a, assim, a um patamar de clássico.

Fruto de um árduo trabalho de 13 anos (de 1927 até a morte de Benjamin, em 1940), a "Passagens", considerada por Tiedemann (BENJAMIN, 2019e, p. 17) como sendo um "[...] edifício com duas plantas de construção totalmente diferentes que pertencem cada qual a um determinado estágio do trabalho [...]", podem ser divididas em pelo menos quatro partes: (a) o *exposé* de 1935; (b) o *exposé* de 1939; (c) as notas e materiais; e (d) quatro textos escritos entre junho de 1927 e dezembro de 1929, talvez início de 1930.

De acordo com Bolle (BENJAMIN, 2019e), o primeiro *exposé* ("Paris, a capital do século XIX"), não destinado à publicação, teria sido escrito por Walter Benjamin, em alemão, por volta de maio de 1935, como uma solicitação feita pelo Instituto de Pesquisa Social. Como resultado desse texto, dividido em seis partes principais ("Fourier" ou "Passagens", Daguerre ou os panoramas", Grandville ou as exposições universais", "Luís Filipe ou o *intérieur*", "Baudelaire ou as ruas de Paris" e "Haussmann ou as barricadas"), Benjamin conseguiu o apoio financeiro do instituto para a realização do projeto.

O segundo *exposé*, também intitulado "Paris, capital do século XIX", foi escrito pelo filósofo alemão, em francês, no ano de 1939.

Conforme aponta Bolle (BENJAMIN, 2019e), o texto foi demandado por Horkheimer que teria, como objetivo principal, despertar o interesse de um mecenas americano para o trabalho realizado por Benjamin. O texto, em alguns momentos, muito próximo do anterior, inova ao apresentar duas seções inéditas que são bastante elucidativas do projeto do autor, quais sejam, uma introdução e uma conclusão. Na introdução, por exemplo, Benjamin (2019e) busca apresentar o objeto principal de sua pesquisa naquele momento:

Nossa pesquisa procura mostrar como, em consequência dessa representação coisificada da civilização, as formas de vida nova e as novas criações de base econômica e técnica, que devemos ao século XIX, entram no universo de uma fantasmagoria. Tais criações sofrem essa 'iluminação' não somente de maneira teórica, por uma transposição ideológica, mas também na imediatez da presença sensível. Manifestam-se enquanto fantasmagorias. Assim apresentam-se as 'passagens', primeiras formas de aplicação da construção em ferro; assim apresentam-se as exposições universais, cujo acoplamento à indústria de entretenimento é significativo; na mesma ordem de fenômenos, a experiência do flâneur, que se abandona às fantasmagorias do mercado. A essas fantasmagorias do mercado, nas quais os homens aparecem somente sob seus aspectos típicos, correspondem as do interior, que se devem à inclinação imperiosa do homem a deixar nos cômodos em que habita a marca de sua existência individual privada. Quanto à fantasmagoria da própria civilização, encontrou seu campeão em Haussman e sua expressão manifesta nas transformações que ele realizou em Paris. (BENJAMIN, 2019e, p. 72)

A parte mais volumosa e importante de "Passagens" é aquela que se refere às "Notas e Materiais". Trata-se, sobretudo, de um conjunto de quatro mil fragmentos, incluindo citações, reflexões e apontamentos,

divididos em 36 arquivos temáticos (*Konvolute*), reunidos, pelo autor, em momentos diversos de sua vida. Abordando temas como "Passagens, *Magasins de Nouveautés, Calicots*", a "Moda", a "Haussmannização, lutas de barricadas", "O *intérieur*, o rastro", "Baudelaire" e "Marx", os *konvultes* são fontes extremamente importantes e relevantes para a compreensão, não somente do projeto da obra "Passagens", em geral, mas, especialmente no que nos interessa neste artigo, do conceito benjaminiano de fantasmagoria.

Em relação aos quatro textos que fecham a obra, estes se tratam de escritos de Benjamin compreendidos entre junho de 1927 e dezembro de 1929, talvez início de 1930. São eles: "Passagens", "Passagens Parisienses I", "Passagens Parisienses II" e "O anel de Saturno ou Sobre a Construção em Ferro".

Tratando mais detidamente acerca do conceito de fantasmagoria em "Passagens", pode-se notar que os dois *exposés* presentes na obra auxiliam, sobremaneira, na elucidação da forma como Walter Benjamin o compreende. Na introdução do *exposé* de 1939, já citado anteriormente, Benjamin (2019e) aponta que as formas de vida nova e as criações de base econômica e técnica do século XIX fariam parte do universo de uma grande constelação de fantasmagorias^{17,18,19}. Assim, não é de se estranhar

¹⁷ De acordo com Querido (2013, p. 223), Benjamin tinha, como objetivo, buscar no “[...] mundo das coisas esboços do significado mais geral das diversas fantasmagorias da modernidade, seja na esfera da produção, da circulação ou da cultura e da vida social, dominadas pelos imperativos da mercadoria”.

¹⁸ Castro (2012) chama a atenção para esse fato ao dizer que, para Benjamin, não bastaria que a mercadoria estivesse simplesmente em circulação na economia. Nesse sentido, seria importante apreender seu estatuto no momento em que ela estivesse sendo exibida de alguma maneira para o público. Ainda de acordo com o autor, o conceito benjaminiano de fantasmagoria remeteria, necessariamente, ao lado mais visível, exuberante, espetacular da mercadoria, bem como o impacto subjetivo disso.

¹⁹ “Tenho me ocupado, da melhor forma possível dado o tempo limitado, com um dos conceitos básicos de *Passagens*, colocando em seu centro a cultura da sociedade produtora de mercadoria enquanto fantasmagoria” (ADORNO; BENJAMIN, 2011, p. 391, tradução do autor).

que as seções presentes nos *exposés* apontem, sempre, para uma dicotomia e, por que não dizer, para uma tensão entre o antigo e o novo. Esse novo, no entanto, segundo o autor, não seria capaz de proporcionar uma solução libertadora para a humanidade. Ao contrário, a humanidade estaria condenada, segundo ele, a viver em um tempo e em uma realidade sempre presentes. Essa "resignação sem esperança", marca presente da modernidade, refletiria, de alguma forma, para o autor, o fato de que

[...] o século não soube responder às novas virtualidades técnicas com uma nova ordem social. É por isso que a última palavra coube às mediações enganosas do antigo e do novo, que estão no coração de suas fantasmagorias. (BENJAMIN, 2019e, p. 90)

Um outro elemento importante quanto a esse aspecto que merece ser destacado está presente na seção I ("Fourier" ou "Passagens") do *exposé* de 1935. Nela, Benjamin (2019e) afirma que:

À forma do novo meio de produção, que no início ainda é dominada por aquela do antigo (Marx), correspondem na consciência coletiva imagens nas quais se interpenetram o novo e o antigo. Estas imagens são imagens do desejo e nelas o coletivo procura tanto superar quanto transfigurar as imperfeições do produto social, bem como as deficiências da ordem social de produção. Ao lado disso, nestas imagens de desejo vem à tona a vontade expressa de distanciar-se daquilo que se tornou antiquado – isso significa, do passado mais recente. Estas tendências remetem a fantasia imagética, impulsionada pelo novo, de volta ao passado mais remoto. No sonho, em que diante dos olhos de cada época surge em imagens à época seguinte, esta aparece associada a elementos da história primeva, ou seja, de uma sociedade sem classes. As experiências desta sociedade, que têm seu depósito no inconsciente coletivo, geram, em interação com o novo, a utopia que deixou seu rastro em mil configurações da vida,

das construções duradouras até as modas passageiras.
(BENJAMIN, 2019e, p. 55-56)

Vale destacar, aqui, neste momento, as últimas anotações de Walter Benjamin presentes no *Konvolute X* (Marx). Em um primeiro momento, o autor faz uma pequena, porém importante, anotação sobre a obra "Eduard Fuchs, o colecionador e o historiador". Sobre ela, Benjamin (2019e) escreve:

A propriedade que recai sobre a mercadoria como seu caráter fetichista é inerente à própria sociedade produtora de mercadorias, não como ela é em si, mas como ela representa a si mesma e acredita compreender-se quando faz abstração do fato de que ela produz mercadorias. A imagem que ela assim produz de si mesma e que costuma designar como sua cultura corresponde ao conceito de fantasmagoria.
(BENJAMIN, 2019a, p. 1.084)

Para Benjamin (2019e), a cultura seria (amparado na anotação sobre Theodor Adorno), assim, considerada como sendo um bem de consumo que encobriria a dinâmica de seu próprio surgimento. Ela seria transformada em um objeto mágico, na medida em que o trabalho nele acumulado apareceria como algo sobrenatural, sagrado, no mesmo instante em que deixaria de ser percebido, exatamente, como trabalho.

Querido (2013) chama a atenção, neste ponto, para o fato de que a análise benjaminiana de fantasmagoria estaria ligada, umbilicalmente, a uma forma específica de representação da sociedade burguesa. Dito de outra forma, para o autor, Benjamin teria, como um de seus elementos centrais, a ideia de que a imagem que a sociedade produtora de

mercadorias faz dela mesma corresponderia ao conceito de fantasmagoria²⁰. Sendo assim,

[...] as mercadorias, enquanto objeto de consumo, transformam-se em objetos mágicos que, mais do que apenas revelar uma reificação do produtor em relação ao objeto produzido, eleva-se como representação fetichizada da própria cultura hegemônica em suas variadas formas de expressão concreta. (QUERIDO, 2013, p. 225)

Benjamin veria, assim, no capitalismo, uma tendência de reencantamento do mundo que se contraporá àquilo descrito por Weber (desencantamento) ao mostrar que a propensão capitalista de transformar tudo em mercadoria se desdobraria em uma propensão a um universo de espetacularização. Em uma perspectiva semelhante, Castro (2012, p. 148) ressalta que:

[...] descolada da materialidade do trabalho humano, é possível [para a] mercadoria dar livre curso à fantasia; posto de outra forma, a fantasmagoria própria do valor impulsiona a fantasia. Isso dá à mercadoria uma faceta espetacular, que favorece ainda mais, por sua vez, o distanciamento em relação às propriedades empíricas do objeto [...]. Paradoxalmente, com a evolução do capitalismo, quanto mais abstatos são os fundamentos do sistema, maior é a espetacularização do mundo das mercadorias.

É preciso enfatizar, aqui, que o olhar benjaminiano direciona-se não somente a itens com maior potencial de visibilidade (artigos como

²⁰ "[...] A economia mercantil arma a fantasmagoria do igual que, como atributo da embriaguez, se patenteia simultaneamente como figura central da ilusão". (ADORNO, 2012, p. 435)

joias, roupas, entre outros objetos de ostentação, e cuja vertente fetichista encontra-se favorecida), mas, também, aos locais em que esses itens são apresentados. As passagens parisienses (que, inclusive, dão nome ao projeto de livro de Benjamin), por exemplo, são consideradas, pelo autor, como sendo verdadeiros templos do capital mercantil, nos quais as mercadorias encontram-se expostas ao público consumidor. Outro local de "peregrinação ao fetiche das mercadorias" seriam as denominadas exposições mundiais.

As exposições universais idealizam o valor de troca das mercadorias. Criam um quadro no qual seu valor de uso passa para o segundo plano. Inauguram uma fantasmagoria a que o homem se entrega para divertir-se. A indústria de entretenimento facilita isso elevando-o ao nível da mercadoria²¹. Ele se abandona às suas manipulações ao desfrutar a sua própria alienação e a dos outros. A entronização da mercadoria e o brilho da distração que a cerca é o tema secreto da arte de Grandville. A isso corresponde a discrepância entre seu elemento utópico e seu elemento cínico. Suas especiosidades na representação de objetos inanimados correspondem àquilo que Marx denomina de “argúcias teológicas” da mercadoria. Estas se manifestam claramente na *spécialité* – designação de uma mercadoria que surge nesta época na indústria de luxo. (BENJAMIN, 2019a, p. 60)

Ademais, de acordo com Castro (2012), o processo de fantasmagorização poderia ser aplicado, também, a determinados tipos urbanos, por exemplo, o *flâneur*, o jogador e a prostituta. Para Benjamin (2019a, p. 82), a multidão seria:

²¹ Consideração do autor: é importante destacar, ademais, o importante papel da indústria do entretenimento como um elemento importante na construção da experiência do consumo.

[...] o véu através do qual a cidade familiar se transforma, para o flâneur, em fantasmagoria. Essa fantasmagoria, em que a cidade aparece ora como paisagem, ora como aposento, parece ter inspirado a decoração das lojas de departamentos que põem, assim, a própria flânerie a serviço de seus negócios. De qualquer forma, as lojas de departamento são a última paragem da flânerie. (BENJAMIN, 2019a, p. 82)

Na seção seguinte, serão tratadas, de maneira mais detalhada, à luz dos conceitos de fetichismo e de fantasmagoria, algumas das representações e/ou manifestações da cultura burguesa presentes em excertos escolhidos do livro de Walter Benjamin "Infância Berlinense: 1900".

Fetichismo e Fantasmagoria em “Infância Berlinense: 1900”

É importante destacar, a princípio, que o livro “Infância Berlinense: 1900” de Walter Benjamin apresenta-se como um emaranhado de textos com um grau de complexidade significativo, especialmente no que diz respeito à sua ordenação, à seleção, às versões, bem como aos seus posicionamentos narrativos. São pequenos textos semifictícios que Benjamin escreveu (e reescreveu) ao longo de 12 anos (entre os anos de 1926 e 1938²²) que seriam, na visão de Witte (2013), menos documentos históricos do que “profecias retrospectivas” que já sintetizavam o ponto de vista do materialismo histórico nos impulsos inconscientes da infância do autor. Logo no início do livro (“Palavras prévias”), Benjamin (2020a, p. 69-70) destaca:

²² Em 1926, os primeiros seis excertos são publicados no jornal Die Literarische Welt. Em 1938, uma "versão completa" do livro foi redigida em Paris.

No ano de 1932, quando me encontrava no estrangeiro, começou a tornar-se claro para mim que em breve teria de me despedir por longo tempo, talvez para sempre, da cidade em que nasci. [...] Guiei-me por essa intuição também nessa nova situação e apelei deliberadamente àquelas imagens que no exílio costumam despertar mais fortemente a nostalgia – as da infância. [...] Procurei conter esse sentimento recorrendo ao ponto de vista que me aconselhava a seguir a irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas sim de necessário e social. Procurei [...] apoderar-me das imagens nas quais se evidencia a experiência da grande cidade por uma criança da classe burguesa.

É importante destacar, nesse ponto, que não é o objetivo aqui realizar uma análise pormenorizada de todos os excertos presentes no livro (cerca de 33), mas, especialmente, destacar aqueles que apresentem uma proximidade com o conceito benjaminiano de fantasmagoria. Assim, após uma leitura atenta dos textos, optou-se, para fins deste trabalho, analisar oito excertos presentes na obra "Infância Berlinense: 1900", de Walter Benjamin. São eles: "O telefone"²³, "Rua de Steglitz, esquina com a rua de

²³ "A explicação pode estar na construção dos aparelhos ou na memória – mas o certo é que o ruído das primeiras conversas telefônicas ecoa no meu ouvido de modo muito diferente das atuais. Eram ruídos noturnos. Nenhuma musa os transmitia. A noite de onde vinham era a mesma que antecede qualquer verdadeiro nascimento. E era a voz de um recém-nascido aquela que cochilava nos aparelhos. Nesse exato momento o telefone tornou-se o meu irmão gêmeo. Pude assistir à superação das humilhações dos seus primeiros anos. Pois, numa altura em que os lustres, os guarda-fogos e as palmeiras de interior, os consoles, as mesinhas redondas e as balaustradas das varandas, que antigamente se destacavam nas salas de entrada, já estavam havia muito envelhecidos e esquecidos, o aparelho, qual herói lendário isolado no desfiladeiro da montanha, deixando para trás o corredor, fazia a sua entrada real nas salas aligeiradas e mais claras, habitadas por uma geração mais nova. Para esta, ele era o consolo da solidão. Para os desesperados que queriam deixar este mundo imperfeito, ele brilhava com a luz da última esperança. Partilhava a cama com os abandonados. Agora que todos esperavam pela sua chamada, a voz estridente que lhe viera do exílio soava mais quente e abafada. Muitos poucos dos que usam o aparelho conhecem a

Genthin"²⁴, "Mercado"²⁵, "Krumme Straße"²⁶, "Um fantasma"²⁷, "O anãozinho corcunda"²⁸, "Blumeshof 12"²⁹ e "Desgraças e Crimes"³⁰.

devastação que o seu aparecimento causou no seio das famílias. O toque que soava entre as duas e as quatro, sempre que um colega meu desejava falar comigo, era um sinal de alarme que punha em perigo não apenas a sesta dos meus pais, mas também a época em pleno centro da qual eles se lhe entregavam. Em regra, seguiam-se divergências de opinião com a companhia, para já não falar das ameaças e imprecações que o meu pai soltava contra os serviços de reclamações. Mas as suas verdadeiras orgias vinham-lhe da manivela, à qual se entregava durante minutos, até se esquecer de si. A sua mão transformava-se então num dervixe dominado pelo transe. O meu coração palpitava, tinha a certeza de que nesses casos a funcionária corria sérios riscos de apanhar uma bofetada pelo seu desleixo. Nesse tempo, o telefone lá estava, desfigurado e enjeitado, entre o cesto da roupa suja e o gasômetro, num canto do corredor das traseiras, a partir do qual o seu toque ampliava os sobressaltos da casa de Berlim. E quando eu, a muito custo senhor dos meus sentidos, lá chegava depois de muito tatear ao longo daquele tubo escuro para pôr fim à rebelião, arrancando os dois auscultadores, pesados como halteres, e metendo a cabeça entre eles, ficava sem apelo nem agravo entregue à voz que falava do outro lado. Nada podia atenuar o poder com que ela atuava sobre mim. Impotente, deixava que ela me anulasse a noção do tempo, dos meus propósitos e deveres. E tal como o médium obedece à voz que, do lado de lá, o domina, eu me rendia à primeira proposta que me chegava através do telefone" (BENJAMIN, 2020a, p. 75-76).

²⁴ "Naquele tempo não havia infância em que não se destacassem as tias que já não saíam de casa, que estavam sempre à nossa espera quando as visitávamos com a mãe, sempre com a mesma touca preta, o mesmo vestido de seda, acenando quando chegávamos, sempre da mesma poltrona, da mesma varanda. Como fadas que dominam todo um vale sem nunca lá descer, elas comandavam ruas inteiras sem nunca nelas se mostrarem. A tia Lehmann era uma dessas criaturas. O nome sólido, da Alemanha do Norte, garantia-lhe o direito de impor a varanda sob a qual a rua de Steglitz desemboca na de Genthin. Essa esquina é uma das poucas que resistiram às mudanças dos últimos trinta anos. A única diferença é que o véu que as envolvia quando eu era criança desapareceu, entretanto. Nessa altura, para mim, o nome não lhe vinha da cidade de Steglitz, mas de um pássaro. E não vivia a tia como um pássaro falante na sua gaiola? Sempre que nela entrava ouvia o chilrear daquele pequeno pássaro negro que tinha vindo voando sobre todos os ninhos e quintas da Marca, onde outrora vivia dispersa toda a família, e sabia de cor os nomes dos parentes e das vilas, que muitas vezes eram os mesmos. A tia sabia de todos os parentescos, das moradas, das graças e desgraças das famílias Schönflies, Rawitscher, Landsberg, Lindenheim e Stargard, que antes tinham vivido em Brandenburgo e Mecklemburgo como comerciantes de gado e de cereais. Mas agora os seus filhos, talvez já netos, viviam todos aqui no velho bairro ocidental de Berlim, em ruas que traziam nomes de generais prussianos e por vezes também das pequenas cidades de onde eles tinham vindo. Muitas vezes, quando o meu trem expresso, anos mais tarde, passava a alta velocidade por esses lugares perdidos, eu olhava do alto da linha para as pequenas casas, os pátios, os celeiros e as cumeeiras e perguntava a mim mesmo se não teriam sido precisamente esses lugares aqueles cujas sobras os pais

daquelas velhas tiazinhas, que em pequeno visitava, haviam deixado atrás de si. Naquelas casas, uma voz quebradiça e áspera como vidro dava-me bom-dia. Mas em nenhuma era tão bem timbrada e afinada para o que me esperava como a da tia Lehmann. Mal eu entrava, ela diligenciava logo para que me colocassem diante de mim o grande cubo de vidro que continha toda uma mina em atividade, onde se movimentavam pontualmente, ao ritmo de um mecanismo de relógio, mineiros, serventes, capatazes, com carros de mão, martelos e lanternas. Esse brinquedo – se assim lhe podemos chamar – vinha de um tempo em que também os filhos de casas burguesas ricas podiam ter uma noção dos locais de trabalho e sua maquinaria. Entre todos, a mina tivera desde sempre um lugar especial, porque mostrava não apenas os tesouros extraídos com trabalho duro, mas também o brilho de prata dos seus veios, que tanto tinham atraído os escritores do Biedermeier, Jean Paul, Novalis, Tieck e Werner. Essa casa com varanda estava duplamente protegida, como convém a espaços que guardam coisas tão preciosas. Logo a seguir ao portão de entrada encontrava-se do lado esquerdo do corredor, a porta escura de acesso à habitação, com a sua campainha. Quando ela se abria à minha frente, acedia-se ao andar de cima por uma escada íngreme e de tirar o fôlego, semelhante a outras que mais tarde só voltei a encontrar em casas rurais. À luz fosca que vinha de um candeeiro a gás no teto aparecia uma velha criada, sob cuja proteção eu atravessava o segundo limiar, que dava acesso ao vestíbulo de entrada dessa casa sombria. Mas eu nem podia imaginá-la sem uma daquelas velhas. Como partilhavam com as patroas um tesouro, ainda que apenas de secretas recordações, não só as compreendiam ao pormenor, como também sabiam defendê-las com a maior das facilidades, já que se entendiam melhor comigo do que com a patroa. E eu retribuía com olhares de admiração por elas. Em geral eram figuras fisicamente mais imponentes do que as senhoras que serviam, e acontecia que o salão lá dentro, apesar da mina e dos chocolates, não me dizia tanto quanto o vestíbulo, onde a velha ajudante me aliviava a carga do sobretudo à chegada, e me enfiava o boné na cabeça à saída, como se me quisesse dar a sua bênção" (BENJAMIN, 2020a, p. 83-85).

²⁵ "Antes de mais nada, não se pense que dizíamos Markt-Halle. Não, dizia-se Mark-Thalle, e como as duas palavras se tinham adulterado na rotina linguística, não conservando nenhuma delas o seu sentido original, assim também se adulteraram todas as imagens que se me ofereciam nas minhas andanças de rotina por esse mercado, de tal modo que nenhuma sugeriria as acepções originais de comprar e vender. Depois de passarmos o átrio, com as suas pesadas portas que giravam sobre fortes dobradiças espiraladas, o primeiro olhar recaía sobre os ladrilhos escorregadios devido à água das lavagens do peixo e outros produtos, e nos quais se podia escorregar facilmente nas cenouras ou folhas de alface. Por detrás das divisórias de arame, cada uma delas assinalada com um número, pontificavam mulheres de peso, sacerdotisas da venal Ceres, vendedoras de todos os frutos de campo e de pomar, de todas as aves, peixes e mamíferos comestíveis, alcoviteiras, colossos intocáveis vestidos de lã que comunicavam de banca para banca, ora com um relampejar dos grandes botões, ora com uma palmada no avental, ora com um suspiro que lhes enchia os peitos. Não é verdade que debaixo das bainhas daquelas saias havia um fervilhar, brotar, encher? Não era esse verdadeiramente o húmus fértil? Não lhes lançava um deus do mercado os produtos para o regaço – frutos silvestres, crustáceos, cogumelos, nacos de carne, couves –,

coabrindo, invisível, aquelas que se lhe entregavam? Entretanto, elas, indolentes, encostadas a barris ou com a balança de correntes frouxas entalada entre os joelhos, iam inspecionando em silêncio as filas de donas de casa que, carregadas de sacos e redes, procuravam guiar as suas crias pelos corredores escorregadios e fétidos" (BENJAMIN, 2020a, p. 86-87).

²⁶ "Os contos de fadas falam por vezes de passagens e galerias ladeadas de barracas cheias de tentações e perigos. Na minha infância conheci uma dessas passagens: chamava-se Krumme Straße. O seu lugar mais sombrio ficava no ponto em que a rua fazia o ângulo mais apertado: a piscina municipal, com os seus muros de tijolo vidrado. A água era renovada várias vezes por semana. Nessas alturas havia um aviso no portão – "Fechado temporariamente" –, e eu podia desfrutar de uma trégua. Ia vendo as vitrines e alimentava-me de uma quantidade de objetos mortos, à sua guarda. Em frente da piscina ficava uma loja de penhores. O passeio estava cheio de vendedores de ferro-velho, com os seus móveis e objetos domésticos. Era também o trecho da rua onde se podia encontrar roupa de ocasião. No ponto onde a Krumme Straße chegava ao fim, na zona ocidental, havia uma papelaria. Os olhares não iniciados fixavam-se nos livrinhos baratos com as aventuras de Nick Carter, mas eu sabia onde encontrar, no fundo da vitrine, as obras mais escabrosas. Naquela parte da rua não havia movimento. Eu podia ficar muito tempo a olhar pelo vidro, começando por encontrar um alibi nos livros de contabilidade, nos compassos e nas obreias, para depois avançar e cair logo no seio daquelas criações de papel. O instinto adivinhava aquilo que mais insistentemente se irá revelar em nós, e funde-se com isso. Rosetas e lâmpioes festejavam na vitrine a minha arriscada empresa. Não muito longe da piscina ficava a biblioteca municipal. Nem ali o meu verdadeiro território. Já o cheiro o anunciava. Esperava, como que sob uma fina película protetora, debaixo do frio e da umidade que me recebiam na escada. Empurrava com medo a porta de ferro, mas, mal entrava na sala de leitura, o silêncio começava a tomar conta das minhas forças. Na piscina, o que mais detestava era o barulho das vozes, misturado com o das tubulações de água. Ouvia-se logo no átrio, onde tínhamos de ir buscar a chapinha com número que enfiávamos na perna. Uma vez transposta a soleira que dava acesso à piscina, despedíamos-nos do mundo vivo cá em cima. Depois disso, nada nos podia proteger da massa de água sob a abóbada do interior. Era o reino de uma deusa estrábica, empenhada em se nos encostar ao peito para nos encharcar com o líquido das suas câmaras frias, até que lá em cima nada se lembrasse de nós. No inverno já estavam acesos os candeeiros a gás quando eu saía da piscina para ir para casa. Mas isso não me impedia de fazer um desvio que me levava de volta ao meu canto, como se quisesse apanhá-lo em flagrante. A loja também estava iluminada. Uma parte da luz caía sobre os artigos expostos, misturando-se com a que vinha dos candeeiros. A essa meia-luz, a vitrine ainda prometia mais do que antes, porque agora crescia em mim o fascínio pelo despudor representado sem rodeios em postais humorísticos e brochuras, reforçado pela consciência de ter terminado por hoje o dia de trabalho. O que se passava dentro de mim, podia facilmente levá-lo para casa e continuar a senti-lo debaixo do meu candeeiro. A própria cama me fazia voltar àquela loja e ao rio de pessoas que inundara a Krumme Straße. Vinham ao meu encontro rapazes que me empurravam. Mas agora já não sentia a arrogância que tinham me despertado na rua. O sono ia buscar o

silêncio do quarto um rumor que, num instante, me compensava por tudo o que eu mais odiava na piscina pública" (BENJAMIN, 2020a, p. 99-101).

²⁷ "Aconteceu um fim de tarde, tinha eu sete ou oito anos, em frente à nossa casa de verão em Babelsberg. Uma das nossas criadas fica ainda um pouco ao portão de grades que dá para uma das alamedas, não sei qual. O grande jardim, por cuja periferia deixada ao abandono eu tinha andado, já está fechado para mim. Chegou a hora de ir para a cama. Talvez me tenha cansado da minha brincadeira preferida, a de atirar, num lugar qualquer da cerca de arame no meio das ervas, com setas de borracha da minha pistola "Eureka", nos pássaros de madeira que o embate do projeto fazia cair do alvo, onde estampavam pousados na folhagem pintada. Todo dia guardara para mim um segredo – o sonho da noite anterior. Tinha-me aparecido um fantasma. Eu teria dificuldade em descrever o lugar onde isso se passou. Mas era parecido com outro que eu conhecia, embora me fosse inacessível. Era no quarto onde os meus pais dormiam, num canto oculto por um cortinado desbotado, de pelúcia lilás, por trás do qual estavam pendurados os roupões da minha mãe. O escuro atrás desse reposteiro era insondável: o canto era o equivalente suspeito do paraíso que se abria com o armário da roupa de casa. Nas prateleiras, em cujo contorno corria, bordado a azul sobre fita branca, um texto da "Canção do sino", de Schiller, empilhavam-se roupas de cama e de cozinha, lençóis, fronhas, toalhas de mesa, guardanapos. Vinha um cheirinho de alfazema dos saquinhos de seda bem cheios que bamboleavam pendurados no forro franzido do lado de dentro das duas portas do armário. Assim os velhos feitiços associados ao trabalho de tecelagem, outrora sempre referidos à roda de fiar, se dividiram em céu e inferno. O sonho situava-se neste último: um fantasma ocupado com uma armação de madeira da qual pendiam fios de seda. O fantasma roubava esses fios. Não ficava com eles, nem os levava consigo; de fato, não fazia nada com eles. E, no entanto, eu sabia que ele os roubava. Era como naquelas lendas em que pessoas assistem a um banquete de fantasmas e, sem os verem comer ou beber, sabem que eles estão no meio de uma refeição. Foi esse o sonho que guardei só para mim. Na noite que se lhe seguiu, reparei que os meus pais entraram no meu quarto já fora de hora – e foi como se um segundo sonho se encaixasse no primeiro. Mas já não pude ver que eles fecharam a porta à chave e ficaram no meu quarto. Na manhã seguinte, quando acordei, não havia café da manhã. A casa, pelo que entendi, tinha sido assaltada. Um bando de vários assaltantes tinha-se introduzido na casa durante a noite. Felizmente, diziam, o barulho que fizeram deu uma ideia da força do grupo. Essa ameaçadora visita teria durado até de manhã. Em vão os meus pais esperaram, atrás da minha janela, pelo nascer do dia, na esperança de poder fazer algum sinal para a rua. Chegaria a minha vez de falar do incidente. Mas não sabia nada do comportamento da criada que estava à noite junto do portão de grades. E sobre aquilo que julgava saber melhor – o meu sonho – não disse nada a ninguém" (BENJAMIN, 2020a, p. 103-104).

²⁸ "Na minha infância gostava de olhar através de umas grades horizontais que nos permitiam ficar diante de uma vitrine, ainda que debaixo dela houvesse uma abertura que servia para deixar entrar um pouco de luz e ar nas caves. As aberturas das caves eram mais entradas para o mundo subterrâneo do que as saídas para o ar livre cá em cima. Isso explica a curiosidade com que eu olhava lá para baixo através das grades, para levar comigo, vinda do subterrâneo, a imagem de um canário, de um candeeiro ou de um dos moradores. Nos

dias em que a busca tinha sido em vão, a noite seguinte por vezes virava o espeto, e os sonhos traziam-me olhares que me fixavam e prendiam, vindos desses buracos das caves. Eram-me lançados por gnomos com gorros pontiagudos. E mal ainda me tinham aterrorizado até a medula, logo desapareciam. Eu fiquei sabendo com o que contava quando um dia dei com estes versos no Deutsches Kinderbuch [O Livro Infantil Alemão]: 'Quis descer à minha adega/Para ir buscar o meu vinho/ Está lá um anão corcunda/Que me rouba o meu jarrinho.' Eu conhecia os desta espécie, apostados em fazer mal e pregar peças, e não me admirava nada que gostassem de adegas. Era a 'canalhada'. Dessa espécie eram também os companheiros da noite, aqueles que atacam o Galinho e a Galinha no Monte das Nozes – a Agulha e o Alfinete, que aí gritam que a escuridão vai cair a pique. Eles provavelmente sabiam mais coisas desse corcunda. De mim não se aproximou. Só hoje sei como se chamava. Foi a minha mãe quem me disse. 'Já chegou o desastrado!', dizia ela quando eu quebrava alguma coisa ou caía. Agora entendo o que ela queria dizer. Referia-se ao anãozinho corcunda que tinha olhado para mim. Aqueles para quem ele olha não dão atenção ao que fazem. Nem a si, nem ao corcundinha. Ficam encavacados diante de um monte de cacós. 'Quis ir à minha cozinha / Fazer a sopa, e já nela / Me espera um anão corcunda/P'ra me partir a panela'. Onde ele aparecesse, quem ficava a perder era eu. E o que perdía eram as coisas, até que no decorrer do ano o jardim se transformava num jardimzinho, o meu quarto num quartinho e o banco num banquinho. As coisas minguavam, e era como se lhes crescesse uma corcunda que as tornava coisas do anãozinho. O anãozinho antecipava-se-me em tudo. Antecipando-se, lá estava ele no meu caminho. De resto, não me fazia nada, esse bailio pardo, a não ser cobrar metade do esquecimento de cada coisa de que eu me aproximasse: 'Se pr'o quarto de comer/Com a minha papa vou/Está lá um anão corcunda/Já metade me levou'. Era assim que o anãozinho aparecia muitas vezes. Mas eu nunca o vi. Só ele é que me via. Via-me no meu esconderijo e diante do poço da lontra, nas manhãs de inverno e diante do telefone no corredor da cozinha, no Brauhausberg com as borboletas e na minha pista de patinação ao som da música da banda. Há muito tempo que se despediu. Mas a sua voz, que é como um zumbido da camisa do candeeiro a gás, atravessa o limiar do século e vem sussurrar-me as palavras: 'Reza, meu menino, anda/Pelo anãozinho corcunda!' (BENJAMIN, 2020a, p. 113-114).

²⁹ "Não havia campainha com som mais agradável. Passado o limiar daquela casa, sentia-me mais protegido e aconchegado do que na dos meus pais. Aliás, o nome da rua não era "*Blumes-Hof*", mas "*Blume-zof*", e a casa era uma gigantesca flor de pelúcia que assim se me abria como se saísse de um invólucro amarrotado. No seu interior estava sentada a avó, a mãe da minha mãe. Era viúva. Quem visitasse a velha senhora, na sua janela de sacada, atapetada, guarnecida de uma pequena balastrada e dando para o pátio, dificilmente poderia imaginá-la nas grandes viagens marítimas ou mesmo em excursões ao deserto, que de tempos em tempos fazia, através da agência de viagens 'Stangens Reisen'. De todas as casas de luxo que eu visitava, essa era a única com um toque de grande mundo. Madonna di Campiglió e Brindisi, Westerland e Atenas e todos os outros lugares de onde mandava postais ilustrados – em todos eles pairava o ar de Blumeshof. E a caligrafia larga e tranquila que envolvia a base das imagens ou se acastelava em nuvens no seu céu mostrava-os de tal maneira habitados pela minha avó que eles se transformavam em colônias de Blumeshof.

Quando, depois, a terra natal a recebia de novo, eu pisava as tábuas do seu assoalho com tanto respeito que parecia que elas tinham dançado com a sua dona nas ondas do Bósforo, e que nos tapetes persas se escondia ainda a poeira de Samarcanda. Que palavras poderão descrever o sentimento imemorial de segurança burguesa que irradiava dessa casa? O recheio dos seus muitos quartos não honraria hoje nem um ferro-velho. É que, embora os produtos dos anos setenta fossem muito mais sólidos do que os que vieram depois com a Arte Nova, o seu toque inconfundível estava na complacência com que abandonavam as coisas ao correr do tempo e, quanto ao seu futuro, no modo como apenas confiavam na resistência do material e nunca em princípios de funcionalidade. Aqui, dominava um tipo de móveis que, devido à persistência com que acumulavam ornamentos de muitos séculos, respiravam confiança e durabilidade. A miséria não podia ter lugar nessas salas, por onde nem sequer a morte passava. Nelas não havia lugar para morrer; por isso, os seus ocupantes iam morrer nos sanatórios, mas os móveis eram logo vendidos pelos primeiros herdeiros. Nelas, a noite transformavam-se em cenário de maus sonhos. A caixa da escada, quando entrava nela, surgia-me como um lugar de pesadelo que me fazia ficar de pernas pesadas e sem força, para finalmente me dominar por completo quando apenas alguns passos me separavam da almejada soleira. Tais sonhos eram o preço que eu tinha de pagar pelo aconchego. A avó não morreu em Blumeshof. Na casa em frente morou durante muito tempo a mãe do meu pai, que era mais velha. Também ela não morreu aí. Assim a rua se me tornou uma espécie de Elísio, um reino de sombras de avós imortais, mas afinal desaparecidas. E como a fantasia, uma vez laçado o seu véu sobre uma região, gosta que as suas margens se deixem enredar em estranhos caprichos, ela fez de uma mercearia próxima um monumento ao meu avô, que era comerciante, só porque o dono se chamava também Georg. O retrato de meio-corpo desse homem precocemente falecido cobria, em tamanho natural e fazendo par com o da mulher, a parede do corredor que levava às zonas mais recatadas da casa. As ocasiões mais diversas serviam para animá-las. A visita de uma filha casada fazia abrir uma sala com guarda-roupas há muito fora de uso; um outro quarto dos fundos recebia-me quando os adultos dormiam a sesta; de um terceiro vinha o matraquear da máquina de costura nos dias em que a modista ia na casa. A mais importante dessas divisões das traseiras era para mim a loggia, ou porque ela, por estar mais modestamente mobilada, não era muito apreciada pelos adultos, ou porque aí chegava, abafado, o ruído da rua, ou então porque ela me permitia ver os outros pátios, com os seus porteiros, as crianças e os homens do realejo. Aliás, eram mais vozes que figuras o que se distinguia dessa varanda. O bairro era fino, e nos seus pátios nunca havia azáfama; alguma coisa da serenidade dos ricos, para quem o trabalho aí era feito, tinha passado para eles, e em toda a semana havia alguma coisa de domingo. Por isso, o domingo era o dia da loggia. O domingo de que os outros quartos, que eram como que defeituosos, nunca se apercebiam, porque ele passava por eles e escoava-se – só a loggia, que dava para o pátio com as armações de bater os tapetes e as outras varandas, o apreendia, e nenhuma das vibrações do repicar dos sinos vindas das igrejas dos Doze Apóstolos e de S. Mateus dela se desprendia, ficando, pelo contrário, aí acumuladas até a noite. Os quartos dessa casa não eram apenas muitos, alguns deles eram também muito espaçosos. Para dar bom-dia à avó na sua varanda, onde, eu tinha de atravessar a enorme sala de jantar e a sala que dava para a varanda. Só no dia de Natal se via para que serviam aquelas salas. As longas mesas onde

eram colocados os presentes estavam repletas, porque eram muitos os que os iam receber. Os lugares estavam muito apertados, e não havia a garantia de não perder o lugar quando à tarde, depois de terminada a refeição principal, era preciso pôr mais um lugar para um velho criado ou para o filho do porteiro. Mas essa ainda não era a grande dificuldade do dia; essa chegava no princípio, quando se abria a porta de dois batentes. Ao fundo da grande sala refulgia a árvore. Nas grandes mesas não havia um espaço livre, sem ter pelo menos um prato colorido com marzipã e ramos de abeto a chamar por nós; e de muitos deles acenavam brinquedos e livros. O melhor era não lhes dar demasiada atenção. Eu poderia ter estragado o meu dia se me fixasse precipitadamente em presentes que depois teriam noutros o seu legítimo proprietário. Para fugir a isso, ficava espedado na soleira, com um sorriso nos lábios; e ninguém seria capaz de dizer se ele era suscitado pelo brilho da árvore ou pelo dos presentes que me estavam destinados e dos quais eu, completamente fascinado, não ousava aproximar-me. Mas por fim acabava por ser uma terceira coisa que determinada o meu comportamento, mais profunda do que as minhas pretensas ou autênticas razões. De fato, por enquanto os presentes pertenciam ainda mais a quem as dava do que a mim. Eram frágeis, e eu tinha medo de lhes tocar desajeitadamente à visa de todos. Só lá fora, no vestibulo, onde a criada as embrulhava e fazia desaparecer em trouxas e caixas, deixando-nos o seu peso como caução, nós estávamos seguros das nossas novas posses. Isso só acontecia muitas horas depois. Quando então, com as coisas bem embrulhadas e atadas debaixo do braço, saíamos para o lusco-fusco, a tipoia nos esperava à porta da casa e a neve repousava intacta sobre as cornijas e vedações, mais suja no pavimento, se ouvia o tilintar de um trenó do lado da Lützowufer, e os candeeiros a gás, acendendo-se um após outro, denunciavam o caminho do funcionário que os acendia e que até nessa noite dos doces tinha de pôr a vara ao ombro – então, a cidade ficava tão mergulhada em si mesma quanto um saco cheio de mim e da minha felicidade" (BENJAMIN, 2020a, p. 95-98).

³⁰ "Todos os dias a cidade voltava a prometer-nos, e todas as noites me ficava a dever o prometido. Se aconteciam, quando eu chegava ao local já eles tinham desaparecido, como deuses que só concedem breves instantes aos mortais. Uma vitrine assaltada, a casa de onde tinham tirado um morto, o sítio na estrada onde caíra um cavalo – eu ficava espedado nesses lugares para me deixar embeber do sopro fugaz que os acontecimentos tinham deixado. Também ele já se perdera – disperso e levado pelo bando de curiosos que se tinham espalhado aos quatro ventos. Quem podia concorrer com os bombeiros, levados pelos seus velozes cavalos para locais de incêndio desconhecidos? Quem poderia olhar através dos vidros leitosos para o interior de uma ambulância? Nesses carros, a desgraça, cujo rastro eu não conseguia seguir, deslizava e irrompia pelas ruas. Mas ela tinha veículos ainda mais estranhos, que guardavam os seus segredos de forma tão ciosa como os carros dos ciganos. E também nesses eram as janelas que me pareciam mais suspeitas. Eram protegidas por barras de ferro. E se é certo que os espaços entre elas eram tão apertados que nenhum homem poderia passar por eles, eu tinha sempre pena dos malfeitores que, imaginava eu, iam presos lá dentro. Nessa altura não sabia que se tratava apenas de carros para transporte de documentos, e por isso via neles, ainda mais, receptáculos sufocantes da desgraça. Também o canal, onde a água corria tão escura e tão lenta como se tratasse toda a

tristeza por tu, me atraía de vez em quando. Era em vão que cada uma das suas pontes, com a sua boia de salvação, se apresentava como noiva da morte. Para mim, elas eram virgens a cada vez que por elas passava. E por fim aprendi a dar-me por satisfeito com as placas que forneciam instruções sobre a reanimação dos afogados. Mas tais ações eram para mim coisas tão distantes como os guerreiros de pedra do Museu Pergamon. Toda a cidade estava preparada para a desgraça; o município e eu teríamos lhe dado uma cama confortável, mas ela não se deixava ver. Ah, se eu pudesse espreitar para dentro das portadas fechadas do Hospital de Santa Isabel! Ao descer a Lützowstra ßem reparava que algumas portadas estavam fechadas em pleno dia. Quando perguntei, disseram-me que nesses quartos estavam os 'doentes graves'. Os judeus, quando ouviam falar do anjo da morte que apontava o dedo para as casas dos egípcios cujo primogênito devia morrer, devem ter imaginado essas casas com o horror com que eu via estas janelas de portadas fechadas. Mas será que ele cumpria realmente a sua missão, o anjo da morte? Ou abrir-se-iam um dia as portadas e o doente grave, convalescente, viria sentar-se à janela? Não se deveria ter-lhes dado uma ajuda – à morte, ao fogo, ou apenas ao granizo que tamborilava nas minhas vidraças sem nunca as partir? E será de admirar que, quando finalmente a desgraça e o crime aparecem, essa experiência destrua tudo o que está à sua volta – mesmo o limiar entre sonho e realidade? Eu já não sei se ela vem de um sonho ou se simplesmente se repetiu várias vezes nele. De qualquer modo, estava presente no momento de pegar na 'corrente'. 'Não te esqueças de pôr primeiro a corrente', era o que me diziam quando me deixavam ir abrir a porta. Toda a minha infância fui fiel ao medo provocado por um pé a travessar-se na porta. E no meio desses medos estende-se, eterno como a tortura do inferno, o terror que claramente se instalou porque a corrente não fora posta. Está um senhor no escritório do meu pai. Não está mal vestido, e parece nem notar a presença da mãe; fala como se ela não existisse. A minha presença na sala ao lado ainda lhe é mais indiferente. O tom em que fala é talvez bem educado, e não se pode dizer que seja ameaçador. Mais perigoso é o silêncio que paira quando ele se cala. Naquela casa não há telefone. A vida do meu pai está por um fio. Talvez ele não se aperceba disso, e ao levantar-se da mesa, que ainda não teve tempo de deixar, para pôr fora o intruso que há muito tempo se instalou, este se antecipará, fechará a porta e guardará a chave. O pai tem a retirada cortada, e o outro continua a não ligar para a minha mãe. O que há de mais detestável nele é mesmo o modo como ele a ignora, como se ela fosse cúmplice do assassino chantagista. Como também essa sinistra visita se foi sem me deixar a chave do enigma, sempre pude compreender bem aqueles que se refugiam no primeiro posto de alarme contra incêndios que lhes aparece. São uma espécie de altares distribuídos pelas ruas, onde se podem fazer preces à deusa da desgraça. Ainda mais excitante que o aparecimento do carro de bombeiros era aquele minuto em que, como único transeunte, ouvimos o sinal de alarme a soar ao longe. Mas quando ele soava já quase sempre a melhor parte do desastre tinha passado. Pois, mesmo no caso de haver incêndio, não se via fogo nenhum. Era como se a cidade, ciumenta, guardasse a chama rara, a alimentasse bem no interior do pátio ou das águas-furtadas e toda a gente invejasse a visão daquela ave ferosa e esplêndida que ali criara. De vez em quando, um bombeiro vinha lá de dentro, mas não parecia digno da visão que lhe devia ter enchido o olho. Quando depois chegavam reforços, com mangueiras, escadas e tanques de água, parecia que estes entravam na mesma rotina e aqueles homens robustos, de capacete, mais pareciam protetores de um

O excerto "O telefone", presente nas primeiras páginas de "Infância Berlinense: 1990", traz elementos relevantes para a compreensão do conceito benjaminiano de fantasmagoria. Em um primeiro momento, esse excerto (aparentemente uma novidade tecnológica não somente na Alemanha do final do século XIX e início do século XX, mas, também, na própria residência da família de Benjamin) é apresentado como tendo um caráter quase humano. Assim, Benjamin (2020a) relaciona essa mercadoria a duas figuras interessantes. A primeira é a de que o aparelho era, para o autor, quase como parte componente da família ("[...] o telefone tornou-se o meu irmão gêmeo") e a voz proveniente dele (de uma telefonista) exercia sobre ele uma influência bastante significativa ("Nada podia atenuar o poder com que ela atuava sobre mim. Impotente, deixava que ela me anulasse a noção de tempo, dos meus propósitos e deveres. E tal como o medium obedece à voz que, do lado de lá, o domina, eu me rendia à primeira proposta que me chegava através do telefone"). É interessante notar, nesse ponto, que a mercadoria assume, aqui, características do humano e, de alguma maneira, coisifica aquele que a utiliza. Como pode ser ainda visto no excerto, essa mercadoria (o telefone) parece exercer um poder relevante sobre Benjamin, fazendo com que o autor tivesse uma sensação de impotência sobre o objeto. Esse "prenúncio" de como as mercadorias (em primeiro lugar) e a tecnologia/progresso (em segundo) teriam sobre a sociedade moderna e sobre os homens é, talvez, um dos elementos centrais da crítica benjaminiana. Talvez, por isso, Benjamin (2020a) demonstre um duplo sentimento ao utilizar, ao mesmo tempo, termos nesse excerto que denotam, em última instância, um certo ar de pessimismo ("Muito poucos dos que usam o aparelho conhecem a

fogo invisível do que seus inimigos. Mas na maior parte dos casos não vinham mais carros; de repente, notava-se que a polícia também já lá não estava e o fogo fora extinto. E ninguém queria confirmar que se tratara de fogo posto" (BENJAMIN, 2020a, p. 106-108).

devastação que o seu aparecimento causou no seio das famílias”³¹) e, ao mesmo tempo, de melancolia (“Para ela (uma geração mais nova), ele (o telefone) era o consolo da solidão”, “Para os desesperados que queriam deixar este mundo imperfeito, ele brilhava com a luz da esperança”, “Partilhava a cama com os abandonados”). Uma certa duplicidade pode ser encontrada ainda, no excerto, pela utilização que Benjamin faz dos objetos da casa associando os “antigos/velhos” ao passado e o telefone (o novo) ao moderno:

[...] numa altura em que os lustres, os guarda-fogos e as palmeiras de interior, os consoles, as mesinhas redondas e as balaustradas das varandas, que antigamente se destacavam nas salas de entrada, já estavam havia muito envelhecidos e esquecidos, o aparelho, qual herói lendário isolado no desfiladeiro da montanha, deixando para trás o corredor, fazia a sua entrada real nas salas aligeiradas e mais claras, habitadas por uma geração mais nova. (BENJAMIN, 2020a, p. 75)

Um último elemento interessante ligado a esse excerto é o da utilização do termo “médium” para denotar a ideia do poder que o telefone (e a voz que provém dele) exerce sobre os indivíduos na sociedade vivenciada pelo autor. Assim, Benjamin (2020a, p. 76) afirma que “[...] tal como o médium obedece à voz que, do lado de lá, o domina, eu me rendia à primeira proposta que me chegava através do telefone”. É importante destacar, nesse ponto, que a utilização de metáforas de natureza místico-religiosa é uma constante, tanto na obra marxiana quanto na benjaminiana. Assim, para esse trecho em específico, Benjamin (2020a) atribui ao telefone (mercadoria) um caráter quase religioso e, por que não dizer, fantasmagórico.

³¹ Este ponto é relativamente interessante, uma vez que, apesar de falar de uma realidade histórica completamente diferente (anos 1920), a crítica empregada por Benjamin é extremamente atual (visto o uso de *smartphones*).

O excerto “Rua de Steglitz, esquina com a rua de Genthin” denota, inicialmente, a influência que a classe burguesa alemã, com seus elementos tradicionais, exercia sobre a sociedade da época. Assim, Benjamin (2020a) destaca o seguinte ao falar da tia que visitava na infância.

Como fadas que dominam todo um vale sem nunca lá descer, elas comandavam ruas inteiras sem nunca nelas se mostrarem. A tia Lehmann era uma dessas criaturas. O nome sólido, da Alemanha do Norte, garantia-lhe o direito de impor a varanda sob a qual a rua de Steglitz desemboca na de Genthin. (BENJAMIN, 2020a, p. 83)

O mais interessante nesse pequeno texto é, no entanto, o uso que Benjamin (2020a) faz de um brinquedo para descrever a exploração da classe trabalhadora por uma elite burguesa alemã no final do século XIX e início do século XX. Assim, o autor afirma que, ao chegar na casa de sua tia Lehmann, uma das primeiras coisas que ocorriam (“Mal eu entrava”) era a apresentação de um brinquedo (“[...] se assim lhe podemos chamar”) que continha todos os aspectos presentes em uma mina (provavelmente de extração de prata):

Mal eu entrava, ela diligenciava logo para que me colocassem diante de mim o grande cubo de vidro que continha toda uma mina em atividade, onde se movimentavam pontualmente, ao ritmo de um mecanismo de relógio, mineiros, serventes, capatazes, com carros de mão, martelos e lanternas. Esse brinquedo – se assim lhe podemos chamar – vinha de um tempo em que também os filhos de casas burguesas ricas podiam ter uma noção dos locais de trabalho e sua maquinaria. Entre todos, a mina tivera desde sempre um lugar especial, porque mostrava não apenas os tesouros extraídos com trabalho duro, mas também o brilho de prata dos seus veios, que tanto tinham atraído os escritores do Biedermeier, Jean

Paul, Novalis, Tieck e Werner. (BENJAMIN, 2020a, p. 84)

Inicialmente, convém destacar a ironia com que o autor trata a figura do brinquedo (cubo de vidro). Para ele, essa mercadoria não seria simplesmente um objeto de diversão para as crianças da época. Ao contrário, ela representaria aspectos relevantes do funcionamento da sociedade alemã, especialmente no que diz respeito à exploração da classe trabalhadora, e daria, às crianças, um primeiro contato com a realidade futura que enfrentariam como representantes da burguesia. Dito de outra forma, ao naturalizar a exploração (em forma de brincadeira), o brinquedo teria um papel formador na juventude burguesa alemã da época. Chama a atenção, ainda, nesse trecho do excerto, o uso da literatura como um elemento de representação da realidade social e, por consequência, como um dos fatores que molda determinada cultura.

Benjamin (2020a) inicia o excerto "Mercado" de uma maneira bastante interessante ao fazer uma distinção linguística entre os termos alemães *Markt-Halle* e *Mark-Thalle*. A primeira, rechaçada em seu uso na infância do autor, poderia ser compreendida como algo como "pavilhão/recinto do mercado" (*Markt* – mercado + *Halle* – pavilhão, recinto). O termo que Benjamin (2020a) faz referência é um pouco distinto, mas tem impactos interessantes. *Mark-Thalle* dizia respeito a duas unidades monetárias alemãs da época (*Mark* – Marco + *Thaller* – Táler). Assim, Benjamin (2020a) relaciona, ao longo do texto, a figura do mercado com a do dinheiro. Dito de outra forma, o mercado seria, para o autor, o lócus onde o dinheiro (equivalente geral) é trocado por mercadorias e possui um destaque em especial. Nesse local, a mercadoria (que deveria, a princípio, ser o protagonista principal) parece estar em segundo plano no comparativo com o dinheiro.

É interessante notar, nesse excerto, a descrição detalhada que Benjamin (2020a, p. 87) faz do local, das mercadorias e dos vendedores. No entanto, o autor insere elementos de natureza mítico-religiosa que são utilizados para o estabelecimento de uma crítica a sociedade capitalista. O

primeiro deles trata da utilização do termo “sacerdotisas da venal Ceres”. De acordo com a mitologia grega, Ceres é a deusa das plantas que brotam (especialmente grãos) e do amor fraternal. A deusa era personificada e celebrada por mulheres em rituais secretos e eram veneradas, especialmente, pelas classes plebeias que dominavam o comércio de cereais. Assim, ao fazer menção a Ceres, Benjamin (2020a) quer, na verdade, chamar a atenção para o caráter plebeu do trabalho das vendedoras no mercado em contraposição a uma entidade sobrenatural e impessoal que é o “deus do mercado”. O autor retoma, nesse ponto, uma temática muito cara a ele, qual seja, o capitalismo como religião. De acordo com Löwy (2013), Benjamin escreve em 1921 um fragmento intitulado "O capitalismo como religião", inspirado pelo livro de Ernst Bloch sobre o teólogo revolucionário Thomas Müntzer. Nesse texto, de caráter essencialmente anticapitalista, Benjamin (2020a) aponta que o capitalismo deveria ser visto como uma religião com três traços distintivos: (a) o capitalismo é uma religião puramente cultural, não possuindo nenhuma dogmática ou teologia; (b) o capitalismo celebra um culto que é permanente (sem trégua nem piedade); e (c) o culto da religião capitalista é culpabilizador. Por fim, logo ao final do fragmento a seguir, Benjamin (2020a), após descrever minuciosamente o mercado e seus detalhes, atribui a ele um caráter fétido. É evidente que esse caráter pode estar relacionado com a própria natureza do mercado em si, mas não se pode deixar de lado a hipótese de que o sentimento anticapitalista do autor possa estar sendo representado pelo termo “fétido” em uma forte crítica social ao modo de produção sob o qual ele e nós vivemos.

Depois de passarmos o átrio, com as suas pesadas portas que giravam sobre fortes dobradiças espiraladas, o primeiro olhar recaía sobre os ladrilhos escorregadios devido à água das lavagens do peixe e outros produtos, e nos quais se podia escorregar facilmente nas cenouras ou folhas de alface. Por detrás das divisórias de arame, cada uma delas assinalada com um número, pontificavam mulheres de peso, sacerdotisas da venal Ceres, vendedoras de

todos os frutos de campo e de pomar, de todas as aves, peixes e mamíferos comestíveis, alcoviteiras, colossos intocáveis vestidos de lã que comunicavam de banca para banca, ora com um relampejar dos grandes botões, ora com uma palmada no avental, ora com um suspiro que lhes enchia os peitos. Não é verdade que debaixo das bainhas daquelas saias havia um fervilhar, brotar, encher? Não era esse verdadeiramente o húmus fértil? Não lhes lançava um deus do mercado os produtos para o regaço – frutos silvestres, crustáceos, cogumelos, nacos de carne, couves –, cobrindo, invisível, aquelas que se lhe entregavam? Entretanto, elas, indolentes, encostadas a barris ou com a balança de correntes frouxas entalada entre os joelhos, iam inspecionando em silêncio as filas de donas de casa que, carregadas de sacos e redes, procuravam guiar as suas crias pelos corredores escorregadios e fétidos. (BENJAMIN, 2020a, p. 87)

O excerto seguinte ("*Krumme Straße*") faz menção a um exemplo de um universo de passagens e galerias ladeadas de barracas que Benjamin (2020a) vivenciou em sua infância e que seriam melhor trabalhadas em seu trabalho posterior sobre as passagens parisienses. Para o autor, tais locais (cheios de tentações e perigos) seriam representativos de um capitalismo de consumo em que as mercadorias eram cultuadas como se fossem objetos religiosos. Ao descrever o seu passeio pela *Krumme Straße*, Benjamin (2020a, p. 99) diz, em determinado momento: “Ia vendo as vitrines e alimentava-me de uma quantidade de objetos mortos, à sua guarda”. Pode-se dizer que esse trecho destacado é extremamente relevante, especialmente no que diz respeito à abordagem benjaminiana de fantasmagoria e sua “especificidade” em relação à abordagem marxiana. Conforme dito anteriormente, o olhar do autor é direcionado, nessa passagem, não diretamente às mercadorias em si, que, surpreendentemente, encontram-se “mortas”, mas sim para as “vitrines” que as abrigam. Em complemento, Benjamin (2020a) afirma, ainda neste excerto, que:

A loja também estava iluminada. Uma parte da luz caía sobre os artigos expostos, misturando-se com a que vinha dos candeeiros. A essa meia-luz, a vitrine ainda prometia mais do que antes, porque agora crescia em mim o fascínio pelo despudor representado sem rodeios em postais humorísticos e brochuras, reforçado pela consciência de ter terminado por hoje o dia de trabalho. (BENJAMIN, 2020a, p. 100)

Nota-se, aí, a ideia de que a mercadoria ganha, dependendo do *locus* e da forma como encontra-se exposta (“A essa meia-luz, a vitrine ainda prometia mais do que antes [...]”) e do desejo ou não do comprador³² (“[...] crescia em mim o fascínio pelo despudor representado sem rodeios em postais humorísticos e brochuras [...]”) maior ou menor relevância. É importante destacar, ainda, como Benjamin (2020a), ao descrever a mercadoria exposta à meia-luz na vitrine da galeria *Krumme Straße*, também lança luzes sobre a representação (e por que não dizer da repressão) da sexualidade e da pornografia na Berlim da época de sua infância como um tabu. Os postais humorísticos e as brochuras que, segundo o autor, representam o despudor sem rodeios, podem ser vistos, aqui, como mercadorias fetichizadas.

O excerto de "Um fantasma" trata, fundamentalmente, de uma interpretação mágica do jovem Benjamin do que viria a ser um verdadeiro assalto ocorrido na residência de seus pais. No entanto, o interesse pelo fragmento deve-se, sobretudo, à passagem que o autor fala do “sonho” que teve naquela noite.

Assim os velhos feitiços associados ao trabalho de tecelagem, outrora sempre referidos à roda de fiar, se

³² Tal descrição encontra-se em conformidade com a definição marxiana de mercadoria que diz que seria, antes de tudo, um objeto que satisfaz às necessidades humanas, sejam elas do estômago ou da fantasia.

dividiram em céu e inferno. O sonho situava-se neste último: um fantasma ocupado com uma armação de madeira da qual pendiam fios de seda. O fantasma roubava esses fios. Não ficava com eles, nem os levava consigo; de fato, não fazia nada com eles. E no entanto eu sabia que ele os roubava. Era como naquelas lendas em que pessoas assistem a um banquete de fantasmas e, sem os verem comer ou beber, sabem que eles estão no meio de uma refeição. Foi esse o sonho que guardei só para mim. (BENJAMIN, 2020a, p. 104)

Um primeiro ponto a ser destacado no trecho diz respeito à utilização do termo “feitiço” por Benjamin. Aqui, o termo aparece colado à figura do trabalho em uma clara associação com a teoria marxiana. Como dito anteriormente, Marx (1984) busca no trabalho humano abstrato a chave para a comensurabilidade das mercadorias. Assim, Benjamin (2020a, p. 104) aponta que “[...] os velhos feitiços associados ao trabalho de tecelagem, outrora sempre referidos à roda de fiar, se dividiram em céu e inferno”. É interessante, no entanto, a “localização” do sonho na figura do inferno. Parece que, aqui, Benjamin também busca realizar uma crítica anticapitalista ao associar, metaforicamente, a figura do fantasma com as do ladrão e do burguês que roubam os fios e nada fazem com eles. Além disso, Benjamin parece colocar-se no papel de acusador que consegue desvelar essa realidade ao dizer que enquanto ele sabia do “roubo” (racionalidade), as outras pessoas somente o “sentem” (senso comum). Por fim, é interessante notar o uso da lenda como mais um elemento da “peça de acusação”, ao analisarmos o fato de que a situação descrita por Benjamin em que as pessoas assistem os fantasmas é a de um banquete no qual eles comem e bebem sem serem “vistos”. Nesse sentido, os fantasmas parecem ser, para Benjamin, em uma visão crítica e anticapitalista, não somente a burguesia, mas, também, toda a teia de dominação fiada por eles.

O excerto “ anãozinho corcunda” traz elementos que se encontram presentes em outras obras de Benjamin, especialmente na primeira tese do

escrito "Teses sobre o conceito de história". Para Löwy (2005, p. 45), a Tese I³³ contemplaria uma franca associação entre o materialismo histórico e a teologia (representado pelo anão escondido dentro da máquina). Mais que isso, para o autor, “[...] a teologia não é um objetivo em si [...] ela deve servir para restabelecer a força explosiva, messiânica, revolucionária do materialismo histórico – reduzido, por seus epígonos, a um mísero autômato”. O uso que Benjamin faz da figura do anão corcunda no livro "Infância Berlinesse: 1900" não é a mesma da Tese I, porém, está próxima. Aliás, a figura do anão corcunda é um tema bastante típico da literatura romântica alemã de fins do século XIX e exercia um fascínio significativo em Benjamin. Conforme ressalta Löwy (2005, p. 44), Benjamin teria publicado em francês uma coletânea de contos com o título *Rastelli raconte*, em que um anão é colocado em cena “[...] 'cuidadosamente escondido' no balão de um jogral de mestre, que realizava 'prodígios', 'brincando com os mecanismos escondidos dentro do balão’”. É dentro dessas duas perspectivas que o “anão corcunda” de “Infância Berlinesse: 1900” parece ser descrito.

Na minha infância gostava de olhar através de umas grades horizontais que nos permitiam ficar diante de uma vitrine, ainda que debaixo dela houvesse uma abertura que servia para deixar entrar um pouco de luz e ar nas caves. As aberturas das caves eram mais entradas para o mundo subterrâneo do que as saídas

³³ É conhecida a história daquele autômato que teria sido construído de tal maneira que respondia a cada lance de um jogador de xadrez com um outro lance que lhe assegurava a vitória na partida. Diante do tabuleiro, assente sobre uma mesa espaçosa, estava sentado um boneco em traje turco, cachimbo de água na boca. Um sistema de espelhos criava a ilusão de uma mesa transparente de todos os lados. De fato, dentro da mesa estava sentado um anãozinho corcunda, mestre de xadrez, que conduzia os movimentos do boneco por meio de um sistema de arames. É possível imaginar o contraponto dessa aparelhagem na filosofia. A vitória está sempre reservada ao boneco a que se chama “materialismo histórico”. Pode desafiar qualquer um se tiver ao seu serviço a teologia, que, como se sabe, hoje é pequena e feia e, assim como assim, não pode aparecer à luz do dia. (BENJAMIN, 2019d, p. 9).

para o ar livre cá em cima. [...] Era assim que o anãozinho aparecia muitas vezes. Mas eu nunca o vi. Só ele é que me via. Via-me no meu esconderijo e diante do poço da lontra, nas manhãs de inverno e diante do telefone no corredor da cozinha, no Brauhausberg com as borboletas e na minha pista de patinação ao som da música da banda. Há muito tempo que se despediu. Mas a sua voz, que é como um zumbido da camisa do candeeiro a gás, atravessa o limiar do século e vem sussurrar-me as palavras: 'Reza, meu menino, anda, / Pelo anãozinho corcunda!' (BENJAMIN, 2020a, p. 113-114)

Um elemento que chama a atenção nesse fragmen

to é o de que esse personagem do "anão corcunda" parece "viver" em uma certa obscuridade na visão do jovem Benjamin. Benjamin (2020a) não o vê ("Era assim que o anãozinho aparecia muitas vezes. Mas eu nunca o vi. Só ele que me via"), embora o ouça sussurrar nos seus ouvidos ("Mas sua voz [...] vem sussurrar-me as palavras: 'reza, meu menino, anda'"). O que parece estar descrito aqui, pelo autor, é o papel importante que a teologia teria em uma crítica ao capitalismo de consumo. Dito de outra forma, ao localizar o "anão corcunda" como aquele que, das sombras das vitrines e das lojas, sussurra aos demais, Benjamin (2020a) parece apontar os caminhos de uma possível crítica à sociedade da época que parte do teológico.

As temáticas principais do excerto "Blumeshof 12" consistem nas lembranças do jovem Benjamin acerca de sua avó e sua morada, bem como dos natais passados em família. Aqui interessa, no entanto, o início do segundo parágrafo do fragmento que trata, entre outras coisas, da perenidade do que é velho (e sua consequente “desfuncionalidade”) e da transição da mercadoria do universo do valor de uso para o de troca. Assim, Benjamin (2020a, p. 96) descreve o mobiliário da casa de sua avó ao dizer que “[...] o recheio dos seus muitos quartos não honraria hoje nem um ferro-velho”. No entanto, o mesmo autor parece reconhecer que eles representavam, de alguma maneira, confiança e durabilidade e, por

consequência, “[...] o sentimento imemorial de segurança burguesa”. Nota-se, a partir disso, que as mercadorias benjaminianas não se restringem, de maneira alguma, ao seus valores de uso ou de troca. Elas, ao contrário, representam aspectos relevantes da sociedade burguesa da época. Um outro elemento de destaque apontado por Benjamin (2020a) nesse fragmento é o de uma certa "aversão" ao que é antigo ("produtos dos anos setenta", "onde nem sequer a morte passava") em detrimento daqueles que teriam, nas palavras do próprio autor, um caráter de funcionalidade e de modernidade ("provenientes da Arte Nova"). Tal realidade estaria representada, ainda, pela ideia de que, tão logo os proprietários desses móveis morriam, seus herdeiros os vendiam com extrema facilidade e desprendimento.

Que palavras poderão descrever o sentimento imemorial de segurança burguesa que irradiava dessa casa? O recheio dos seus muitos quartos não honraria hoje nem um ferro-velho. É que, embora os produtos dos anos setenta fossem muito mais sólidos do que os que vieram depois com a Arte Nova, o seu toque inconfundível estava na complacência com que abandonavam as coisas ao correr do tempo e, quanto ao seu futuro, no modo como apenas confiavam na resistência do material e nunca em princípios de funcionalidade. Aqui, dominava um tipo de móveis que, devido à persistência com que acumulavam ornamentos de muitos séculos, respiravam confiança e durabilidade. A miséria não podia ter lugar nessas salas, por onde nem sequer a morte passava. Nelas não havia lugar para morrer; por isso, os seus ocupantes iam morrer nos sanatórios, mas os móveis eram logo vendidos pelos primeiros herdeiros. (BENJAMIN, 2020a, p. 96)

Por fim, o último excerto ("Desgraças e crimes") trata da curiosidade benjaminiana acerca de duas temáticas que nortearam momentos cruciais de sua infância, quais sejam, as tragédias ("Uma vitrine assaltada, a casa de onde tinham tirado um morto, o sítio da estrada onde

caíra um cavalo [...]”) e o crime (presente na descrição que Benjamin faz de um assalto em sua casa). Conforme dito anteriormente, Benjamin vê, no capitalismo, uma tendência de reencantamento do mundo ao mostrar que a propensão capitalista de transformar tudo em mercadoria desdobrar-se-ia em uma propensão a um universo de espetacularização. Nesse sentido, convém destacar o trecho do fragmento em que Benjamin (2020a, p. 107), utilizando de uma linguagem mítico-religiosa, parece querer "reencantar" aspectos do mundo moderno ("São uma espécie de altares distribuídos pelas ruas (postos de alarme contra incêndios), onde se podem fazer preces à deusa da desgraça").

Considerações Finais

O objetivo principal deste artigo consistiu em compreender como as temáticas do fetichismo da mercadoria e da fantasmagoria podem ser vistas na obra "Infância Berlinense: 1900", de Walter Benjamin. Para tanto, foram selecionados, no escopo geral da obra, oito excertos que mais se aproximaram dos conceitos apontados acima. São eles: "O telefone", "Rua de Steglitz, esquina com a rua de Genthin", "Mercado", "Krumme Straße", "Um fantasma", "O anãozinho corcunda", "Blumeshof 12" e "Desgraças e Crimes".

Após a análise dos excertos, observou-se, inicialmente, que a interpretação que Benjamin faz da realidade burguesa alemã da época de sua infância no livro, encontra certas aproximações com o projeto de "Passagens". Tal hipótese encontra um significativo respaldo, uma vez que a confecção do livro "Infância Berlinense:1900" perdeu (entre idas e vindas) entre os anos de 1926 e 1938 (coincidentemente com, pelo menos as fases inicial e tardia dos fragmentos de "Passagens"). Um outro elemento que poderia, de alguma forma, comprovar essa aproximação seria tanto a forma de construção quanto a discussão empreendida por Benjamin nos *exposés* de 1935 e 1939.

Quanto a este último ponto, convém destacar a forma dicotômica com que Benjamin reflete e apresenta suas memórias de infância burguesa na Berlim de fins do século XIX nos excertos do livro "Infância Berlinese: 1900". Valendo-se de um recurso próximo do utilizado nos *exposés* de 1935 e 1939, Benjamin apresenta, por exemplo, o moderno e o tradicional (o novo e o velho) nas figuras do telefone e dos móveis antigos no fragmento "O telefone". Haveria, ali, para o autor, um certo pessimismo e, por que não dizer, um certo ar de melancolia com o advento da modernidade e de suas tecnologias. Benjamin apresenta, assim, o moderno e o antigo como tendo uma tensão sempre latente, onde o "novo" não entregaria a promessa de um futuro promissor, igualitário, progressista, enquanto o "velho" insistiria em não "morrer". Além disso, outras dicotomias são apresentadas nos excertos que se aproximam daquelas discutidas nos *exposés*, quais sejam, o íntimo/privado e o público ("O telefone"), a arte velha e a arte nova ("Blumeshof 12"), entre outras.

Um outro aspecto interessante que pôde ser observado na análise dos excertos, foi o uso que Benjamin faz das figuras do "vidro" e da "vitrine" (elemento muito presente em "Passagens"). Quanto a isso, Benjamin apresenta o "cubo de vidro" em "Rua de Steglitz, esquina com a rua de Genthin", as vitrines em "Krumme Straße" e "O anãozinho corcunda", bem como a "vitrine assaltada" em "Desgraças e Crimes". Uma reflexão possível à luz da teoria benjaminiana quanto a esse ponto diz respeito ao fato de que os vidros deixariam passar, metaforicamente, uma certa "luminosidade mágica", que, de alguma maneira, "encantaria" as mercadorias dispostas nas vitrines das lojas que seriam vistas pelos consumidores (como nas passagens parisienses). Ao mesmo tempo, as vitrines teriam (por exemplo, na figura do cubo de vidro de brinquedo próximo da porta da casa da tia de Benjamin que imitava uma mina em atividade) a função de "esconder" a real faceta da exploração da classe trabalhadora por uma elite burguesa alemã no final do século XIX e início do século XX.

O caráter onírico na representação crítica benjaminiana da sociedade burguesa é outro elemento que aproxima o livro "Infância

Berlinense: 1900" de "Passagens". Presente, especialmente, no excerto "Um fantasma", o sonho "fantasmagórico" de Benjamin parece aproximá-lo de uma visão crítica e anticapitalista, não somente da burguesia, mas, também, de toda a teia de dominação fiada por ela. Ainda no tocante a esse ponto, o autor apresenta, nos excertos "Rua de Steglitz, esquina com a rua Genthin", "Mercado" e "O anãozinho corcunda", uma crítica de forte contorno marxista que tem, como um elemento importante e diferenciador, o uso de elementos mítico-teológicos como forma de expressão. A teologia, na figura do "anãozinho corcunda", assumiria, aqui, um papel importante que seria melhor discutido nas "Teses sobre o Conceito de História".

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Correspondência 1928-1940 Adorno-Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- ADORNO, Gretel; BENJAMIN, Walter. *Correspondência: 1930-1940*. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2011.
- ARATO, Andrew; BREINES, Paul. *El Joven Lukács y los orígenes del marxismo occidental*. México: FCE, 1986.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BENJAMIN, Walter. *Ensaio sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017a.
- BENJAMIN, Walter. *Imagens de pensamento: sobre o haxixe e outras drogas*. São Paulo: Boitempo, 2017b.
- BENJAMIN, Walter. *Estética e sociologia da arte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017c.
- BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. São Paulo: Iluminuras, 2018a.
- BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2018b.
- BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM, 2019b.

- BENJAMIN, Walter. *Sobre o programa da filosofia por vir*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019c.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019d.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019e.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única, Infância Berlimense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.
- BENJAMIN, Walter. *Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.
- CASTRO, Julio Cesar Lemes. Fetichismo e fantasmagoria no mundo do consumo. *Alceu*, [s.l.], v. 13, n. 25, 2012.
- FLECK, Amaro. O conceito de fetichismo na obra marxiana: uma tentativa de interpretação. *Ethic@*, [s.l.], v. 11, n. 1, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/1677-2954.2012v11n1p141>.
- HARVEY, David. *A companion to Marx's Capital*. London; New York: Verso, 2013.
- HONNETH, Axel. *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- JAPPE, Anselm. Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria. *Limiar*, [s.l.], v. 1, n. 2, 2014. DOI: <https://doi.org/10.34024/limiar.2014.v1.9275>.
- LÖWY, Michael. *A revolução é o freio de emergência: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin – Aviso de Incêndio: uma leitura das teses sobre o conceito de história*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LÖWY, Michael. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- MARX, Karl. Les délibérations de la Sixième Diète rhénane. Les débats sur la loi relative aux vols de bois. In: MARX, Karl. *Euvres*. Paris: Gallimard, 1982. v. III – Filosofia.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1984.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. *Os despossuídos*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MATOS, Olgária C. F. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio. *Limiares e Passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- PIRES, Rogério B. W. Fetichismo religioso, fetichismo da mercadoria, fetichismo sexual: transposições e conexões. *Revista de Antropologia*, [s.l.], v. 57, n. 1, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2014.87763>.

QUERIDO, Fabio Mascaro. Fetichismo e fantasmagoria da modernidade capitalista: Walter Benjamin leitor de Marx. *Revista Outubro*, [s.l.], v. 21, 2013.

WITTE, Bernd. *Walter Benjamin: uma biografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Data de registro: 04/03/2022

Data de aceite: 01/12/2022



Conhecimento, Conteúdo e Utopia

*Maria Angélica Cezario**

Resumo: O presente texto tem como objetivo expor uma visão sobre como o conhecimento, o conteúdo e a utopia são concebidos dentro das filosofias de Platão (2000; 2016) e Theodor Adorno (2009). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que busca articular as ideias dos autores mencionados por meio de um diálogo de considerações que passa, especialmente, pelas ideias platônicas de justiça e verdade, como também pelas ideias adornianas de contradição e não identidade. Este estudo compreende que tais conceitos são importantes para se conhecer verdadeiramente as coisas e, com isso, acessar os seus conteúdos inerentes, como é a perspectiva de uma educação crítica.

Palavras-chave: Conhecimento; Conteúdo; Utopia; Contradição; Verdade.

Knowledge, Contents and Utopia

Abstract: The aim of this text is to expose a view on how knowledge, content and utopia are planned within the philosophies of Plato (2000; 2016) and Theodor Adorno (2009). It is a bibliographical research, which seeks to articulate the ideas of the mentioned authors through a dialogue of considerations that passes, especially, through the platonic ideas of justice and truth, as well as the adornian ideas of contradiction and non-identity. This study understands that such concepts are important to truly know things and, with that, access their inherent contents, as is the perspective of a critical education.

Keywords: Knowledge; Contents; Utopia; Contradiction; Truth.

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Efetiva do Instituto Federal de Goiás. E-mail: mangelicacezario@gmail.com ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3057230273399429>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6935-8671>.

Saber, Contenidos y Utopía

Resumen: El objetivo de este texto es exponer una mirada sobre cómo se planifican el conocimiento, el contenido y la utopía dentro de las filosofías de Platón (2000; 2016) y Theodor Adorno (2009). Se trata de una investigación bibliográfica que busca articular las ideas de los citados autores a través de un diálogo de consideraciones que transita, especialmente, por las ideas platónicas de justicia y verdad, así como las ideas adornianas de contradicción y no identidad. Este estudio entiende que tales conceptos son importantes para conocer verdaderamente las cosas y, con ello, acceder a sus contenidos inherentes, como es la perspectiva de una educación crítica.

Palabras clave: Conocimiento; Contenido; Utopía; Contradicción; Verdad.

Introdução

“Um conhecimento que quer o conteúdo quer a utopia” – frase anunciada por Theodor Adorno (2009, p. 138), na obra *Dialética Negativa*, de 1969. A última palavra desta frase se faz presente nas discussões filosóficas de muitas épocas, por isso sua notoriedade e importância foram bem marcadas. Essa ampla temporalidade da ideia de utopia, até onde se pode identificar, teve origem na filosofia de Platão (2000; 2016) e, apesar da distância temporal, tem ressonância na filosofia de Adorno. É pela aproximação e pelo distanciamento dos dois autores que o texto pretende sumariamente deslindar, em diversas condições, sobre como a utopia vai mudando de função.

A hipótese de leitura, neste trabalho, consiste em duas questões centrais. Primeiramente, em Platão (2000; 2016), o sentido de utopia aparece profundamente baseado nos princípios da justiça, os quais estão alocados na esfera inteligível, lugar onde a verdade se encontra. A cidade ideal, tal como o filósofo previu, teria seus fundamentos políticos

constituídos por meio de referências a este lugar. De outro modo, para Adorno (2009) a utopia se relaciona com a verdade das coisas a partir da ideia de não identidade e não conceitualidade. Estes elementos concedem um lugar utópico como exigência para se chegar ao conhecimento, baseando-se na reorientação do sujeito para os próprios objetos, como ainda será mais bem mostrado.

Antes de se compreender o sentido e a função da utopia na perspectiva dos autores mencionados, uma metáfora de leitura é proposta neste texto. Sabe-se que metáforas sempre fizeram parte do ato de leitura e, mesmo que isso seja dito de passagem, um texto é também um caminho. Assim, para percorrer qualquer caminho é necessária uma predisposição indispensável: que seus leitores entrem em seus itinerários e que visitem seus lugares e suas paisagens durante a sua estada, sem necessariamente estabelecer um ponto de parada. Mas, antes de se dar o primeiro passo, caso o caminhante queira viajar nas linhas que se seguem, é preciso compreender que toda paisagem é sempre mais ampla do que o observador pode contemplar, assim como este texto também possui restrições. Assumindo esses limites, o caminho, ou o texto, convida o leitor a se movimentar, na esperança de se chegar ao ponto almejado: a utopia do conhecimento. Ela dará sentido a esta viagem.

Sem lugar, sem imagem: a utopia em Platão

A palavra utopia, pela primeira vez, ganhou relevância em 1671, devido à influência da obra *Utopia*, de 1516, publicada pelo humanista Thomas Morus (1477-1535). No entanto, o caminho da utopia, termo que ganhou relevância na obra do autor mencionado, tem seu ponto de partida em lugares mais distantes. O seu sentido já aparecia na Grécia Antiga (século XIV a IX a.C.), especialmente na obra *A República*, de Platão (2000). A palavra grega que bem traduz o sentido de utopia vem da combinação de duas outras. Segundo o *Dicionário Greco-Português*, de Neves, Dezotti e Malhadas (2010, p. 135), elas são: o prefixo de negação *ou* e o substantivo *τόπος*, formando, ao final, o termo *ουτόπος*.

Nessa direção, a palavra *τόπος* possui quatro significações: 1. “lugar”; 2. “local”; 3. “localização”; 4. “terreno”; 5. “área” (NEVES, DEZOTTI; MALHADAS, 2010, p. 135). Se o termo *τόπος* for somado o prefixo de negação *ov*, resultando em *ουτόπος*, o último passa a expressar a ideia de não lugar, terreno ou local que ainda não existe e, portanto, é extraordinário. Diante disso, uma questão surge: se o termo utopia não é utilizado nos escritos de Platão (2016), autor situado em um período histórico tão distante de Morus (2004), como a ideia de utopia é contextualizada na perspectiva platônica?

Iniciando-se o percurso dessa resposta, é importante ressaltar que um dos temas percorridos em *A República*, de Platão (2000), é a possibilidade de existir uma sociedade igualitária, baseada nos interesses coletivos, sendo organizada de maneira democrática. Nesta deve predominar um princípio fundamental: a justiça, definida pelo autor como “conservar cada um o que é seu e fazer o que lhe compete” (PLATÃO, 2000, 434a, p. 206). Isso significa que o exercício da justiça é baseado na proporcionalidade das obrigações, ordem das coisas, atenção às necessidades e aos deveres das pessoas, sendo o oposto da injustiça. A última é explicada pelo filósofo com as seguintes palavras: “por injusto tenho em mente o que disse há pouco: quem sabe obter para si as maiores vantagens” (PLATÃO, 2000, 344a, p. 74). Logo, justiça é sinônimo de equilíbrio, proporção e equidade e injustiça de egoísmo, desequilíbrio e desordem. Mas, quais elementos, propriamente, se equilibram no princípio da justiça?

A posição assumida por Platão (2000) é de que a cidade ideal, onde se condensa a justiça, deveria ser organizada, necessariamente, por três grupos sociais, cada um desenvolvendo suas aptidões de acordo com a sua natureza, e não pela imposição de outrem. Isso ocorre porque, nessa cidade, não deve existir “homens múltiplos e duplos”, tendo “cada pessoa apenas uma ocupação” (PLATÃO, 2000, 397d, p. 153). Assim, a sociedade vislumbrada se dividiria em: 1) lavradores, artesãos e comerciantes; 2) guardas e 3) governantes, como se explica a seguir. O grupo dos lavradores, artesãos e comerciantes deve desenvolver a

temperança, uma virtude que se manifesta pelo domínio próprio, pela moderação no acúmulo de bens e riquezas e capacidade de submissão ao grupo que o dirige. O grupo dos guardas deve ser caracterizado pela força, vigilância e coragem, aspectos necessários para o exercício da sua função na sociedade, além de mediar o primeiro ao último grupo. Por fim, o grupo dos governantes é aquele que reúne as virtudes dos outros dois, ou seja, a temperança e a coragem, elevando-as ao nível da sabedoria, praticando, assim, a justiça, como o trecho abaixo mostra:

E a cidade se nos afigurou justa quando as três classes que a compõem, diferentes por natureza, desempenham independentemente suas atividades: será temperante, corajosa e sábia, graças a certas disposições e qualidade correspondentes a essas mesmas classes (PLATÃO, 2000, 435b, p. 208).

Vista desse ângulo, a cidade ideal deve conjugar harmoniosamente as três classes e suas respectivas virtudes, funcionando como uma totalidade ordenada e equilibrada de modo com que cada função e ações se justifiquem. Para tanto, deve ser governada por dirigentes capacitados, aptos a realizar reflexões profundas, além de unir política e Filosofia, sendo verdadeiros reis ou dirigentes filósofos. Platão (2000, 486 c/d, p. 280-281) destaca que o filósofo é aquele que “aprende com facilidade”, não sendo “uma alma desprovida de memória” ou “almas inarmônicas”, mas sim “dotada de boa retentiva”. Deve ter, além disso, um “espírito moderado e gracioso por natureza e que se deixe guiar facilmente para a verdadeira essência de cada coisa” (PLATÃO, 2000, 486c/d, p. 281). Por isso, os dirigentes-filósofos não devem ser levados pelos interesses particulares, senão estarem atentos às necessidades de todos, praticando a justiça.

A não ser, prossegui, que os filósofos cheguem a reinar nas cidades ou que os denominamos reis e potentados se ponham a filosofar seriamente e em

profundidade, vindo a unir-se, por conseguinte, o poder político e a Filosofia, e que sejam afastados à força os indivíduos que se dedicam em separado a cada uma dessas atividades [...] (PLATÃO, 2000, 473d, p. 264).

Em síntese, os governantes devem ser sábios e profundamente engajados com a cidade ideal em prol do bem da coletividade, desenvolvendo o que lhes compete. Os demais integrantes da sociedade, na mesma medida, devem obedecer aos governantes, respeitando as atribuições dos dirigentes da cidade ao mesmo tempo em que desenvolvem as suas tarefas, colaborando para que ela funcione em harmonia. Para Platão (2000, 474c, p. 265) “por natureza compete a uns poucos dedicar-lhes à Filosofia e governar a cidade, e a todo o resto abster-se daquele estudo e obedecer aos governantes”. Em outros termos, se a sociedade é dividida em grupos com funções específicas, uma sociedade justa buscaria cumprir justamente isso, ou seja, cada classe desenvolveria suas atribuições.

Ao cumprirem suas respectivas funções, os membros de cada grupo colaboram para a harmonia na cidade ideal, e é desta maneira que nela justiça nela se efetiva. Indivíduo e sociedade, sob o princípio da justiça, trabalham em prol de um ideal comum: o bem. Este, na concepção de Platão (2000, 505a, p. 307), é explicado com as seguintes palavras: “a idéia do bem constitui o mais elevado conhecimento, e que na medida em que dela participam são úteis e vantajosas a justiça e as demais virtudes”. A educação, em razão de suas características constituintes, pode contribuir para a formação das virtudes nos homens se para o bem se direcionar, pois, se mirasse no contrário disso produziria o seguinte: “com uma educação viciosa as almas mais bem dotadas se tornam particularmente ruins” (PLATÃO, 2000, 491e, p. 288). A educação, nesse sentido, é importante processo que colabora para o aperfeiçoamento dessa sociedade, desde que esteja à altura destes ideais.

As vias favoráveis à cidade ideal se encaminham, agora, para a existência de uma organização educacional disposta em dois níveis: o

primário e o secundário. O nível primário seria destinado a todos os cidadãos, compondo-se de conhecimentos de ginástica e música, conhecimentos favoráveis à educação do corpo e da alma, ou o homem por inteiro. Nos diálogos platônicos isto fica evidente: “XVII – Que educação lhes daremos? Será difícil achar outra melhor do que a que já foi encontrada no decurso do tempo, a saber: Ginástica para o corpo e Música para a alma” (PLATÃO, 2000, 376e, p. 122). O nível secundário seria destinado somente aos governantes, incluindo, neste nível de instrução, estudos sobre a dialética na busca pela verdade, como Platão (2000) descreve nos parágrafos 514a a 531c, do Livro II.

Além do destaque que o filósofo grego dá à educação, existe outra passagem, em *A República*, que ilustra a função da educação na sociedade ideal: o mito da caverna. Este busca explicar de maneira alegórica como se diferem o mundo sensível e o mundo inteligível, além de mostrar o quão importante é se chegar à verdade para conhecer verdadeiramente as coisas. O autor inicia a descrição do mito destacando uma situação na qual os homens estão acorrentados em uma caverna, desde pequenos, de costas para a entrada do lugar. Em razão disso, eles apenas conhecem as sombras dos objetos do mundo real projetadas no fundo da caverna, uma vez que atrás deles há uma fogueira que parcialmente ilumina o ambiente. A passagem é a seguinte:

Imagina homens em uma morada subterrânea em forma de caverna, provida de uma única entrada com vista para a luz em toda a sua largura. Encontram-se nesse lugar, desde pequenos, pernas e pescoço amarrados com cadeias, de forma que são forçados a ali permanecer e a olhar apenas para a frente, impossibilitados, como acham, pelas cadeiras, de virar a cabeça. A luz de um fogo acesso a grande distância brilha no alto e por trás deles (PLATÃO, 2000, 514a, p. 319).

Com isso, os homens presos nunca viram as coisas iluminadas pela luz do dia, como realmente são fora da caverna, senão o contrário: viram as formas das coisas deformadas pelas sombras projetadas. Mas, se um dia,

um dos homens se soltasse de suas correntes e pudesse contemplar o mundo iluminado pela luz, se contasse aos outros que ficaram presos sobre suas descobertas, certamente não acreditariam nele. Segundo Platão (2000, 515c, p. 320), “para semelhante gente a verdade consistiria na sombra dos objetos fabricados”, já que esses homens não tiveram a oportunidade de conhecer para além da caverna, permanecendo limitadas as suas compreensões. Decorrer-se-ia daí uma grande diferença.

No entanto, para aquele que saiu da caverna, conheceu a luz e pode contemplar as coisas de maneira nítida, aconteceria o seguinte:

De início, perceberia mais facilmente as sombras; ao depois, as imagens dos homens e dos outros objetos refletidos na água; por último, os objetos e, no rastro deles, o que se encontra no céu e o próprio céu, porém sempre enxergando com mais facilidade durante a noite, à luz da lua e das estrelas, do que de dia ao sol com todo o seu fulgor. [...]. Finalmente, segundo penso, também o sol, não na água ou sua imagem refletida em qualquer parte, mas no lugar certo, que ele poderia ver e contemplar tal como é mesmo (PLATÃO, 2000, 515a/b, p. 321).

Isso significa, de modo geral, que, se um dia o homem conseguisse se libertar de suas próprias correntes, saindo da escuridão e dos obscurantismos, veria as coisas como realmente são. Sairia, com esse traslado, do mundo das sombras, ou das imagens representadas, abandonando as correntes do que é lhe familiar: uma fuga da escuridão. Sobre isto, a citação abaixo é clara:

Sendo assim, imagina uma linha cortada em duas partes iguais, a qual dividirás, por tua vez, na mesma proporção: a do gênero visível e a do inteligível. Assim, de acordo com o grau de clareza ou obscuridade de cada uma, acharás que a primeira seção do domínio do visível consiste em imagens. Dou o nome de imagens, em primeiro lugar, às sombras; depois, aos simulacros formados na água e na superfície dos corpos opacos, lisos e brilhantes, e a

tudo o mais do mesmo gênero, se é que me compreendes (PLATÃO 2000, 510a, p. 314).

Ora, no mundo das sombras não é possível alcançar o conhecimento verdadeiro. Poder-se-ia enxergar, no mundo obscurecido, apenas os reflexos, as representações e aparências dos objetos, mas nunca os contemplar a partir de suas formas reais. Platão (2000), nesse sentido, escreve:

Dirás, por conseguinte, continuei, que este sol é que eu denomino filho do bem, gerado pelo bem como sua própria imagem, e que no mundo visível está nas mesmas relações para a vista e as coisas vistas como o bem no mundo inteligível para o entendimento e as coisas percebidas pelo entendimento (PLATÃO, 2000, 508c, p. 312).

Ou seja, o mundo inteligível é o mundo visível, ou mundo iluminado pelos raios do bem. Quando a alma se move para fora da caverna, ou se eleva da escuridão, pode conhecer a verdade em sua inteligência no mundo inteligível, onde está o bem. Embora os homens tenham nascido no mundo das aparências, uma dimensão na qual somente era possível produzir percepções obtusas a respeito das coisas, isso poderia ser superado se eles ascendessem ao mundo das coisas verdadeiras, ou mundo inteligível. Por isso, a passagem entre esses dois mundos é de fundamental importância para a filosofia de Platão (2016) e seu projeto de cidade profundamente comprometida com a verdade, justiça e o bem. Nesta perspectiva, a educação prepararia os homens para esta viagem, por isso ela é de fundamental importância para este projeto de cidade.

O ato de livrar-se das cadeias, continuei, o virar-se, bem como a subida desde a caverna até o sol, e a impossibilidade, nesse ponto, de contemplar diretamente os animais, as plantas e a claridade solar, mas apenas suas imagens na água e as sombras divinas das coisas, não mais a sombra das imagens projetadas por nova luz, que em confronto com a do sol se torna uma outra sombra: eis a faculdade que

confere o estudo das artes como que nos ocupamos. Leva a parte mais nobre da alma à contemplação do mais excelente dos seres, tal como vimos antes com referência ao órgão mais claro no corpo que se eleva à contemplação do que há de mais lúcido no mundo material e visível (PLATÃO, 2000, 532 c/d, p. 344-345).

Dessa maneira, a educação pode colaborar para que a alma aceda ao mundo inteligível, onde se encontra o que existe de mais nítido, a fim de direcioná-la para contemplar aquilo que manifesta a luz e o brilho do bem. A educação, portanto, viaja em torno deste tema, colaborando para a ascensão dos homens, como o autor explica em outra história mitológica. Em *Fedro*, texto anterior ao *A República*, Platão (2016; 2000) já tinha discorrido sobre como as almas se encarnaram em um corpo terreno. Neste, o autor mostra como as almas poderiam transcender o mundo sensível ao se elevarem, entrando novamente em contato com sua natureza divina e graciosa, afastando-se de sua parte impulsiva e distintiva, como se mostra a seguir.

Platão (2016) explica que as almas, antes de chegarem ao mundo sensível, estiveram junto aos deuses na esfera supraceleste, onde se encontram as ideias, as quais são essências perenes e verdadeiras. As almas, na esfera celeste, eram como carruagens conduzidas por um cocheiro e dois cavalos, postas cada uma em fileiras, lado a lado, convivendo em harmonia. Eram lideradas pelos deuses do Olimpo em suas carruagens divinas, dirigindo-se todos para o céu da perfeição. Todavia, um imprevisto aconteceu no caminho: uma das carruagens tinha um cavalo indomável que seguiu seus impulsos instintivos, se desgovernou e criou um grande tumulto. Ao descrever isso, Platão (2016) destaca que:

Esta a vida dos deuses; as outras almas, uma, a que melhor segue o deus e mais se lhe assemelha, alça para o lado de fora a cabeça do cocheiro e é carregada na circunvolução, pelos cavalos e perturbada e mal contemplando os seres; outra, ora alça, mergulha,

mas, porque forçam os cavalos, umas coisas vê, outras não. Quanto às demais, almejando todas o alto, fazem o séquito, mas, não podendo atingi-lo, submergem na circunvolução, pisando-se e chocando-se mutuamente, uma [248b] tentando ficar frente à frente da outra (PLATÃO, 2016, 248a/b/c, p. 87).

Como narrado, a carruagem desgovernada perdeu o equilíbrio e, com isso, suas asas, por isso saiu da esfera celeste. O imprevisto também fez com que outras carruagens tivessem o mesmo destino: cair na terra, incorporando-se em um corpo terreno. Assim, a alma “que suas asas perdeu é levada até que de algum sólido se aposse, e pois que aí se instalou e assumiu um terreno corpo, que a si mesmo parece mover-se pelo poder dela, chamou-se vivo conjunto, alma e corpo ligados [...]” (PLATÃO, 2016, 246c, p. 83). Deste modo, as almas, ilustradas pelas carruagens, ao saírem da esfera inteligível, se esqueceram do que vivenciaram. No entanto, ainda é possível recordar suas vivências, caso ultrapassem o mundo sensível, e podem novamente criar asas, impulsionando-se pelo seu desejo, baseado na filosofia de Eros, ou pela a razão do amor. Isso ocorre porque, enquanto as almas estiverem limitadas ao corpo, lugar onde residem após saírem do céu, é o amor que as impulsiona a acederem.

Na busca pela ascensão, convém advertir que “só cria asa a reflexão do filósofo”, o que o faz alçar a imagem do passado, ou até mesmo a retornar ao lugar no qual todas as almas um dia estiveram. Estas, no mito precisam criar asas e aceder ao lugar mais elevado onde se encontram os deuses (PLATÃO, 2016, 249c, p. 91). Para isso ocorrer é necessário seguinte: “pois carece que homem entenda segundo o que se chama ideia, de muitas sensações indo [249c] à unidade, por raciocínio concebida; e isto é reminiscência daqueles seres que outrora viu nossa alma” (PLATÃO, 2016, 249b-c, p. 89-91). A reminiscência, assim, é um regresso ao mundo original, onde está a ideia e a unidade, o qual o sujeito novamente pode acessar.

Dito de outra forma, a doutrina da reminiscência é explicada por meio do mito das almas que perderam as suas asas, condição de todos os humanos, caindo na esfera terrena. Por isso, assumiram “um terreno

corpo”, porém podem criar asas e acessar o seu lugar de origem (PLATÃO, 2016, 246d, p. 83). Desta maneira, a função das asas na viagem é esta: “levar o pesado para cima, alcançando-o até onde mora raça dos deuses e foi ela a que mais teve, das partes do corpo, comunhão com o divino; o divino é belo, sábio, com e tudo mais que é de tal ordem” (PLATÃO, 2016, 246c, p. 83). As almas podem ser comparadas a um carro puxado por bons cavalos, que, se forem equilibradamente dirigidos para o céu, “quando ao banquete e ao festim eles vão, até o ápice [247a] da abóboda infraceleste eles em ascensão caminham”, podendo ter comunhão com o divino, onde está a verdade das coisas (PLATÃO, 2016, 247a, p. 83).

Mas, de que forma, propriamente, os mundos sensível e inteligível, as almas e a doutrina da reminiscência se relacionam com a educação na cidade pensada por Platão (2000)? A resposta não poderia ser melhor contemplada sem as próprias palavras do autor:

[...] a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção (PLATÃO, 2000, 324d, p. 518).

Nesse sentido, a educação é processo potencialmente favorável para dirigir as almas ao seu lugar de origem, despertando o que nelas já existia, porém, se encontra obliterado. Mas isso só será possível se, no curso de seus processos, a educação não se afastar da direção na qual está a verdade. A educação que busca a verdade, portanto, tem uma função importante na sociedade ideal: dirigir os homens ao ponto que ela mesma mira. Ela é um paradeiro que deve visar à última parada - o triunfo do princípio da justiça. Logo, a cidade ideal prescinde dela.

Nesse decurso, por fim, é importante sinalizar que a criação dessa cidade, baseada no princípio da justiça, no bem e na possibilidade de se chegar ao conhecimento verdadeiro, cuja educação tem uma função

importante para isso, não é apenas a idealização abstrata, como se fosse uma proposta fantasiosa sobre como deveria ser a vida social. Mais do que isso, é sobre como poderia ser a vida coletiva constituída por meio de valores e virtudes, a partir de suas próprias dificuldades e contradições constatadas. É uma sociedade do devir, ou seja, essa “cidade é perfeita, uma vez que foi constituída como deveria ser” (PLATÃO, 2000, 427 e, p. 197). Torna-se, com isso, uma necessidade, ou uma passagem por aquilo que ainda não ganhou materialidade na vida real, apresentando-se como um modelo social da mais alta aspiração. Os caminhos para a construção dessa república, na visão platônica, não são impossíveis, apenas ainda sem imagem, sem lugar - *οὐτόπος*.

Não identidade e possibilidade: a utopia em Adorno

As pegadas deixadas nos caminhos percorridos por Platão (2000; 2016) compuseram rastros e, por meio deles, foi possível pensar na possibilidade de extrapolar as condições imediatas para se conhecer verdadeiramente as coisas, adentrando lugares mais elevados. Nestes, estaria o conhecimento genuíno das coisas, o qual não foi completamente representado no mundo terreno, por isso a verdade do conhecimento somente poderia ser alcançada de maneira utópica. Destarte, a visão platônica instaurou princípios, determinados a realizar uma função própria, que mais tarde seriam atribuídos aos caminhos, às estradas e às paisagens da utopia.

Desde então, a filosofia passou a demonstrar uma tendência à utopia, a qual compartilha interesses em comum com o conhecimento. Isto, de alguma forma, se relaciona com a visão adorniana sobre a ideia de utopia, até mesmo porque, para o autor, um conhecimento verdadeiro deve se inclinar para a utopia. Neste sentido, semelhante a Platão (2000; 2016), Adorno (2009) também concebe que o conhecimento está alocado em uma dimensão utópica como possibilidade, mas não do mesmo modo que o filósofo grego compreendia. Devido a isso, uma pergunta surge: de que

forma, propriamente, o último autor relaciona o conhecimento com a utopia, ou, ainda, é possível afirmar que um conhecimento que quer o conteúdo quer também a utopia?

A visão adorniana muda a direção do sentido de utopia em Platão (2000; 2016), pois, diferente do filósofo grego, que concebia que o mundo sensível é como o mundo das imagens, ou das representações, e na esfera inteligível estaria o mundo verdadeiro onde as coisas se corresponderiam à Ideia, Adorno (2009), em *Dialética Negativa*, não cinde a esfera sensível e inteligível. Na verdade, para o último autor, a atividade do pensamento está profundamente marcada pela dimensão sensível do mundo material, entrelaçando-se com o inteligível. Por conseguinte, o pensamento intelectual e a realidade material se comunicam em sociedade.

Essa é uma das perspectivas centrais que Adorno (2009) compartilha na obra acima mencionada, pois, para ele, o pensamento é colonizado pelas relações da sociedade mercantil, não sendo um exercício puramente livre. Por essa razão é preciso deixar de se orientar para o horizonte que separa o sensível e o inteligível, já que “nenhuma teoria escapa mais ao mercado: cada uma é oferecida como possível dentre as opiniões concorrentes, tudo pode ser escolhido, tudo é absorvido” (ADORNO, 2009, p. 12). À vista disso, Adorno (2009) mostra o que não foi notado sobre isso em alguns programas filosóficos, que acabaram produzindo uma aparência de identidade como correspondência imediata entre as coisas. Com efeito, o autor investiga a identidade como unidade, olhando-a de ângulos diferentes, justamente para virá-la em sentido contrário.

Há se de conceber, portanto, que essa advertência sobre a identidade como unidade ainda implica mais sinalizações. Adorno (2009) salienta que, neste tipo de identidade, o conceito produzido pelo sujeito se torna hipostasiado ao atribuir determinações precisas a respeito de um objeto. Daí vem uma pista para o referido exagero: não considerar a realidade e o desenvolvimento do objeto. Sobre isto, a passagem abaixo explica:

O conceito em si hipostasia, antes de todo conteúdo, a sua própria forma em face dos conteúdos. Com isso, porém, se hipostasia mesmo o princípio de identidade: a existência de um estado de coisas em si, enquanto algo fixo, constante, que é simplesmente postulado por uma certa prática de pensamento. O pensamento identificador objetiva por meio da identidade lógica do conceito. (ADORNO, 2009, p. 134).

Ora, o conceito hipostasiado compreende o seu objeto a partir de uma lógica na qual o conjunto de qualidade e as características que ele porta são concebidos como estáveis. No entanto, mantido nessa posição, o objeto não comunica verdadeiramente seus conteúdos ao sujeito que o conceitua, ao menos enquanto o sujeito buscar conhecê-lo pelo pensamento identificador. Essa constatação mostra que “o pensamento da identidade afasta-se tanto mais amplamente da identidade de seu objeto, quanto mais inescrupulosamente se abate sobre ele”, sacrificando aquilo que pertence à singularidade da coisa (ADORNO, 2009, p. 130). Instaura-se, com esse sacrifício, o princípio da identidade: aquilo que é particular no objeto, ou seja, a sua história, peculiaridade, diversidade, seus contrastes com outros objetos e seu desempenho passam a ser correspondidos com o conceito.

Esse caminho, então, traz em sua companhia a ideia de que o pensamento identificador explica o objeto a partir de seus padrões e de ocorrências comuns, formando-se, com essas explicações, leis universais. De todo modo, produzem-se, com essas leis, conceitos ordenados e aplicáveis às coisas, gerando uma conformação exacerbada do conceito com a coisa conceituada. Logo, o particular se dilui no conceito universal, tornando-se consoante a ele, já que “o universal cuida para que o particular submetido a ele não seja melhor do que ele mesmo. Esse é o cerne de toda identidade produzida até hoje” (ADORNO, 2009, p. 259).

Ainda, em outro trecho, Adorno (2009) destaca que:

Todavia, a aparência de identidade é intrínseca ao próprio pensamento em sua forma pura. Pensar

significa identificar. Satisfeita, a ordem conceitual coloca-se à frente daquilo que o pensamento quer conceber. Sua aparência e sua verdade se confundem (ADORNO, 2009, p. 12-13).

Na lógica da identidade, a aparência se mistura com a verdade das coisas, sendo essa mistura absorvida pelo pensamento, o qual passa a se corresponder instantaneamente com a configuração exterior que o objeto assume. Por se encontrar limitado em suas funções, o pensamento imediato do sujeito não supera a dimensão ilusória da realidade, que o leva a encontrar a aparência da realidade. O pensar identificador, que absorve a aparência da realidade, não pode, por sua vez, superar os efeitos da identificação enquanto as suas operações ocorrerem desta forma. Neste contexto, encontra-se subordinado ao princípio da identidade, no qual tudo o que é diverso e diferente não encontra lugar.

Nessa direção, Adorno (2009) escreve:

Aquilo que, no que há para conceber, escapa à identidade do conceito impele esse último à organização excessiva, de modo que não se levante absolutamente nenhuma dúvida quanto à inatacável exaustividade, à completude e à exatidão do produto do pensamento (ADORNO, 2009, p. 27).

Adorno (2009), ao destacar que o pensamento identificador determina um conceito que se conforma ao seu objeto, mostra que a identidade enquanto unidade ofusca as condições e o movimento do objeto. Pensando nessa limitação, Adorno (2009) encaminha a identidade como univocidade em sentido contrário, encontrando um componente do objeto que nega o ordenamento exagerado do conceito, contradizendo o efeito exagerado da identidade produzida: a dialética. Para o autor, “a dialética visa, segundo seu lado subjetivo, a pensar de tal modo que a forma do pensamento não mais torne seus objetos coisas inalteráveis que permanecem iguais a si mesmas” (ADORNO, 2009, p. 134). Essa análise é importante para se considerar que há um movimento dialético no objeto cujo conceito fixo não notou, e, dessa retomada, é possível estabelecer um

problema crítico à formação da identidade entre pensamento e conceito.

Em síntese, quando Adorno (2009) ressalta que o pensamento identificador conforma seus objetos aos seus conceitos hipostasiados, aponta que a dialética do objeto não foi devidamente considerada devido à inércia que o conceito a confinou, desdobrando-se, desta constatação, outro caminho. Trata-se do surgimento de um problema que perfaz duas vias: 1) a crítica à identidade como univocidade, o que causa fixidez na compreensão de um objeto; 2) considerar que a identidade do objeto decorre de sua própria multiplicidade, a saber, de seu próprio movimento dialético. Isso porque as coisas possuem um desenvolvimento dialético e sempre portam aspectos diversos, diferenciados, ou, ainda, não idênticos. Vale ressaltar, contudo, que a crítica adorniana à identidade como unidade não exclui a identidade particular da coisa, uma vez que “a identidade não desaparece por meio de sua crítica; ela se transforma qualitativamente” (ADORNO, 2009, p. 130). Isso significa que a transformação qualitativa da falsa identidade só fará sentido se esta for compreendida, antes de tudo, como contrária à realidade, e por isso a falsa identidade precisa ser questionada. Neste ínterim, a aparência de identidade liquida a possibilidade de transitar onde está o conhecimento verdadeiro sobre as coisas, a saber, na não identidade, àquele lugar onde o pensar identificador ainda não chegou. Esse ponto de vista, porém, não é externo às funções limitadas do pensar: ele aponta para um horizonte de possibilidade com as quais o pensar pode reformular as suas precárias predicções. Como, então, o pensar poderia alcançar tal feito?

Dos limites registrados pelas vias percorridas até aqui, a superação do pensamento imediato não poderia prescindir. Contudo, por sua vez, esses registros também mostram que a direção desse caminho tortuoso pode ser alterada: ela pode ter uma transgressão, que implica, prioritariamente, a consideração do elemento diferenciado na coisa. Sobre ele, Adorno (2009) escreve:

O que é diferenciado aparece como divergente, dissonante, negativo, até o momento em que a consciência, segundo a sua própria formação, se vê impelida a impor unidade: até o momento em que ela

passa a avaliar o que não lhe é idêntico a partir de sua pretensão de totalidade. Isso é o que a dialética apresenta à consciência como contraditório (ADORNO, 2009, p. 13).

Como mostrado, se o objeto pensado for concebido pelo pensamento como algo idêntico, aquilo que pertence à particularidade da coisa, expressa naquilo que lhe é único em seu desenvolvimento, ele desaparece diante da totalidade formada. Perde-se de vista a dialética no interior do objeto e, por conseguinte, a contradição dentro da coisa mesma, já que a contradição, propriamente, não é uma função do pensamento, mas sim a própria realidade das coisas. Ressalte-se, neste contexto, a força extraordinária da admissão da contradição pelo pensamento, a qual, para Adorno (2009, p. 13), é “o não-idêntico sob o aspecto da identidade; o primado do princípio de não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade”. Ou seja, a contradição é aquilo que nega a coisa, uma negação que emerge a partir das próprias incoerências, da heterogeneidade e das divergências apresentadas no objeto.

Por outras palavras, a contradição é:

A totalidade da contradição não é outra coisa senão a não-verdade da identificação total, tal como ela se manifesta nessa identificação. Contradição é não-identidade sob o encanto da lei que também afeta o não-idêntico (ADORNO, 2009, p. 13).

Dessa forma, a contradição subsumida na totalidade formada pela identidade uniforme não capta a verdade das coisas. Destarte, para conhecê-las verdadeiramente é necessário o sujeito considerar como as transformações e a multiplicidade dos objetos ocorrem, sem desconsiderar a identidade particular da coisa a ser conhecida. Em suma, a contradição seria o diverso, o heterogêneo e não idêntico, que surge de dentro da particularidade da coisa, negando a sua identidade como uniformidade. No limite, a contradição revela o próprio modo de ser o objeto: um não idêntico.

Como dito, o não idêntico como modo de ser de um objeto possui diversidade e heterogeneidade em suas funções reais e, por isso, é sempre contraditório. No entanto, a partir desta premissa, é preciso se mostrar como a contradição também chega ao conceito, o qual é incapaz de cominar completamente a coisa que conceitua. Todavia, o conceito é importante para se determinar a coisa que se quer conhecer, e sem ele não haveria um objeto-conceito para o sujeito que o pensa. Por certo, os objetos pensados precisam de uma dimensão inteligível que é aspirada pelo conceito, ao mesmo tempo em que o objeto em si é independente. Por isso, aos conceitos as coisas não podem estar completamente conformadas. Dito de outro modo, “os objetos não se dissolvem em seus conceitos, que esses conceitos entram por fim em contradição com a norma tradicional da *adaequatio*” (ADORNHO, 2009, p. 12). Assim, os conceitos precisam dos objetos para se constituírem, mas não o oposto: a coisa mesma não precisa dos conceitos para existir, por isso o conceito não consegue se encaixar inteiramente ao seu objeto.

Desse modo, o conceito é uma predicação produzida por um sujeito pensante, porém não apresenta os objetos como verdadeiramente são. Diante dessa impossibilidade, seria, então, desprovido o ato de conceituar do programa da dialética negativa, já que conceituar o objeto é uma aspiração nunca garantida? Com certeza, não. O programa da dialética negativa valoriza o ato de conceituar como função central na busca do conhecimento, mas não da mesma maneira que os conceitos totalizantes fizeram, já que “o conhecimento não possui nenhum de seus objetos completamente” (ADORNHO, 2009, p. 20). Destarte, o elemento contraditório é o princípio fundamental do conceito e torna-se, nas veredas do programa da dialética negativa, uma referência fundamental a todo ato de conceituar.

À sua maneira, semelhante ao objeto que conceitua, o conceito porta algo de não idêntico, de não conceitual em suas operações sempre insuficientes, mas nem por isso enganosas. O conceito, por sua vez, ao buscar explicar um objeto não idêntico, também produz uma não identidade ao realizar predicções. Entretanto, é importante elucidar que não é apenas a limitação do conceito que permite a entrada do não idêntico, mas também a não conformação com o seu objeto, reconhecendo

os limites que lhe faculta. Dessa retomada é possível compreender o trajeto da perspectiva adorniana: “alterar essa direção da conceptualidade, voltá-la para o não-idêntico, é a charneira da dialética negativa” (ADORNO, 2009, p. 19).

A mudança de direção vislumbrada pela perspectiva adorniana, ou o problema crítico no geral, se torna indispensável em se tratando dos desencontros entre conceito e coisa conceituada. Isso significa que os mecanismos dos conceitos sempre serão insuficientes com relação às suas funções de conceituar, porque não captam todas as dimensões do objeto, mas nem por isso perdem completamente a sua capacidade de determinar. Isto posto, nas considerações de Adorno (2009, p. 15), “para o conceito, o que se torna urgente é o que ele não alcança, o que é eliminado pelo seu mecanismo de abstração, o que deixa de ser um mero exemplar do conceito”. A proposta do programa da dialética negativa não é, portanto, despojar o ato de conceito devido às insuficiências deste, senão “ir além do conceito por meio do conceito”, concebendo a possibilidade de existir no conceito o elemento não idêntico, não conceitual (ADORNO, 2009, p. 22). Partindo dessa conjuntura, o conceito não conseguiria se aproximar dos objetos sob a forma de identidade, senão da não identidade, a qual dá origem ao não conceitual. Ao menos na visão de Adorno (2009), este é um princípio de abertura que constitui todo ato de conceituar.

Como observado, o conceito e a coisa conceituada se desencontram ao se buscar uma identificação entre eles, já que “a totalidade do conhecimento que aí é equiparada tacitamente com a verdade seria a identidade entre sujeito e objeto” (ADORNO, 2009, p. 210). Contudo, Adorno (2009) destaca ser possível existir uma reconciliação entre conceito e objeto, mas sem buscar a harmonização, identificação ou totalidade. Trata-se de outro modo com que buscou o conceito totalitário se corresponder imediatamente ao seu objeto. Seria, portanto, um retorno ao conceito e ao objeto para a realização de um propósito: corrigir o que a falsa conciliação propôs.

A partir do instante em que se indica essa correção, outro sentido do caminho se inicia. Este novo caminho é marcado pela dialética e pela

não identidade, profundamente marcadas por uma reconciliação negativa, como se mostra a seguir:

Essa reconciliação liberaria o não-idêntico, desprendendo-o por fim da compulsão intelectualizada; ela abriria pela primeira vez a pluralidade do diverso sobre o qual a dialética não teria mais poder algum. Reconciliação seria então a meditação sobre a multiplicidade que não se mostraria mais como hostil, algo como um anátema para a razão subjetiva. A dialética serve à reconciliação (ADORNO, 2009, p. 14).

A reconciliação, para Adorno (2009), não seria uma nova tentativa de adequação imediata entre conceito e objeto; ao contrário, é a permissão da entrada do não idêntico, diferente e contraditório, mostrando uma diferença entre o conceito que quer dominar o objeto e o não idêntico que acusa essa impossibilidade de dominação. Assim, a reconciliação possui duplo caráter: de um lado, “a ideia de reconciliação impede o seu estabelecimento positivo no conceito”, mostrando suas restrições (ADORNO, 2009, p. 127); de outro, aponta para um horizonte no qual estaria a sua própria ultrapassagem: o reconhecimento do diverso como algo necessário ao conceito. Neste ponto do caminho, já se é possível reencontrar a contradição entre conceito e coisa conceituada, em sentido próprio, como uma reconciliação negativa. É nesta posição que a utopia ganha lugar.

Nas palavras de Adorno (2009, p. 17), “a utopia do conhecimento seria abrir o não-conceitual com conceitos, sem equipará-lo a esses conceitos”. Neste contexto, o não conceitual consiste naquilo que o conceito totalizante não captou em relação às suas predicções, mas que, paradoxalmente, inicia a reflexão sobre o que o conceito verdadeiramente poderia ser: um não idêntico à coisa conceituada. Logo, se o conhecimento for comprometido com a busca pela verdade, indubitavelmente prescinde do elemento não idêntico, se encaminhando daí uma de suas possibilidades utópicas.

Se, para Platão (2000), no mundo inteligível as coisas são

iluminadas e, por isso, podem ser vistas como realmente são, na utopia de Adorno (2009) os objetos reluzem mais dos que os olhos do sujeito podem identificar. Isso porque o sujeito que conceitua as coisas não capta todos os espectros do objeto, e, por isso, não é possível vê-lo na totalidade. Nesta ótica, a filosofia adorniana é um modo de ver, ou de considerar, isso, já que, pelo trabalho do negativo, a sua “filosofia é o prisma que capta suas cores” (ADORNO, 2009, p. 56). Assim, vale elucidar que essas cores somente são capturadas como nuances do não conceitual no objeto e, a partir disso, Adorno (2009) salienta:

Um conhecimento que quer o conteúdo quer a utopia. Essa, a consciência da possibilidade, se até mesmo o concreto como a algo não desfigurado. Ele é o possível, nunca o imediatamente real e efetivo que obstrui a utopia; é por isso que, em meio ao subsistente, ele aparece como abstrato (ADORNO, 2009, p. 138).

Aparentemente, a utopia, por ser um princípio a respeito do que ainda pode ser admitido ou efetivado, parece ser abstrata por indicar incerteza por ainda não ter sido conceitualizado. Mas se a utopia é uma possibilidade ainda não explorada no conceito totalizante, isso não significa, propriamente, que ela é abstrata. Justamente ao se pensar os objetos concretos do mundo material em suas contradições é que a utopia ganha lugar, mas não como algo que ainda não se tornou figura ou não ocupou lugar por estar em um plano distante do horizonte material. A utopia é uma condição possível e preenche as condições necessárias e admissíveis de existência concretas.

Em se tratando da utopia do conhecimento, o conceitual não está determinado pela totalidade da identidade, mas, justamente por ainda não ter ocupado lugar no conceito totalitário, o não conceitual não é um elemento impossível de ser alcançado pelo conceito. Na verdade, o não conceitual é o que ainda não ocupou lugar na representação do conceito, permanecendo como uma possibilidade para o conhecimento, carregando algo utópico. Vale destacar que a utopia, regida pela não identidade e diversidade, pode fazer surgir outros possíveis, dando abertura para o conceito se ampliar, pois “a utopia estaria acima da identidade e acima da

contradição, uma conjunção do diverso” (ADORNO, 2009, p. 131). Esta é uma de suas dimensões mais importantes.

Considerações finais

A procura da verdade sobre as coisas e a tentativa de acessar onde o conhecimento verdadeiro se encontra ocuparam lugar nos estudos da filosofia. Desde o surgimento de seu sentido, em Platão (2000; 2016), até o seu conceito posto na *Dialética Negativa* de Adorno (2009), a utopia esteve nesse lugar e, como todo lugar, é sempre limitado por determinadas fronteiras. Pode-se dizer que a filosofia esteve à procura do território da utopia? Certamente, sim, mas não desacompanhada. Os homens, indubitavelmente, procuraram refúgio onde poderiam localizar as certezas da verdade, mas acabaram produzindo predicacões exacerbadas sobre onde elas poderiam se encontrar, ou até mesmo se esconder.

Dessa maneira, as fronteiras limitantes dos lugares pelos quais os sujeitos passaram fizeram com que a verdade fosse aspirada, mas não garantida, o que os endereçou para a utopia. A utopia, ao entrar nessa direção, mostrou uma relação entre o *τόπος* e o *ουτόπος*, entre o conhecido e o desconhecido, ou, ainda, entre as insuficiências do existente e as alternativas do possível. À luz da utopia, em especial a destacada por Adorno (2009), a não identidade é uma dessas vicissitudes postuladas por um conhecimento que quer verdadeiramente o conteúdo. No trabalho da crítica, há uma predisposição para isto, já que esta busca reconhecer o que emerge dos objetos quando estes se desprendem da identidade uniforme, lugar onde os conceitos totalizantes os confinaram. Com isso, o autor parece mostrar os resultados desses exageros, como também apontar que a verdade sobre as coisas estaria em outro lugar.

Por fim, um curioso caminho que Adorno (2009) percorreu, ao finalizar a apresentação do seu programa, na “Introdução” da obra *Dialética Negativa*, foi referir, em seus últimos versos, à utopia. Ao que parece, os caminhos escolhidos para a sua escrita revelam algo: para formular um programa de tamanho alcance e com originais créditos, na utopia foi se inspirar, mas não somente como ponto de partida, como também de chegada. Acidental ou propositalmente, o autor parece mostrar,

logo de início, que o objetivo final do programa é estimular o conhecimento àquele local onde ele ainda não encontrou lugar, algures, onde ainda é possibilidade, não identidade. Há, aqui, uma viagem inacabada e, em seus meandros, ecoa-se um apelo utópico.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. Trad. de Marcos Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- HOUAISS, Antônio de Villar; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MORUS, Thomas. *Utopia*. Trad. Anah de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004.
- NEVES, Maria Helena de Moura; DEZOTTI, Maria Celeste C., MALHADAS, Daisi. *Dicionário Grego-Português*. v. 5. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- PLATÃO. *Fedro*. Trad. de José Cavalcanti de Souza. São Paulo: Editora 34, 2016.
- PLATÃO. *A República*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.
- REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Filosofia Pagã e Antiga*. Volume 1. São Paulo: Paulus, 2003.

Data de registro: 31/03/2022

Data de aceite: 13/12/2022



Entre o ranking e o rating: A avaliação digital docente na era da sociedade métrica¹

*Antônio A. S. Zuin**

*Lucídio Bianchetti***

Resumo: Os processos avaliativos, na universidade, são perpassados por um ethos que prima pela quantificação e pelo ranqueamento. Em decorrência, observa-se cada vez mais a descaracterização da avaliação na sua acepção qualitativa e, conseqüentemente, formativa. A afirmação desse ethos, na universidade, bem como na sociedade, é facilitada pelos algoritmos de big data, os quais estão na base da constituição da chamada “sociedade métrica”, em que há uma tendência geral para utilizar formas quantitativas para realizar classificações sociais. Neste texto, com respaldo em revisão de literatura, objetiva-se refletir sobre dois processos de avaliação de docentes que atuam no ensino superior e que ultrapassam o espaço acadêmico pela sua dimensão pública espetacularizada: a) o ranqueamento da produção docente, por meio do índice h; e b) a avaliação realizada por estudantes em sites públicos, neste caso específico, o site de avaliação docente ratemyprofessors.com. A partir destas duas estratégias de avaliação, professores, pesquisadores e alunos envolvem-se em uma espécie de

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq, nas condições de Bolsistas Produtividades CNPq, nível 1A.

* Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), com estágio doutoral na universidade Johann Wolfgang Goethe em Frankfurt. Professor-Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1A. E-mail: dazu@ufscar.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5543562307373287>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6850-2897>.

** Doutor em Educação pela PUC/SP. Professor aposentado/voluntário na Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação. Bolsista de

certame onde se mostrar, ser visto, monitorado, classificado passa a ser critério de aprovação (percebido) ou, no limite, perda de financiamentos e do próprio trabalho (cancelado).

Palavras-chave: Avaliação Docente; Algoritmos; Sociedade Métrica; Cultura Digital.

Entre el ranking y el rating: La evaluación digital del profesor en la era de la sociedad métrica

Resumen: Los procesos de evaluación en la universidad están impregnados de un ethos que busca la cuantificación y el ranqueo. Como resultado, se observa cada vez más la descaracterización de la evaluación en su sentido cualitativo y, en consecuencia, formativo. La afirmación de este ethos, tanto en la universidad como en la sociedad, se ve facilitada por los algoritmos de big data, que están en la base de la constitución de la llamada “sociedad métrica”, en la que existe una tendencia generalizada a utilizar formas cuantitativas para realizar clasificaciones sociales. En este texto, apoyado en una revisión de la literatura, el objetivo es reflexionar sobre dos procesos de evaluación de profesores que laboran en la educación superior y que van más allá del espacio académico por su dimensión pública espectacularizada: a) el ranking de la producción docente, a través del índice h, b) la evaluación realizada por los estudiantes en los sitios web públicos, en este caso concreto, el sitio web de evaluación del profesorado ratemyprofessors.com. A partir de estas dos estrategias de evaluación, docentes, investigadores y estudiantes se involucran en una especie de certamen en el que mostrarse, ser visto, monitoreado, clasificado se convierte en un criterio de aprobación (percibido) o, en última instancia, pérdida de financiamiento y trabajo propio (cancelado).

Palabras-clave: Evaluación Docente; Algoritmos; Sociedad Métrica; Cultura Digital.

Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1A. E-mail: lucidiob@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2379217359202523>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9748-5646>.

Between ranking and rating: Digital evaluation of professors in the metric society

Abstract: Evaluation processes at universities are permeated by an ethos that emphasizes quantification and ranking. As a result, an increasing discharacterization of the qualitative and thus educational sense of evaluation is observed. The affirmation of this ethos in universities, and in society as a whole, is facilitated by big data algorithms, which are at the foundation of the constitution of the so-called ‘metric society’, in which there is a general trend to use quantitative forms to conduct social classifications. This text, supported by a review of the literature, reflects on two processes of evaluation of professors of higher education that go beyond the academic space because of their spectacularized public dimension: the ranking of professor production, by the “h index” and b) evaluations conducted by students on public online sites, in this case, the *ratemyprofessors.com* site. Based on these two evaluation strategies, professors, researchers, and students are involved in a dispute in which displaying oneself, being seen, monitored, and classified become criteria for (perceived) approval, or, at the limit, for a loss of financing for one’s work (canceling).

Keywords: Evaluation Of Professors; Algorithms; Metric Society; Critical Theory; Digital Culture.

Introdução

Na sociedade da cultura digital confirma-se, a cada dia, tendência observada nas esferas do mundo da vida: a recodificação do mundo social por meio da aplicação de processos de quantificação ubíquos. Não que tais processos fossem identificados como algo exclusivo à sociedade na qual todas as relações sociais são progressivamente digitalizadas. Historicamente, a associação de qualquer tipo de comportamento humano com os números foi fundamental para a implantação de relações de comparação e, portanto, de equivalências, fosse em relação ao valor de qualquer tipo de mercadoria, inclusive a mercadoria força de trabalho,

fosse a respeito das notas recebidas pelos alunos e atribuídas pelos professores, entre outros incontáveis exemplos.

No entanto, se formas de quantificação, por mais precárias que tenham sido à luz dos atuais sistemas de metrificação, acompanham a história das relações de produção, é somente com o desenvolvimento das forças produtivas hodiernas que a universalização da quantificação de todas as relações atinge um patamar de ubiquidade nunca antes visto ou talvez imaginado.

Com efeito, o desenvolvimento das forças produtivas hodiernas faz com que a universalização da quantificação de todas as relações se transforme em uma espécie de imperativo categórico; um imperativo definidor da filogênese e da ontogênese humana na era da “sociedade métrica” (Mau, 2019); uma tendência geral para formas quantitativas de classificação social, que estão constantemente evoluindo para um sistema de classificação hierárquico em que pontuações, classificações, *likes*, estrelas e notas são dados e indicadores que constituem métodos de avaliação e monitoramento que estimulam uma quantificação indiscriminada da esfera social, a ponto, inclusive, de receber a denominação de “dadosfera” por Beiguelman (2021).

Nos tempos de cálculos algorítmicos, feitos em fração de segundos, por programas de computador cada vez mais precisos e sofisticados, quantificar determinado comportamento ou ação passa a ser uma condição de definição identitária, tanto na esfera coletiva, quanto na individual. Cotidianamente, grupos e indivíduos promovem ações contínuas para que possam ser percebidos nas redes sociais, de tal modo que suas postagens sejam vistas, avaliadas e pontuadas por meio dos números de *likes* e *dislikes* disponibilizados nas diferentes redes sociais. A quantidade de aprovações e reprovações de imagens e comentários no *Facebook* ou *YouTube*, por exemplo, transformam-se em indicadores fundamentais para as operações financeiras de tais redes sociais, na medida em que as imagens e os comentários com o maior número de acessos são convertidos em índices quantitativos que podem caracterizar pessoas e grupos como “virais” e, portanto, publicitariamente mais rentáveis.

Na luta titânica que as imagens e os comentários travam para que sejam midiática e eletronicamente percebidos, cada vez mais se espalha o *ethos* de uma cultura alicerçada na mensuração de ambientes até bem pouco tempo considerados apartados de tal processo, tais como: relações familiares, estados emocionais e hábitos de comportamento. É neste contexto de aferição absoluta, no qual as fronteiras entre a esfera pública e a privada vão se tornando cada vez mais enevoadas, que se insere o objetivo deste artigo: refletir sobre dois processos de avaliação de docentes que atuam no ensino superior, processos esses que ultrapassam o espaço acadêmico pela sua dimensão pública, espetacularizada e performática: a) o ranqueamento da produção docente, por meio do índice h; e b) a avaliação realizada por estudantes em *sites* públicos, neste caso específico, o *site* de avaliação docente *ratemyprofessors.com*.

Embora o processo de avaliação docente seja almejado por aqueles que se preocupam em valorizar os elementos objetivos e subjetivos relacionados à profissão de ensinar, nota-se a propalção de um tipo de apreciação do significado de ser professor concernente ao espírito objetivo de nosso tempo, qual seja, o da sociedade métrica. Se for correta a premissa ontológica do ser significar ser midiática e eletronicamente percebido, então, o reconhecimento quantitativo do professor, na condição de indivíduo espetacularmente percebido, afirma-se como axioma de existência, em especial na esfera profissional. Com efeito, tornam-se cada vez mais frequentes os processos espetaculares de avaliação quantitativa dos professores, principalmente se forem consideradas as avaliações referentes aos desempenhos quantitativos dos professores universitários, as quais são expostas nas mais variadas plataformas, tais como: o *ResearchGate*, o *Google Scholar* e o *Academia.edu*. Eis o imperativo categórico identitário do professor e pesquisador universitário de nosso tempo: quanto mais altos os escores obtidos, maior será o prestígio, o status social acadêmico do profissional em pauta.

Quanto às avaliações realizadas pelos alunos, podemos lembrar que sempre fizeram parte da profissão de ensinar, sobretudo no modo como avaliavam, na esfera privada, seus professores imitando-os e destacando seus maneirismos, por exemplo. A questão ora em reflexão diz respeito à sociedade atual e a seus processos de aferição dos comportamentos docentes que são mundialmente expostos através das redes sociais. Para entender este momento, é preciso direcionar o olhar investigativo para o modo como todas as relações sociais vão se tornando

passíveis de serem mensuradas, engendrando a denominada sociedade métrica (Mau, 2019).

A mensuração algorítmica do comportamento humano: emergência da sociedade métrica

Na atualidade, é possível identificar as características de consumo de qualquer pessoa por meio de um sistema de conexão ubíqua entre os dados que são captados, cooptados e algoritmicamente calculados por *softwares* gerenciados por empresas globais, tais como a *Google* ou a *Amazon*. Quando se clica qualquer tipo de imagem ou palavra, de imediato tais dados são identificados, avaliados, classificados e associados ao perfil de consumo de determinado usuário. Este processo possibilita fazer com que sejam reconhecidas as necessidades do momento e até antecipar necessidades futuras dos consumidores, de tal maneira que lhe são oferecidos produtos, em suas redes sociais, ou mesmo nas plataformas de acesso de dados, concatenados às informações algoritmicamente compiladas e organizadas através dos cliques já descritos.

Por definição, o algoritmo digitalmente elaborado é identificado como uma “sequência lógica de passos para resolver um problema, que é escrita em linguagem de programação de computador” (Pierro, 2018, p. 19). Esta sequência de passos precisa ser então convertida em linguagem de computador, pois assim “o computador consegue entender os comandos – que podem ser ordens simples, operações matemáticas e até algoritmos dentro de algoritmos –, tudo em uma sequência lógica e precisa” (Pierro, 2018, p. 21). As informações são relacionadas entre si de forma cada vez mais veloz e precisa, de tal modo que, além de coletar, filtrar, classificar e identificar imediatamente as soluções dos problemas que foram apresentados no início da operação, os algoritmos digitais conseguem se aprimorar, a ponto de se fazer com que sejam desenvolvidas soluções para problemas que ainda não ocorreram, mas que poderão acontecer num futuro próximo.

Quando a lógica algorítmica é aplicada ao processo de definição de padrões de consumo, é possível oferecer aos próprios consumidores produtos de necessidades e desejos que ainda estão em processo de elaboração, mas que já podem ser algoritmicamente antevistas. Diante deste contexto, será que, finalmente, a indústria cultural do século 21 seria capaz de personalizar seus produtos, de modo a atender de todo os desejos

e as necessidades particulares de seus consumidores? Será que a indústria cultural da cultura digital poderia mesmo se transformar no refúgio do imediatismo e da vida? Ora, na realidade, as atuais forças produtivas, notadamente as de ordem tecnológica, parecem promover a denominada *personalização massificada*, haja vista o fato de que a tecnologia algorítmica das plataformas *Google* e *Amazon*, por exemplo, é capaz de identificar os gostos e as preferências individuais de uma massa incomensurável de consumidores. Ou seja, o processo de padronização e massificação das necessidades e dos desejos grupais é primeiramente realizado ininterrupta e algoritmicamente de forma individual através dos perfis de consumo de cada um dos usuários.

Estas questões não são novas. Adorno e Horkheimer (1986), no texto: “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, enfatizam o fato de que já em meados da década de 1940 se fazia presente um sistema de identificação, avaliação, classificação e quantificação dos perfis dos consumidores dos produtos da indústria cultural, com o intuito de que ninguém fosse esquecido. Em meio à proliferação maciça de produtos denominados culturais como, por exemplo, filmes dos mais variados gêneros, tornava-se crucial a intensificação do mapeamento de tais perfis.

A verificação e a demarcação incessantes das particularidades eram de crucial importância, justamente para que pudesse prevalecer a ideologia de que tais idiosincrasias importavam, fazendo-se com que o olhar e, de modo especial, o desejo fossem desviados do efetivo processo de massificação e padronização desses produtos; os mesmos produtos que eram ofertados com a propaganda e que haviam sido feitos exclusivamente de acordo com as características pessoais de seus destinatários. Foi nesse contexto que os frankfurtianos observaram que o produto da indústria cultural, apresentado como refúgio do imediatismo e da vida, na verdade, era mediado até a sua raiz pela lógica da massificação e da padronização (Adorno; Horkheimer, 1986).

A classificação dos consumidores das denominadas mercadorias culturais, cujos grupos eram representados por meio de uma cor vinculada a um determinado padrão de consumo, nos mapas afixados nas paredes das empresas, não se limitava a esse exercício de delineamento de perfis, mas era condição fulcral para que certos padrões de comportamento fossem classificados de antemão pela indústria cultural. Não por acaso, Adorno e Horkheimer compararam as funções do esquematismo da indústria cultural

com o esquematismo kantiano. Se, para Kant (2015), era o sujeito que detinha a capacidade de, por meio da razão, ordenar e regular os desdobramentos das ações e dos objetos que compunham o mundo sensível, já a indústria cultural se apropria desta função e determina aprioristicamente as maneiras pelas quais tais desdobramentos ocorrerão.

De modo diferente do esquematismo kantiano, o esquematismo da indústria cultural faz com que ela se converta em interventora, em sujeito das ações, de tal modo que os consumidores devem preferencialmente agir de acordo com os padrões de consumo que lhe são apresentados, pois eles são circunscritos a “um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (...) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis” (Adorno; Horkheimer, 1986, p. 116). A massificação personalizada dos padrões de consumo fazia com que os indivíduos fossem agrupados em coletivos que eram alvos de propagandas de mercadorias especificamente a eles dirigidas.

A redução dos consumidores dos produtos da indústria cultural a um simples material estatístico, cujos perfis perfilavam os mapas dos institutos de pesquisa da década de 1940 e eram caracterizados por zonas vermelhas, verdes e azuis, é, nos dias atuais revitalizada por meio de um avanço tecnológico que provavelmente surpreenderia até mesmo Adorno e Horkheimer, tamanha a capacidade de identificação dos padrões de consumo através da tecnologia algorítmica de captação, armazenamento, identificação e classificação de informações.

Na verdade, são infundáveis as possibilidades de aplicação de tal procedimento algorítmico de classificação e identificação de padrões comportamentais. Beiguelman (2021, p. 49) alerta que “a cultura do compartilhamento se cruza com a cultura da vigilância”, pois nos tornamos rastreáveis pelo que compartilhamos: “de conteúdos próprios a nossas reações a conteúdos políticos, artísticos e fatos cotidianos”. E concorda com Machado (2001, p. 226) quando diz: “nossa sociedade é menos a dos espetáculos do que a da vigilância”. Harari (2018, p. 69), dentro da mesma discussão, afirma: o “*big data* está vigiando você” e, como consequência, os donos dos dados tornam-se os donos do futuro. Segundo ele, para evitar a concentração de toda a riqueza e de poder nas mãos de um pequeno grupo de pessoas é necessário regulamentar a propriedade dos dados. O caminho trilhado até agora evidencia que o “novo modelo [de negócios] baseia-se na transferência da autoridade de humanos para algoritmos” (p.

107). Harari dá um exemplo: ao permitir que algoritmos escolham e comprem para as pessoas, a indústria da publicidade é “cancelada”.

No momento, a polícia estadunidense faz uso de um programa de *software* que, por meio do escaneamento de numerosos dados, feito em frações de segundos, calcula a probabilidade de um indivíduo abordado ser considerado um potencial criminoso. Através do cruzamento de dados, tais como; infrações de trânsito, postagens e comentários nas redes sociais e transações financeiras, uma determinada pessoa será algoritmicamente identificada como uma ameaça ou não. Sendo assim, “dependendo das características da pessoa marcada, os policiais chamados decidirão se devem sacar as armas de seus coldres através de um sistema de classificação de luzes” (Mau, 2019, p. 63).

Constatamos uma tendência cada vez mais atual de fiar as decisões humanas à tomada de decisão automatizada (*automated decision-making*)². Este procedimento pode ser também observado nas salas de aula de escolas chinesas, cujos *softwares* das câmeras instaladas nos ambientes escolares são capazes de, por assim dizer, ler as alterações dos fluxos sanguíneos faciais dos alunos e classificá-las de acordo com determinados padrões de comportamento. Assim, o professor e as figuras parentais tonam-se cientes da tomada de decisão destes *softwares* em relação a comportamentos dos alunos maquinalmente avaliados, dentre os quais: atenção, distração, tédio, alegria, tristeza etc. (Sutherland, 2008). Como diz Beiguelman (2021, p. 54): “o rosto é a nova digital”.

Para que os processos de tomada de decisão automatizada sejam concretizados, é fundamental que os programas das máquinas sejam capazes de algoritmicamente localizar e quantificar as informações relacionadas aos temas em pauta. Justamente por meio da quantificação dos acessos a determinados eixos temáticos – os quais são cruzados entre

² Em reportagem à *Folha de S. Paulo*, Lemos (2021), informa que o “Reconhecimento facial cresce no Brasil”. A jornalista apresenta dados e analisa o estágio em que se encontra o uso dessas tecnologias e alerta para os potenciais riscos do uso desses equipamentos, especialmente na área de Segurança Pública. De acordo com Beiguelman (2021, p. 51): “O poder de olhar e de ser visto é distribuído de forma assimétrica e a multiplicação das câmeras de reconhecimento facial nas cidades esclarece essa divisão de papéis. O crescimento do mercado global desse tipo de tecnologia deve passar de 3,2 bilhões para 7 bilhões de dólares em 2024. Diante desses números, não se pode negar sua relevância econômica”. Concomitantemente deve-se ter presente a relevância social – e no nosso caso, educacional - dessas tecnologias, sendo que uma das manifestações é a interferência nos processos educativos.

si para que sejam engendradas as avaliações maquinais sobre possíveis indivíduos ameaçadores, ou os comportamentos dos alunos, cujas nuances das faces são reconhecidas e analisadas – torna-se possível fazer com que os julgamentos morais sejam não somente balizados, como também subsumidos ao modo como a chamada autoridade algorítmica (Pasquale, 2015, p. 21) se impõe enquanto definidora das interações e relacionamentos humanos. É por isso que, no contexto da sociedade métrica, além da vigilância constante, a quantificação de tudo (e todos) assume um “papel de ordenação no mundo social já há certo tempo” (Beer, 2016, p.3). Exatamente a propensão a quantificar tudo e de todos, proporcionado pela soberania cada vez maior da autoridade algorítmica na cultura digital, se difunde para quase todas as situações sociais da atualidade.

Novamente, foi a China o país onde este *ethos* se consolidou de forma inovadora, com o lançamento, em 2015, do plano de governo intitulado: “Sistema de Crédito Social”. De acordo com este sistema, dados de cada indivíduo são selecionados, avaliados e agregados a uma pontuação específica. Estes dados se referem a informações obtidas pela Internet, dentre elas: perfis de consumo, infrações de trânsito, contratos empregatícios, relatos de professores e supervisores, contratos de domicílio, comportamentos de crianças e adolescentes etc. Todas estas informações são compiladas num único número de acordo com o anelo do governo chinês de “recompensar os cidadãos honestos e punir os desonestos, de modo a criar um ambiente de confiança, uma ‘mentalidade de honestidade’, justamente por meio de um controle social total” (Mau, 2019, p. 1). Esta tentativa de criação de um sistema de contagem de pontos, - “*governing by numbers*” diria Ozga (2009) - objetivando-se controle social, fundamenta-se na propagação, hegelianamente falando, do espírito objetivo da quantificação em praticamente todas as esferas das relações humanas. Já na dimensão sociológica, a quantificação do mundo social consolida-se na forma de, ao menos, três aspectos fundamentais:

Primeiramente, a linguagem dos números modifica nossa percepção cotidiana de valor e status social. A disseminação do meio numérico está também se dirigindo em direção à ‘colonização do mundo da vida’ por meio dos conceitos de predicabilidade, mensurabilidade e eficiência. Em segundo lugar, a mensuração quantitativa dos fenômenos sociais

fomenta a expansão, senão a *universalização, da competição*, de modo que a disponibilidade da informação quantitativa reforça a tendência em direção à comparação social e, conseqüentemente à rivalidade (...). Em terceiro lugar, emerge uma tendência, cada vez mais presente, da hierarquização social, de modo que representações tais como tabelas, gráficos, lista ou pontuações fundamentalmente transformam *diferenças qualitativas* em *desigualdades quantitativas* (Mau, 2019, p.6).

São incontáveis os exemplos cotidianos que ilustram o modo como o cânone numérico se difunde para as esferas do mundo da vida, colonizando-as a todo momento. Desde as avaliações dos funcionários de bancos, que são solicitadas após quaisquer atendimentos, até o pedido de classificação do serviço de entrega de comida a domicílio, praticamente todas as atividades que envolvam algum tipo de serviço tornam-se passíveis de ser quantitativamente computadas. Esta mensuração dos fenômenos sociais acirra a competição em níveis inimagináveis até bem pouco tempo, em especial pelo fato de que a *visibilidade* e o *acesso* imediatos de tais classificações nas redes sociais determinarão quem permanecerá ou não no mercado, sendo que esta premissa se aplica tanto aos objetos, quanto às pessoas. É desta forma que se confirma de modo quantitativo a ontologia da sociedade da denominada cultura digital: ser significa ser midiática e eletronicamente percebido, de tal maneira que quem não se submeter a este imperativo é identificado como uma espécie de não existência viva (Türcke, 2002).

A transformação das diferenças qualitativas em desigualdades quantitativas, fomentada pela quantificação do mundo da vida, também se ancora no isolamento dos contextos espaço-temporais que originariamente engendraram os escores atribuídos a cada pessoa. Se as diferenças qualitativas forem desconsideradas em relação às conjunturas históricas que as produziram, então se faz presente um terreno fértil para vicejar os preconceitos e estereótipos de presentes que se perpetuam nas suas mais variadas formas, bem como as desigualdades quantitativas entre as pessoas, cujos comportamentos e atitudes são algorítmicamente avaliados.

Algoritmos digitais são produtos tecnológicos elaborados por pessoas, de tal maneira que não se pode considerá-los como objetos destituídos de interesses, como se fosse possível reconhecer a própria

tecnologia algorítmica como absolutamente neutra. São notórias as manifestações de preconceito, sexismo e xenofobia alinhavadas pelo mecanismo de busca do *Google*. As notícias que forem mais exibidas e, portanto, acessadas, serão aquelas cujos algoritmos dos mecanismos de busca do *Google*, por exemplo, selecionarão e apresentarão ao internauta logo na sua primeira página na Internet. Os algoritmos de tais mecanismos são capazes de “ajustar os parâmetros dos padrões, os quais podemos chamar de modelos – por meio de critérios de desempenho definidos em relação aos dados” (Alpaydin, 2016, p. 24). Desta forma, o algoritmo de busca como que “aprende” que uma notícia falsa e preconceituosa, muito acessada, torna-se de interesse geral até mesmo chegar ao ponto de não mais ser questionada, renovando-se digitalmente o dito de que uma mentira repetida *ad nauseam* tendencialmente pode ser identificada como verdade. Isto faz com que os parâmetros de busca sejam algoritmicamente ajustados por meio deste critério de desempenho viral, pois ser viral, ou seja, ser visualizado pelo maior número de pessoas possível, é o que importa. Por consequência, quanto mais tais notícias forem acessadas e repostadas nas redes sociais, mais elas tenderão a ser consideradas como absolutos, como verdades inquestionáveis, e não como *fake news* que verdadeiramente são.

Porém, se a tecnologia deve ser compreendida como um processo social, e não meramente como um conjunto de técnicas coligado a um determinado campo científico, então, faz -se cada vez mais necessária a realização de práticas de intervenção; as mesmas práticas que permitam fazer com que as informações e dados algoritmicamente obtidos possam também ser objeto de crítica, de modo que sejam identificadas as *fake news* e as desigualdades quantitativas consubstanciadas aos *links* e *webpages* mais acessados e visibilizados nas redes sociais.

É evidente que, não se pode desconsiderar o potencial emancipatório da tecnologia algorítmica de identificação, avaliação, classificação e exposição dos dados. Na atualidade, é possível obter quaisquer informações em quaisquer espaços e tempos por meio de computadores que, literalmente, cabem no bolso, tal como no caso dos celulares. Ao enfatizar este caráter emancipatório técnico, Marcuse (1999) já havia criticado os programas de caráter antitecnológico da seguinte maneira: “toda propaganda a favor de uma revolução anti-industrial serve apenas àqueles que veem as necessidades humanas como subproduto da

técnica. Os inimigos da técnica rapidamente se aliam à tecnocracia terrorista” (Idem, p.101).

Ao se revitalizar este raciocínio de Marcuse na sociedade da cultura digital, tornam-se evidentes as benesses que podem ser obtidas através da tecnologia algorítmica de captação e interpretação de dados: desde poderosos sensores que conseguem compilar algorítmicamente as informações que permitem avisar os sistemas de segurança sobre possíveis enchentes em pontos estratégicos de uma cidade, até escolas que compartilham, por meio de objetos conectados entre si, informações sobre quaisquer assuntos em tempo real, caracterizando a denominada Internet das coisas (Zhang, 2012; Greengard, 2015). E se a tecnologia algorítmica de obtenção e interpretação de dados abrange tanto a possibilidade de desenvolvimento de práticas emancipatórias, quanto a produção e reprodução de *fake news*, também a profissão de ensinar se torna foco de avaliações construtivas e desigualdades quantitativas, como será exposto a seguir por meio da análise do índice *h*, utilizado para contabilizar as citações de publicações acadêmicas e do site *Ratemyprofessors.com*.

A profissão de ensinar e publicar algoritmicamente auferida e avaliada

No mundo do ranking: o livro, o periódico e a avaliação espetacular

Na conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, em 2003, Marilena Chauí evidenciou a sua preocupação com a transformação da instituição universidade pública para a de organização social. Na sua fala, destacou a relação entre a quantidade e a qualidade das publicações em um cenário de fortes exigências e ranqueamentos da produção dos professores universitários. Ao fazer referência às dificuldades vivenciadas por estes docentes, no intuito de produzir na quantidade determinada, Chauí afirmou: “intelectuais estão abandonando o livro pelo *paper*” (2003, p. 11).

Thompson (2005), ao analisar a questão dos livros na Era Digital – com ênfase na primeira década do século XXI - traz importantes reflexões sobre mudanças ocorridas junto aos *publishers*, às editoras e aos pesquisadores em decorrência da necessidade de publicarem os resultados

de suas pesquisas na era digital. A partir da obra *O negócio dos livros*, escrita por Schiffrin e publicada em 2006, Thompson constata que: a) as editoras - como qualquer outro ramo de negócios - estavam adequando-se, cada vez mais, às leis do mercado; b) os *publishers* - para além de suas tradicionais funções de prospectores de potenciais bons livros e de incentivadores de novos autores - eram, agora, *gatekeepers* ou “porteiros”, devido à necessidade de represar o excesso de demandas por publicação. Segundo ele, a pressão por publicação fez com que os pesquisadores tivessem que se defrontar com uma dura realidade: a socialização das suas pesquisas e de seus escritos não era mais uma questão de divulgação de resultados, mas compunha parte “intrínseca de uma economia cultural da pesquisa, um complexo sistema de recompensas simbólicas e econômicas que molda as chances de vida dos indivíduos que desejam seguir suas carreiras no mundo da academia e da pesquisa científica e acadêmica” (Idem, p. 83). Nesse contexto, analisa o autor, o julgamento dos editores é modificado, adaptando-se às novas prioridades, orientadas para o lucro de contadores e acionistas. Como consequência, Thompson constata que a “qualidade intelectual e o mérito literário são sacrificados no altar do mercado” e conclui que “o controle sobre a disseminação de ideias é mais rígido do que qualquer um teria pensado ser possível em uma sociedade livre” (IDEM, p. 5).

Lindsey Waters (2006), na condição de Editor da *Harvard University Press*, concorda com essa análise ao constatar o quanto a lógica do mercado passou a atravessar as instituições universitárias e fez com que fossem submetidas ao crivo dos números, dos dados, da quantificação: o que conta é o produto. Assim, segundo ele, “as publicações acadêmicas se tornaram tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras da linha de montagem” (idem, p. 42). Sobre esse aspecto vale destacar a contribuição de Slaughter e Rhoades (2004) ao analisarem como um particular capitalismo - “capitalismo acadêmico” - torna-se hegemônico nos *campi*.

São transformações nos processos avaliativos que induziram mudanças nos meios e nas estratégias de socializar as produções dos professores e pesquisadores. Este contexto levou - por opção ou compulsoriamente - o professor ou o investigador a tornar-se um intelectual orgânico do seu Lattes. Esta situação gerou profissionais que, como analisam Fernández Liria e Serrando García (2009, 14), “*para salvar su puesto o su sueldo (...) comenzaron a trabajar más en el marketing de*

su currículu que en suas clases y en sus investigaciones”. Poderíamos dizer, então, que a submissão aos critérios dos “índices de impacto” cobra seu quinhão.

Uma forma espetacular, internacionalmente consagrada, de comparação quantitativa entre professores é a do denominado índice h. Criado em 2005, por Jorge E. Hirsch, o índice h é calculado da seguinte maneira: através das ações de algoritmos, que contabilizam as citações de determinadas publicações disponibilizadas na Internet, obtém-se o índice h calculado pelo número de artigos de um pesquisador com citações maiores ou iguais a este número. Sendo assim, se um pesquisador publicou 40 artigos que receberam 40 ou mais citações cada um, então o seu índice h será 40.

Seguindo esta lógica de publicação e divulgação de resultados na forma de produtos acadêmicos, os artigos que têm mais chances de ser citados são aqueles publicados em revistas com os maiores fatores de impacto. Completamente incorporada ao *ethos* da sociedade do espetáculo, a expressão: *fator de impacto* diz respeito ao método empregado para qualificar, por meio de um índice quantitativo, as revistas científicas em decorrência das citações que elas recebem. O cálculo é feito da seguinte forma: se uma revista publicou, nos últimos dois anos, 200 artigos e recebeu 100 citações destes produtos, então o seu fator de impacto será de 0.5, ou seja, 100 citações divididas por 200 artigos. Desta forma, os professores e pesquisadores que publicam seus artigos em periódicos de seletiva política editorial e que possuem alto fator de impacto, têm mais possibilidades de que seus artigos sejam mais citados do que outros profissionais que publicam seus trabalhos em periódicos não tão impactantes, por assim dizer.

Esta política de valorização de artigos de revistas com alto fator de impacto, que capacitam seus atores a impulsionar os seus respectivos índices h, se consolida como hegemônica, haja vista o imenso mercado de produtos simbólicos que cotidianamente movimenta. Ou seja, ao mesmo tempo em que periódicos internacionais lucram somas significativas – seja quando os autores, ou os programas de pós-graduação pagam, via *open access*, à revista cerca de 2000 dólares para disponibilizar o acesso aos artigos de forma aberta e gratuita; seja quando estes mesmos autores optam por não publicar seus artigos no sistema *open access*, de tal forma que cada indivíduo que acessar o artigo terá que desembolsar cerca de 50 dólares para poder fazer o respectivo *download* –, os autores que publicam

seus artigos também usufruem benefícios de ordem financeira para o prosseguimento de suas pesquisas, pois uma das atuais formas de avaliação dos projetos de pesquisa pelas agências de fomento é justamente aquela que leva em conta quantas citações os professores e pesquisadores tiveram de seus artigos no *Google Scholar*.

Assim, ao lado das publicações mais relevantes do postulante aos recursos de pesquisas, destaca-se, em sua súmula curricular, os artigos, livros e capítulos de livros publicados e o número de vezes em que tais 'produtos' acadêmicos foram citados. Estes dados quantitativos também serão decisivos para o atendimento, ou não, das demandas de recursos de tais professores e pesquisadores. Neste admirável mundo novo acadêmico, faz sentido a expressão, que não deixa de ser uma palavra de ordem ao professor-pesquisador do *ResearchGate*: *boost your score* (impulsione sua pontuação) por meio do incremento da *visibilidade* mundial de suas publicações. Desta forma, objetos de pesquisas locais, que não possuam um potencial global de visibilidade nas redes sociais, tendem a ser progressivamente abandonados, uma vez que suas quantificações não são tão impactantes e, em consequência, rentáveis. É por isso que vários periódicos internacionais também mencionam, ao lado do número de visualizações e *downloads* dos artigos, a quantidade altimétrica atinente a todas as vezes que o artigo foi mencionado no *Twitter*, *Facebook*, *websites* e *blogs*. Além disso, a possível visibilidade viral nas redes sociais tende a determinar quais serão os objetivos, objetos e conteúdos dos artigos, haja vista o fato de que prevalecerão aqueles produtos acadêmicos que forem mais numericamente impactantes do que outros.

No universo acadêmico da sociedade métrica, os professores e pesquisadores tornam-se alvo de avaliações quantitativas - com decorrentes recompensas ou punições - que mensuram seu *status* acadêmico transformado em *commodity* cultural. Mas as avaliações do corpo docente não se circunscrevem às quantidades de vezes que seus artigos foram citados ou aos seus respectivos índices h. Pois, considerando-se a história das relações professor-alunos, as performances dos professores passam a ser mensuradas, de forma inaudita, por estudantes, nos *sites* de avaliação de desempenho docente.

No mundo do rating

O site *Ratemyprofessors.com* foi concebido por John Swapceinski, em 1999, com o objetivo de proporcionar aos seus usuários, notadamente estudantes universitários, um espaço online para que pudessem realizar avaliações dos desempenhos dos seus professores, em países tais como: Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. Ao preencher uma escala qualitativa de 1 a 5, de categorias como: “presteza” (a capacidade de o professor ser solícito em relação às possíveis dificuldades dos alunos), “clareza” (a competência do professor de explicar os conteúdos de forma clara e evidente) e “leveza” (a habilidade do professor de esclarecer as dúvidas e questões dos alunos sem ser autoritário ou intransigente), o aluno avaliador pode não apenas quantificar a performance do professor, como também registrar seus comentários a respeito de um possível reencontro com o docente em outra disciplina. Ou seja, se aceitaria trabalhar novamente com este docente e se o recomendaria para outros alunos que desejassem se matricular na disciplina em pauta. Além disso, o aluno pode notificar a pontuação que obteve no curso, se o professor registrava a frequência dos alunos nas aulas e escrever um comentário geral de até 350 caracteres sobre o professor.

Portanto, diferentemente do *ranking*, que se caracteriza principalmente por colocar objetos e pessoas numa ordem classificatória, o *rating* se distingue como um procedimento de avaliação de pessoas, coisas ou entidades, de acordo com critérios relacionados à performance ou qualidade (Mau, 2019). O *Ratemyprofessors.com* faz parte do que nos dias de hoje se designa como culto à avaliação, a principal característica da sociedade métrica que se dissemina por praticamente todas as relações sociais, o que faz com que as fronteiras entre as esferas pública e privada se tornem cada vez mais imprecisas e subsumidas a esta forma ubíqua de valorização da quantificação da vida.

Lembramos aqui a série de televisão britânica de ficção científica *Black mirror*, lançada em 2011, que se notabilizou pelo fato de seus episódios aludirem a situações relacionadas a um futuro ainda não existente, mas tecnologicamente verossímil. No terceiro capítulo da primeira temporada, intitulado *Nosedive* (algo como: mergulhar com tudo), a protagonista tenta ascender socialmente por meio do acúmulo de pontos que recebe em todas as relações que estabelece com as pessoas ao seu redor. Assim, se ela conseguisse obter um número máximo de pontos, poderia ser incorporada à casta mais alta da sociedade, o que implicaria não mais manter contato com pessoas com pontuação ou classificação

abaixo da sua. Pois, se isto ocorresse, ela correria o risco de ser rebaixada no *rating* da ascensão social.

A avaliação quantitativa de produtos e relações humanas também provoca uma espécie de abalo sísmico em relação às estruturas hierarquicamente edificadas entre as figuras de autoridade e os que lhes foram historicamente subordinados. É evidente que este abalo também se faz notar nas relações estabelecidas entre professores e alunos, dentro e fora das universidades. Tornam-se cada vez mais corriqueiras as atitudes de se enviar e responder mensagens, através de redes sociais, tais como o *Facebook* e o *WhatsApp*, entre alunos e professores em quaisquer tempos e lugares, inclusive com o compartilhamento de informações de caráter pessoal. Este tipo de participação de ambos os agentes educacionais se insere no contexto em que o ato de escolher adquire uma publicidade que o aparta, em muitas ocasiões, de se consubstanciar com princípios éticos e morais. Ao comentar o ato da escolha de *likes* e *dislikes* do *Facebook*, Christoph Türcke (2019, p. 123) asseverou que:

Quando os comportamentos de escolha coletivo e individual deixem de se tornar especiais, tal como no caso do dia da eleição dos representantes legais da população, mas sim são como que comemorados diariamente e, portanto, não mais em relação à especificidade de se escolher um governo, pois pode-se escolher tudo, então a própria esfera pública tendencialmente se nivela à cotidianidade. E é exatamente isso que ela não consegue suportar. Furiosamente, a esfera pública abre suas comportas para todos os estados emocionais pessoais, atitudes e preferências que buscam possibilidades de articulação e se atacam a tudo que a oportunidade lhes oferece.

Na época atual, em muitas situações renova-se, de forma *high-tech*, a máxima de que quem escolhe tudo acaba por não escolher nada. Na maior parte das vezes, nas quais as pessoas escolhem suas preferências nas redes sociais sem que haja, filosoficamente falando, *substância* em tais opções – neste caso, uma opção alicerçada na capacidade do indivíduo de pensar, em termos conceituais, sobre as consequências ético-morais de seu comportamento em relação ao outro –, o que prevalece é uma espécie de sentimento de onipotência em relação aos alvos que não espelhem o seu

modo de pensar, considerado como o único correto e aceitável. Com o tempo, torna-se insuportável escolher-se narcisicamente o tempo todo. Não há como se evitar o desconforto de ter que encarar a própria falta de substância, com a renúncia que se faz de si ao manifestar suas virtuais opções destituídas de um engajamento moral tangível. Só que este desconforto não tende a ser encarado como próprio da pessoa, mas sim projetado para o outro na forma da fúria narcísica exposta na esfera pública das redes sociais.

Na sociedade da cultural digital, o acesso a quaisquer informações, em quaisquer tempos e lugares, parece fraturar, entre outros fatores, os alicerces formativos das autoridades que, historicamente, detiveram a faculdade de decidir quando e como as informações seriam repassadas aos mais jovens. É por isso que, “embora os atuais sistemas de avaliação virtuais não promovam uma revogação das redes de relações hierárquicas, eles podem certamente fazer com que elas se tornem mais simétricas“ (Mau, 2019, p.89).

O atual estremecimento da hierarquia entre professores e alunos é também ilustrado pelo modo como os estudantes expressam suas avaliações positivas e negativas sobre a profissão de ensinar no espaço virtual dos *ratings* de educadores. Decidir e expor universalmente (no sentido literal da palavra) a opinião sobre a qualidade do trabalho de um professor se transforma numa espécie de apanágio do aluno; o mesmo aluno, em certas ocasiões, pode classificar *ad hoc*, furiosa e narcisicamente, o trabalho do professor como péssimo por quaisquer motivos que foram considerados pelo primeiro como relevantes. Contudo, de forma diversa das avaliações feitas antes da digitalização onipresente das relações humanas, por meio das quais os professores avaliados tinham seus trabalhos questionados entre os muros das paredes de suas respectivas universidades, as avaliações de tais *ratings* podem ser acessadas em quaisquer tempos e lugares do planeta. Trata-se, de fato, de um “fenômeno quase que universal, que tem sido considerado selo de qualidade, assim como um importante critério de recrutamento“ (Mau, 2019, p.89).

Face a este contexto, os professores são nominalmente citados, avaliados e classificados pelos alunos, de tal modo que os considerados melhores serão algoritmicamente identificados e transmudados em *commodities* de alto valor agregado, enquanto que os considerados piores serão caracterizados como força de trabalho pouco ou nada valorizada.

Além disso, há que se atentar para a presença, ainda mais marcante no ambiente virtual, do chamado efeito auréola (*halo effect*). Este efeito se refere à interferência causada por alguma simpatia que o avaliador tem em relação a uma característica do indivíduo avaliado, fazendo-se com que isto seja determinante para a classificação final de tal indivíduo (Otto, Sanford; Ross, 2008; Mau, 2019). Diante da percepção do efeito auréola, presente nas avaliações dos estudantes, os próprios professores podem concluir que, se demonstrarem em suas aulas carisma, senso de humor, sensualidade, leniência, ou promoverem algum tipo de entretenimento, então, certamente, aumentarão suas chances de receber pontuações melhores nos *ratings* de estudantes.

Não por acaso, pululam cada vez mais no *YouTube* vídeos de professores que contam anedotas, muitas vezes de caráter preconceituoso, e cantam para seus alunos no transcorrer de suas aulas, transformando-se numa espécie de *show man*. Professores como estes têm plena consciência das benesses que podem obter caso suas imagens se transformem em estímulos audiovisuais “virais“, por assim dizer, bem como dos reveses que lhe serão endereçados caso não agradem os alunos-platêia. Pois justamente a visualização profusa de tais imagens e falas, registrada no números de acessos e comentários sobre o vídeo em pauta, pode não somente proporcionar um vínculo comercial com o *YouTube*, para que propagandas de determinados produtos sejam agregadas ao vídeo, como também fazer com que este professor se torne uma espécie de ferrão audiovisual que se destacará em relação ao demais, cujas imagens não foram tão acessadas, de tal maneira que terá mais chances de ser positivamente avaliado nos *ratings* do alunado ou, noutro extremo, cancelado.

São várias as perguntas que poderiam ser feitas em relação a este *rating* de avaliação *online* de professores. Embora todas as questões sejam válidas e importantes para a análise da consistência, ou não, dos processos avaliativos de tais *ratings*, há que se reconhecer resultados muito pertinentes que foram obtidos através de pesquisas de investigação dos *sites* de avaliação docente. Após analisarem 399 avaliações *online* de alunos, randomicamente selecionadas do site *Ratemyprofessor.com*, Otto, Sanford e Ross (2008) concluíram que os padrões obtidos refletem o fato de que os educadores que “promovem o aprendizado tendem a ser prestativos e claros, mas nem tão leves e nem tão duros. O nível ótimo de aprendizagem foi associado a educadores cujos níveis de leveza se

situaram entre alto e baixo“ (Idem, p. 358). Resultados semelhantes, que correlacionaram presteza, aprendizado e leveza do professor, também foram obtidos por Clayson (2013).

Fundamentando-se em tais conclusões, é importante enfatizar, em primeiro lugar, o fato dos alunos relacionarem a solicitude do professor com a clareza por meio da qual ministra sua aula. Com efeito, “a média da categoria: solicitude e a média da categoria: clareza foram fortemente correlacionadas“ (Otto, Sanford; Ross, 2008, p.362). Ou seja, estes dados ilustram o reconhecimento do aluno quanto ao domínio dos conteúdos apresentados pelo professor durante sua performance acadêmica, que é bem avaliada justamente porque os explica com clareza e é prestativo em relação ao atendimento de possíveis dúvidas e comentários dos alunos. Adicionam-se a isto as considerações dos alunos de que o professor bem avaliado é aquele que não exerce um comportamento autoritário e intransigente, como se fosse o único detentor da verdade, mas também não abandona os alunos, pois se recusa a compactuar com uma espécie de *laissez-faire* absoluto durante as aulas. Talvez exatamente nesta mediania possa ser identificado o respeito dos alunos aos ótimos professores, os mesmos professores que não se furtam de expor seus julgamentos de valor em seus raciocínios e, ao mesmo tempo, estimulam os alunos para que se comportem da mesma forma, num processo contínuo de aprendizado dialógico e mútuo.

Considerações finais

A despeito da significativa relevância destas pesquisas, cujos autores têm, como objetivo principal, investigar a validade de tais sistemas de avaliação *online* de docentes, não se observa, de forma geral, a presença de uma análise crítica sobre o entendimento da avaliação *online* de professores como fenômeno da sociedade métrica na era digital. Seguindo esta linha de raciocínio, faz-se cada vez mais necessário compreender este fenômeno no contexto social no qual a quantificação digitalizada do mundo da vida reconfigura a própria identidade do professor como uma *commodity* que tende a se tornar visivelmente mundial por meio do

impacto de seu índice h, das citações de seus produtos no *Google Scholar* e dos *ratings* de avaliação de docentes.

No atual cenário, os processos de avaliação de alunos se subsumem paulatinamente à lógica de avaliação algorítmica de quantificação de comportamentos. Tal como foi observado em página anterior, na atualidade, há escolas, na China, cujos *softwares* de câmeras instaladas nas salas de aula são capazes de, literalmente, escanear a movimentação do fluxo sanguíneo das faces dos alunos, avaliar e classificar os tipos de comportamentos. Estes julgamentos são registrados nos celulares dos professores e pais de forma *online*, de tal modo que os alunos são de imediato punidos ou recompensados, de acordo com as avaliações algorítmicamente produzidas. Porém, quando autoridades parentais e pedagógicas desistem de serem protagonistas e se fiam, de todo, nos julgamentos maquinais algoritmos, correm o risco de, nesse processo, não mais aprenderem o que o alunado verdadeiramente comunica.

As avaliações dos comportamentos dos corpos docente e discente, feitas por aparelhos de tomadas de decisão automatizada, parecem se tornar parte de um processo social que gradativamente tende a se impor também em relação à esfera educacional: a subordinação do engajamento ético-moral, presente nas escolhas e apreciações dos comportamentos e das atitudes, a um sistema maquinal de pontuação algorítmicamente calculado que permita premiar ou punir, de imediato aquele que está sendo julgado. Em vista disso o aluno tenderia a não se sensibilizar quanto às consequências de seu comportamento em relação aos outros, mas sim, agir na direção de receber alguma recompensa ou evitar ser penalizado, uma vez que não haveria como evitar que seus atos fossem vistos, registrados e algorítmicamente julgados de forma instantânea. Entretanto, este mesmo sistema de tecnologia ubíqua permite fazer com que as estruturas hierárquicas historicamente edificadas entre professores e alunos sejam estremecidas, pois também o alunado tem a prerrogativa de não apenas expor, midiática e universalmente, o que pensa, como também avaliar e classificar a performance acadêmica docente.

Deste modo, seria o caso de, por assim dizer, obstar a tecnologia algorítmica de captação e avaliação de informações, que se faz cada vez mais atuante em todas as relações sociais, inclusive no que diz respeito à relação professor-aluno? Ou então proibir a existência dos *sites* de avaliação dos estudantes? Responder afirmativamente estas questões não parece ser a melhor opção. Por exemplo, foi esta mesma tecnologia, empregada neste *site*, que permitiu captar, avaliar e expor o dado de que a concatenação entre prestreza, clareza e certa leveza torna-se decisiva para identificar o professor que consegue, por meio de uma interação dialogicamente respeitosa com os alunos, promover um *ethos* formativo que proporcione o engendramento de um eu cognitiva e moralmente fortalecido.

Exatamente este tipo de dado, obtido pelo emprego da tecnologia algorítmica de captação e avaliação de informações, pode fazer com que se fomente, por meio da avaliação de professores, o desenvolvimento profissional na direção de um avanço contínuo de suas próprias qualificações. Já o eu fortalecido dos estudantes faz com que se tornem aptos a realizar a autocompreensão ética que lhes permita refletir sobre os resultados de suas ações ao interagirem com os outros. Se fosse assim, talvez o alunado se sensibilizaria sobre a importância de se sentir moralmente engajado como condição de afirmação da própria identidade, e não somente porque seria recompensado ou punido quando recebesse uma determinada pontuação derivada de suas ações.

Professores e alunos têm condições de se fortalecer cognitivamente e moralmente na sociedade métrica. Pois se a tecnologia é um processo social, e não apenas um conjunto de técnicas, então, a tecnologia algorítmica também poderá ser utilizada, não para referendar a opressão, mas para contribuir na direção do recrescimento de uma relação ética e sensivelmente humana entre os corpos docente e discente.

Referências

- ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural, o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do esclarecimento, fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1986.
- ALPAYDIN, Ethem. *Machine learning*. Cambridge: Mit press, 2016.
- BEER, David. *Power metric*. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- BEIGUELMAN, Giselle. Políticas da imagem. Vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Editora Ubu, 2021.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, Set./Dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.
- CLAYSON, Dennis. What does ratemyprofessors.com actually rate? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 93, n. 6, p. 678-698. 2014.
- Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.861384>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; SERRANO GARCÍA, Clara. *El Plan Bolonia*. Madrid: Catarata, 2009.
- FLOREDI, Luciano; SANDERS, J. W. On the morality of artificial agents. *Minds and Machines*, p.1-23, August 2004.
- GREENGARD, Samuel. *The internet of things*. Cambridge: MIT press, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/10277.001.0001>.
- HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LE MOS, Amanda. Reconhecimento facial cresce no Brasil; entenda os riscos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno A17, domingo, 8 de agosto de 2021.
- LOH, Janina. *Roboterethik: eine Einführung*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2019.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: Edusp, 2001.
- MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- MAU, Steffen. *The metric society: on the quantification of the social*. Cambridge: Polity Press, 2019.
- MENIN, Natália. *Mal-estar entre professores em início de carreira diante de pressões do SARESP*. 2020. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2020.
- MITSCHERLICH, Alexander. *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Taschenbuch, 2003.
- OTTO, James; SANFORD, Douglas A.; ROSS, Douglas. Does ratemayprofessor.com really rate my professor? *Assessment & Evaluation in*

- Higher Education*, v. 33, n. 4, p. 355-368, August 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930701293405>.
- OZGA, Jeniffer. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, v. 24, n.2, p. 149-162, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>.
- PASQUALE, Frank. *The black box society – the secrets algorithms that control money and information*. MA: Harvard university press, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674736061>.
- PIERRO, Bruno. O mundo mediado por algoritmos. *Revista Fapesp*, ed. 266, abril de 2018.
- SUTHERLAND, John. Directive decision devices: reversing the locus of authority in human-computer associations. *Technological forecasting & social change*, p. 1.068-1.089, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2007.08.005>.
- THOMPSON, John. *Books in the digital age*. Cambridge (UK) e Malden (USA): Polity, 2005.
- TÜRCKE, Christoph. *Digitale Erfolgshaft: auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft*. München: C.H. Beck Verlag, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17104/9783406731822>.
- TÜRCKE, Christoph. *Erregte Gesellschaft: Philosophie der Sensation*. München: C.H. Beck Verlag, 2002.
- WATERS, Lindsay. *Inimigos da esperança. Publicar, perecer e o eclipse da razão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ZHANG, Tianbo. The Internet of things promoting higher education revolution. *Fourth International Conference on Multimedia Information Networking and Security*, Guangzhou, vol.1, p.790-793, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1109/MINES.2012.231>

Data de registro: 15/04/2022

Data de aceite: 13/12/2022



Solidão demasiadamente humana

*Carlos Roger Sales da Ponte**

Resumo: Intento, neste breve estudo interpretativo, abordar uma certa imagem da solidão na filosofia de Friedrich Nietzsche como tema e como experiência atrelada à figura conceitual do espírito livre. Para dar efetividade a esta interpretação, escolhi efetuar esse tracejo em dois momentos complementares: no volume 1 da obra *Humano, demasiado Humano*; e depois em seu segundo volume composto por duas obras: *Miscelânea de Opiniões e Sentenças* e o *Andarilho e sua Sombra*. Em ambas, a solidão é vista como morada e campo gestor desse espírito livre que deseja tornar-se si mesmo.

Palavras-chave: Solidão; Humano; Demasiado Humano; Friedrich Nietzsche

Loneliness too human

Abstract: In this brief interpretative study, I intend to approach a certain image of solitude in Friedrich Nietzsche's philosophy as a theme and as an experience linked to the conceptual figure of the free spirit. To give effectiveness to this interpretation, I chose to do this trace in two complementary moments: in volume 1 of the work *Human, Too Human*; and then in his second volume composed of two works: *Miscellany of Opinions and Sentences* and *The Wanderer and his Shadow*. In both, solitude is seen as the dwelling and managing field of this free spirit that wishes to become itself.

Keywords: Loneliness; Human; Too Human; Friedrich Nietzsche

Soledad demasiado humana

Resumen: En este breve estudio interpretativo, pretendo acercarme a una determinada imagen de la soledad en la filosofía de Friedrich Nietzsche como

* Professor Adjunto do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (Campus Sobral). Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFC. E-mail: roger.ponte@sobral.ufc.br ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2447089497595375>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5779-4786>.

tema y como experiencia vinculada a la figura conceptual del espíritu libre. Para dar efectividad a esta interpretación, elegí hacer este rastreo en dos momentos complementarios: en el volumen 1 de la obra *Humano, demasiado humano*; y luego en su segundo volumen compuesto por dos obras: *Miscelánea de opiniones y sentencias* y *El caminante y su sombra*. En ambos, la soledad es vista como la morada y el campo de gestión de este espíritu libre que desea llegar a ser él mismo.

Palabras clave: Soledad; Humano; Demasiado Humano; Friedrich Nietzsche

Introdução

Quando Nietzsche qualifica *Humano, demasiado Humano* (HH)¹ como “monumento de uma crise” (EH, *Humano demasiado Humano*, 1) isso pode ser encarado, pelo menos, de dois modos: por um lado, retrata e relembra um período de conflitos entre seus “modelos” que lhe ajudaram a tecer o espírito (Schopenhauer e Wagner). Por outro lado, foi um momento de celebração, coroamento e memória: Nietzsche aponta HH como sinal material desta marca “crítica” em que, não sem enorme esforço, dor e solidão, encontrou sua própria voz. Algo digno de ser lembrado. É quando, num duplo movimento de ensimesmamento pessoal (a escolha voluntária pela solidão se enredando em seus próprios sentimentos e pensamentos) concomitante a uma longa estadia na Itália (1876) junto com amigos, começara a fazer anotações que entrariam na composição do livro e que redundaria num afastamento cada vez mais profundo em relação aos seus mestres.

Talvez refletindo sobre essa ultrapassagem elaborada no estar-só que realiza em relação a Wagner e Schopenhauer, e inserindo um elemento crucial em sua trajetória de um tornar-se si mesmo, escreve o filósofo:

¹ Adotarei ao longo de todo este escrito, a convenção internacionalmente consagrada de citação dos escritos nietzscheanos, proposta originalmente pela edição Colli/Montinari das Obras Completas de Nietzsche.

Apenas pondere consigo mesmo como são diversos os sentimentos, como são divididas as opiniões, mesmo entre os conhecidos mais próximos e como até mesmo opiniões iguais têm, na cabeça de seus amigos, posição ou força muito diferente da que têm na sua; como são múltiplas as ocasiões para o mal-entendido e para a ruptura hostil. (HHI, 376)

Na solidão, amadureceu ao dar ouvidos a si e sentiu ter de ir mais longe do que seus mentores espirituais, rompendo inclusive sua forte amizade com Wagner. Não à toa, Mendonça (2012) diz acertadamente que “[HH] surge como um escrito em que seu espírito, não sem sofrimento, teria se tornado livre” (p. 04).

Sinteticamente falando, Nietzsche, a partir deste livro, coloca-se como tarefa a contínua e severa crítica da cultura na qual entra um olhar formador sobre si próprio, sobre o humano e, em última instância, coloca às claras os saberes demasiado humanos que atravessam o tecido cultural. No dizer de Fink (1982),

Nietzsche desperta agora do sonho romântico de sua veneração a heróis; um vento mais frio, mais gelado, sopra em torno dele. Nietzsche se distancia de seus ídolos, se libera deles para chegar a ser ele mesmo; retira de si, por assim dizer, as fórmulas da metafísica de Schopenhauer e o endeusamento artístico de Wagner, e busca uma expressão nova e própria. (p. 51)

Tal visão beligerante é possibilitada justamente por estes ventos cortantes e frios, lá onde o gelo circunda e a “solidão é monstruosa” (EH, *Prólogo*, 3). Dessa frieza guerreira do olhar faz surgir a visão de que no mundo onde vigoram as construções humanas, todas elas possuem uma proveniência histórica que pretende pôr a nu. Fica acertado que um espírito com esta capacidade crítica só pode vir de alguém que tomou posse de si

(EH, *Humano demasiado Humano*, 1), libertando-se do agrilhoamento idealista e metafísico.

Cultivando este olhar diferenciado, Nietzsche se lança contra as transcendências que insistem em impor uma concepção dual de mundos de origens tipicamente platônicas. Um filosofar, indo para longe dos caminhos consagrados pela tradição teleológica moral, almeja encontrar seu êxito apelando para as contribuições da “observação psicológica”². É claro, o que o filósofo alemão entende e pratica sob o nome de “psicologia” não é o mesmo que a nossa compreensão atual. Ele concebe-a como um instrumento privilegiado e estratégico para dissecar os idealismos metafísicos, desvelando as origens humanas da construção dos valores e dismantelandos tanto as religiões quanto a moralidade, ambas baseadas em construções metafísicas.

Também o pensamento nietzscheano se altera no que diz respeito à forma de expressão (sua estilística). É em HH que o filósofo ousa enveredar-se na arte de exprimir-se numa escrita experimental dos afetos e de pensamentos: o aforismo.

Por este expediente estilístico, Nietzsche adentra numa atividade plena de criação de perspectivas, num esforço de vertê-la numa linguagem particular. Bem entendido, ele não está preocupado em não escrever mal; contudo, insiste em exprimir seus pensamentos sem perder tempo em torcer e retorcer a linguagem tentando descrever o pensar que está por trás dos pensamentos (HHI, 188). Busca expressar “pensamentos do tipo que gera pensamentos” (AS, 214), tentando ele mesmo ser um tipo de imoralista³, posto que esteja a dissecar a moral vigente em seus

² Tomando como um aporte metodológico de questionamento no coração mesmo das ações morais, Nietzsche descreve em detalhe os percursos e os objetivos destas “observações psicológicas” nos aforismos 35-38 em HHI.

³ Nietzsche usa este termo no aforismo 19 de *O Andarilho e sua Sombra* em sentido não estrito como o será na sua filosofia tardia: aqui, o imoralista é o crítico da moral que, dissecando-a, mata-a para que se julgue e se viva melhor. No período de sua filosofia madura, o imoralista seria aquele que expõe os afetos decadentes da moral a fim de abrir novos espaços para a constituição de novos valores, estes, ascendentes. Sob este prisma da transvaloração, não é à toa que Nietzsche se diz o “primeiro imoralista” (EH, *Por que sou*

pressupostos histórico-psicológicos. Nietzsche enforma um tipo de discurso colhido “de muito do que foi longamente gestado” (OS, 127), mostrando-se “aos pedaços”: o que não significa que este pensar/dizer se traduza numa “obra aos pedaços” (OS, 128). O pensador alemão enveredase na concisão, na beleza, no ensaísmo que desconstroem a necessidade de monstruosidades explicativas (AS, 96).

Percebe-se que foram inúmeras as transformações pelas quais passou Nietzsche em sua vida pessoal e filosófica. Esta ampla mudança de pensar/viver, ele crê que sua saúde precária colaborou em grande medida para isso. Esclarece ele:

A doença *libertou-me lentamente*: poupou-me de qualquer ruptura, qualquer passo violento e chocante. [...] A doença deu-me igualmente o direito a uma completa inversão de meus hábitos; ela permitiu; me *ordenou* esquecer; ela me *presenteou* com a *obrigação* à quietude, ao ócio, ao esperar e ser paciente... Mas isto significa pensar! (EH, *Humano demasiado Humano*, 4).

Sua condição de saúde foi o trampolim para saltar fora de todo aquele “sentimento de dever” em que vivia; ao passo que era um salto para dentro de si, entregue como ficou à “obrigação à quietude, ao ócio”, catalisadores do pensar. A doença obrigou-o à solidão, na qual ganhou uma auscultação sensível ao seu si mesmo então emudecido. Um si mesmo que almejava falar, agora tinha campo (EH, *Humano, demasiado Humano*, 4).

Considerando que “saúde” em Nietzsche remete a uma hierarquização de impulsos reunidos naquilo que chamamos corpo, o filósofo atestou a desagregação adoecedora e decadente advindas dos “excessos” a que estava exposto (idealismos metafísicos, wagnerianismo romântico, eruditismo docente e vida social de rebanho). Em contrapartida,

um destino, 2), sendo aquele que busca a “autossuperação da moral pela veracidade” (EH, *Por que sou um destino*, 3). O feito dessa tarefa mostra como o imoralista não se limita a *negar*, mas, sobretudo é um *afirmador* (CI, *Moral como antinatureza*, 6).

num ambiente de solidão forçada, na companhia de si, obrigou-se a voltar atenção mais profunda ao próprio cultivo a fim de poder verdadeiramente ser um escrutinador de coisas humanas e de suas proveniências histórico-psicológicas.

Burnett (2008), analisando o Prefácio à 2ª edição de *Humano*, se pergunta, quanto à questão da solidão, se Nietzsche a toma como critério fulcral para a grande liberação descrita pelo filósofo neste texto; ou se *por questões de saúde*, obrigou-se à solidão. Respondendo ao autor, creio que as duas opções concorreram para o advento da solidão na vida e no percurso filosófico de Nietzsche: a saúde o obrigou a procurar refúgio em paragens mais sóbrias, tranquilas, atmosferas prontas e condizentes aos seus estados físicos, e mesmo espirituais, digamos, para livrar-se da perspectiva romântica, tanto do ponto de vista estético, como na forma como concebia a vida. A solidão, por outro lado, é também *critério*: não nos esqueçamos que Nietzsche considera-a a *mãe selvagem das paixões* (HHI, *Prefácio*, 3), ou seja, ela precisa se espalhar na existência do humano para trazer à tona todos aqueles maravilhosos “modos de pensar numerosos e contrários” (HHI, *Prefácio*, 4) os quais Nietzsche conheceu e experienciou traduzindo-se por novas perspectivas de sentir/pensar habilitando outras formas de viver. Pensada sob a ótica nietzscheana, a solidão se implica num pensamento ímpar que transita na ordem instintiva quanto permeada pela formatação da consciência.

Essa tensão doença/saúde, somado às suas novas trajetórias, levaram Nietzsche à mais forte solidão como profilaxia contra os nivelamentos culturais, e em prol de autocultivo⁴.

Seria a solidão o signo mais visível, palpável, de um instinto que “ordenaria” ao humano, tendo este que obedecer a um “retraimento saudável”, para ele mesmo se escutar em seus próprios impulsos?

⁴ Marton (2000), transitando pelo *Ecce Homo* e o *Zaratustra*, indica de modo bem mais explícito que, para Nietzsche, a solidão é uma condição necessária para o pensar, percebendo-a como *restauradora* de si após o convívio prolongado com outros humanos, haja visto que nesse contato corre-se o risco de contágio com os ideais metafísicos e morais-religiosos. Para evitar o risco contrair um modo de ser decadente de viver e valorar, a solidão assume um caráter, por isso mesmo, profilático.

Nietzsche parece apontar para este horizonte (“Mas tenho necessidade de *solidão*”, EH, *Por que são sou tão sábio*, 8) e percebeu este ímpeto de retrair-se para conectar-se com seus afetos. Isso coloca o filósofo na esteira de vir-a-ser um espírito livre tal como ele vai propor em HH. A *solidão*, dispersamente tematizada em *Humano*, está ela, porém, presente como uma atmosfera limpa; ou que limpa de distrações tolas e niveladoras.

Neste amplo contexto instigador das íntimas relações entre o espírito que busca tornar-se livre e a *solidão*, cumprem colocar algumas questões: a *solidão* se apresentaria como resultado e consequência desse amplo questionamento da cultura e seu desapego? Ou seriam estes últimos uma consequência da *solidão*? Perguntas certamente válidas as quais se tentará respondê-las.

Em que pese o fato de ser no “*Ecce Homo* e em *Assim falava Zaratustra* que a *solidão* ocupa lugar de destaque na obra nietzschiana” (DICIONÁRIO NIETZSCHE, 2016, p. 384), ela é um tema presente em toda a obra do filósofo alemão. Dito isso, e por outra via de acesso e compreensão filosófica, optei por abordar esta ideia com maior ênfase no conjunto de investigação psicológica dos comportamentos morais e da cultura que os engendra e que se chama *Humano, demasiado Humano* que, como se sabe, é composto por três livros (os outros dois títulos são: *Miscelâneas de Opiniões e Sentenças* e *O Andarilho e sua Sombra*). Pretendo circunscrever, mas sem intenção de esgotar, a imagem da *solidão* forjada por Nietzsche, nestas obras consideradas do período intermediário de seu pensamento, como algo que se vai aprofundando, tanto como tema, como também uma experiência ímpar em seu hospedeiro perpétuo que o filósofo chamou de espírito livre.

O próprio Nietzsche, à época em que escrevia *Além do Bem e do Mal*, anotou como encarava, então, aqueles escritos de quase uma década antes: *Humano, demasiado Humano*, registrou o filósofo, versava sobre “o espírito livre”; *Miscelânea de Opiniões e Sentenças*, “o pessimista do intelecto”; e *O Andarilho e sua Sombra*, a “*solidão* como problema” (ITAPARICA, 2002). Nietzsche nos autoriza, por assim dizer, a pintar um quadro de um tornar-se si mesmo que o conceito de espírito livre evoca e

se liga diretamente com a solidão, antes de aprofundar esta experiência no *Zaratustra* e posteriormente no *Ecce Homo*.

Intentando aqui percorrer e pincelar esta imagem do tema aqui em jogo, escolhi efetuar esse traçado em dois momentos: primeiramente dedico-me ao volume 1 de *Humano*; depois, dedicar-me-ei ao seu segundo volume composto pela *Miscelânea* e pelo *Andarilho*. Em ambas, a solidão ainda é vista como morada e campo gestor desse espírito que deseja tornar-se si mesmo.

A solidão no volume 1 de *Humano*, *demasiado Humano*

O espírito livre é a contramão da regra (HHI, 225). Não sendo exatamente um desregrado, ele vive com certa leveza, ainda que porte as maiores dificuldades em tecer suas razões de pensar/viver (ainda é um neófito, digamos), haja visto seu modo intencionalmente a apartar-se da tradição de onde proveio. Dar razões para adentrar outras sendas ou mesmo abri-las, exige muito. Exige mais. A fé habitual dos espíritos cativos⁵, que toma “princípios intelectuais sem razões” (HHI, 226), condiz com comportamentos bem comedidos e recortados, colocando um tipo de conforto que o espírito livre pouco experimenta e, de fato, rejeita. Porém, seu esforço em continuar em suas buscas e experimentos com certa alegria ora discreta, ora expansiva, lhe presenteia inclusive com uma solidão que os hábitos gregários dos cativos trabalham incansáveis por desfazer ou impedir.

⁵ Este espírito cativo, antípoda decadente daquele que é livre, é o exemplar claro de uma cultura que Nietzsche, desde as *Considerações Extemporâneas*, já vinha elaborando numa crítica que terá força incomum justamente em *Humano*. Sair do cativeiro das tradições implica em fazer a roda dos costumes girar de outro modo. Ou seja, um exercício de liberdade compreendida aqui como uma certa autodeterminação e autonomia, únicas capazes de criar e instaurar novos valores, não mais amparado pela autoridade, ainda que jamais nos apartemos completamente da vida social e suas injunções sob pena de que nosso convívio e obtenção das benesses afetivas e/ou materiais da vida comunal ficarem seriamente comprometidas.

A solidão, em *Humano*, não aponta apenas para uma condição que nos presentearia com a dor de nos perceber finitos e menores do que nosso narcisismo superficial quer nos fazer acreditar. Ao contrário, impõe-nos certa modéstia: de não nos levarmos tanto em conta e tão a sério, uma vez que o mundo não gira em torno de cada humano e que o conhecimento pleno, claro e distinto é algo que carece de sentido em um mundo prenhe de nuances e dobras a gerar interpretações.

No capítulo 1 de *Humano*, Nietzsche diz a que veio. Examina bem o terreno onde há de pisar. Se não faz mais sentido a busca pelo conhecimento das coisas em si mesmas (idealisticamente falando), o modo de ver este mundo exige passar por uma *correção*, não para *ver mais claramente*, mas para se dar conta de *como as coisas são*: interpretações portadoras de “erros” de raciocínio, onde argumentos opostos tem igual direito à existência, pautados numa relação do humano com o caráter “ilógico” do mundo, saturado de paradoxos e contradições. Falar de um conhecimento do mundo como Nietzsche aqui propõe, passa necessariamente por um reconhecimento dessa *desarmonia* que aí vige e está em perpétuo andamento; o mundo se apresentando como mistério, sombra, ilusão, perspectiva, a nós, humanos, também parte dele.

O espírito livre se consolaria, como um poeta, criando formas novas do viver (que é também um conhecer) emprestando certo “valor” à vida, pois a “humanidade não tem objetivo *nenhum*, e por isso, considerando todo o seu percurso, o homem não pode nela encontrar consolo e apoio, mas sim desespero” (HHI, 33). Neste vasto mundo poroso onde vigoram aberturas hermenêuticas, o espírito livre questiona vigorosamente o que lhe chega como “o incondicionado” (mais uma dessas interpretações do “ilógico” e dos “erros” do raciocinar humanos). Não o faz, contudo, como uma resposta a uma espécie de convocação à verdade; afinal, ele não se sacrificaria por ela (ABM, 25). Porém, tal proposição idealista contraria a maleabilidade mutante do mundo em seu devir, que Nietzsche põe a nu entre as seções 29 a 32 de HHI.

A solidão se mostra como atmosfera, como *habitat*, como solo possível para a emergência de um tipo de espírito mais liberado de

moralismos, mais afeito das searas do conhecimento das “coisas próximas” do que das “distantes”⁶. Não à toa, diz-nos Oliveira (2010) que “a solidão apresenta-se, assim, como um campo próprio no qual cada indivíduo se experimenta consigo mesmo. Trata-se da criação de uma pátria própria, na qual a ausência do outro preserva cada um da ‘contaminação’ que toda relação social produz” (p. 27).

Nomeadamente a solidão já se apresenta logo no primeiro aforismo de *Humano* que versa sobre a “química” dos conceitos e sentimentos: numa dinâmica própria entre proximidade e distanciamento reflexivo/instintivo, eis que ela surge como médium ou ambiente onde “representações e sentimentos morais, religiosos e estéticos, assim como de todas as emoções que experimentamos [...]” (HHI, 1) podem ser decompostas em seus elementos constitutivos, sejam quais forem.

A solidão se presta bem a esse papel, posto que aqueles artigos e as emoções experienciadas sejam partes constituintes do modo de ser/viver de cada humano em sua singularidade, o que faz com que a ela se configure como uma espécie de porta de entrada a essas emoções. Numa primeira visada, a solidão se comportaria como causa para este “laboratório” de investigações culturais.

Quando presente, esta solidão não deixa de se revelar em sua intensidade, sua força em meio à tendência ao gregarismo que assola o humano o tempo inteiro. Mas não somente nesse ponto, posto que ela atrai a atenção para diversos estados de espírito fortes fazendo ressoar “sensações de estados de espírito afins” (HHI, 14). Se percebida por este ângulo, ela não é, falando de modo esdrúxulo, um vazio inerte composto de ausências, ora acidentais, ora provocadas por vontade própria (escolher estar só). Tampouco se mostra como sentimento ou conceito bem delineado e nítido.

Um horizonte complexo de compreensão se prefigura aqui? Ela perseguiria o silêncio para que nossas “fontes e afluentes” possam transitar

⁶ Cf. o artigo de Oliveira (2009) onde o autor aprofunda este aspecto da filosofia nietzscheana.

e ecoar suas vozes as quais, na verdade, seria uma escuta de si? Por agora, a palavra solidão desabrocha prenhe de interpretações e, concordando com Nietzsche, a “unidade da palavra não garante a unidade da coisa” (HHI, 14). Ao escolher a solidão, o humano não o faz segundo uma espécie de vontade livre, mas em consonância com o valor útil no cultivo de si, parecendo-lhe mais atrativo do que misturar-se por completo à massa humana mediana e comum, o que evoca um traço de exceção que a solidão recolheria nela mesma.

Não se apresentando como um tipo de vazio opressor que poderia impelir o humano a atos desesperados e ansiosos por uma busca de um suposto sentido do viver, pois este “desejo incessante de criar é vulgar” (HHI, 210), a solidão aclimata-se na existência humana como ambiência e atmosfera. A criação que germina da/na solidão simplesmente se dá, uma vez que não vige aqui uma obstinada tarefa de tornar-se algo mais; algo novo; algo inédito, nunca dantes existido; como se fosse a consecução de um projeto pessoal que, a bem dizer, quer tão-somente aplacar, sem conseguir, a angústia das impermanências da existência como se esta fosse algo pelo qual não vale a pena dispensar tanto esforço. Ao contrário, e comentando as ideias do filósofo alemão acerca da arte, Dias (2011) declara que

Nietzsche, como médico da civilização, temeroso de um niilismo passivo radical, procura, por todos os meios, apontar para a necessidade da educação do ser humano para que ele possa fazer frente ao absurdo da existência, dando novos sentido e objetivo para o seu cotidiano. Exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único. (p. 13)

Viver silenciosamente no ambiente da solidão tende-se a aglutinar os efeitos das experiências que, em algum momento, podem ganhar corpo como criações artísticas na imanência do existir. Nietzsche diz que

“quando se é alguma coisa, não é preciso fazer nada – e, contudo, se faz muito” (HHI, 210). O que é esse “muito”? A espera não passiva? A atenção dada ao que se é, ao que foi, a fim de escancarar portas e janelas para o porvir? Estar na solidão pode ser uma condição que desgasta? Desgastar o “antes” para que advenha um “depois”?

Se assim se dá, o humano não poderia se vestir com os panos puídos para um depois que seria novo. Ou o novo seria a novidade da situação, em que ele reconfigurou o antes e com ele (ou em parte com ele) vestir-se para ser outro? Somente aí, nesses andrajos, se reconhece como arte (HHI, 179)? Arte em andamento? São nesses recortes e costuras que a solidão forma espaços para um novo modo de existir? Um espírito que se quer livre? O espírito livre é, antes de tudo, um conhecedor do mundo tal como este se apresenta sem mediações idealistas; pois, conhecendo, aquele ultrapassa “antigas concepções e seus representantes” (HHI, 252), bem como se sente acima de outros porque dimensiona bem as questões sobre as quais se debruça, e com isso, se torna consciente da própria força. Tais andanças do espírito livre, que o conhecer lhe proporciona, talvez lhe fossem mais difíceis sem o clima favorável da solidão. Está sozinho e sente-se leve.

Tendo isso em mente, Nietzsche, em toda a escrita do volume 1 de *Humano*, recorta suas diferentes impressões seguindo a chamada dada pelo título de cada capítulo. No último momento do texto, “*O homem a sós consigo*”, porém, os temas se sucedem sem muita coesão interna entre os diversos aforismos, quase numa mistura caótica.

Todavia, sob um olhar mais atento, essa “mistura” não é nem um pouco desbaratada ao leitor que se achega ao texto: convicções; questionamentos de foro íntimo; caráter; temperamentos vários; relações humanas; costumes individuais e coletivos; o conhecimento e seu alcance; o valor da “verdade”; as consequências das escolhas; a observação dos outros e de si; amor; paixões; arte; e também a moral. Todas estas temáticas, além de reunir em parte as perspectivas dos capítulos anteriores, acenam para os efeitos da necessidade do humano recolher-se e recolher os

vários elementos e vivências do mundo (HHI, 526) os quais serão húmus dos próprios pensamentos.

Nietzsche, regido pela força dos afetos traduzidos pelo pensar/dizer aforístico, transita pela admoestação, mas também pela denúncia, pela ironia, pela comédia, com uma seriedade despida de sisudez e a ampliação de perspectivas de conhecimento, tentando ser ele mesmo um liberto. Porém, este último momento de *Humano* resume-se a algo meramente auto confidente? Penso que não. Talvez Nietzsche queira mostrar que o humano (incluindo ele mesmo), estando cada vez mais próximo da liberdade de espírito, cada vez mais a sós consigo mesmo, não deixa de ser ele mesmo um tipo de narrador da cultura a disparar contra ela seus ditos, posto que já consegue imprimir certa distância do seu tempo, de sua época, ainda que sofra com esse distanciar-se agora certo e inevitável. Cumpre dizer que, a partir do pensamento nietzscheano aqui em trânsito, doravante a solidão tende a radicalizar-se na sua obra como um todo, assumindo contornos com profundas implicações que surgirão em *Assim falava Zaratustra*.

Condição de recolhimento do espírito quase livre, a solidão presenteia a este com a maleabilidade de não ser um “indivíduo, constante e único”, fazendo-o se abrir para “escutar a voz suave das diferenças situações da vida” (HHI, 618). Ora, a vida de um espírito que está a tecer sua liberdade não diferiria de qualquer um, não fosse o movimento que esta mesma vida agora assume, não como mera característica imanente a ela mesma (ela não se encontra estagnada), se não o movimento que abre espaços cada vez mais amplos em si repercutindo mais fundo nas vivências dos afetos (HHI, 542), assim como ao seu redor, incidindo em outros humanos com os quais trava contato para os quais o espírito livre causa estranheza, ou repulsa, ou atração. De todo modo, há uma força a mais em jogo e isso não passa despercebido às “cabeças tolas e confusas” (HHI, 541) que parecem reconhecer um “pensamento forte” (HHI, 610) orientando a vida do espírito livre.

Talvez querendo mostrar o quão esses dois (o espírito cativo-convicto e o espírito livre) se afastam mutuamente em seus modos de

ser/existir, o filósofo, numa sequência mais ou menos extensa que encerra o primeiro volume de *Humano* (HHI, 629-638) e que parecem ter sido escritos num fôlego só, tem como mote “Da convicção e da justiça”. Ali, Nietzsche descreve quem é esse espírito conhecedor e científico, sempre investigador, chamado de espírito livre: infiéis dos ideais venerados (HHI, 629), são o oposto ao apego cego da fé às próprias convicções enrijecidas numa espécie de moral do “dever-ser” (HHI, 630).

Muito mais cauteloso do que o humano convicto (HHI, 631), este, preso à sua fé e não tolerando discussões, prefere empregar “todos os meios para impor sua opinião, por ser incapaz de compreender que têm de existir outras opiniões” (HHI, 632). O espírito livre percebe que aquele “*pathos* de possuir a verdade vale hoje bem pouco em relação àquele outro, mais suave e nada altissonante, da busca da verdade, que nunca se cansa de reaprender e reexaminar” (HHI, 633), porque esta “busca” trouxe à tona o conflito inerente às posturas dogmáticas exatamente pela rinha das “reivindicações de diferentes indivíduos pela verdade absoluta” (HHI, 634), revelando seu fanatismo inconfesso e paralisante.

O que Nietzsche está apontando, ao confrontar aquele que é livre no espírito e aquele que é cativo, é que, livre das amarras niveladoras e tradicionais dos cativos, o espírito liberto não pode, todavia, livrar-se de sua proveniência histórica que atesta o que foi e o há de vir, tendo em mira a configuração cultural vigente. Como espírito escrutinador, conhecedor e científico, olha com curiosidade e desdém para o dogmatismo moral entranhado no comportamento dos cativos, frutos ruins de seus valores cristalizados em convicções: de um lado, a liberdade que se vive numa fluidez, permitindo-se mudar de configuração e de olhar, sondando perspectivas, conhecendo e experimentando a amplidão do mundo; de outro, a vida de visão míope, estreita, de ações petrificadas e estereotipadas que refletem uma concepção de existência pautada em idealizações morais descoladas da realidade em sua imanência.

É lícito dizer que uma das pretensões mais notáveis em *Humano* é que Nietzsche tinha em mira que o espírito livre, na e pela sua solidão, conjuga, numa interação sempre tensa (porém, rica de possibilidades e

novas andanças), um auto estranhamento (em relação e oposição aos ditames culturais arrebanhadores) em um ambiente de cultivo de sua singularidade.

Sozinho, o espírito livre, correspondendo à descrição aqui desdobrada, é puro movimento: por estar pouco atado à cultura, ele desloca-se em terreno tortuoso e múltiplo de sua atualidade existencial, variando também suas perspectivas e avaliando, ora climas que incentivam a busca por singularizar-se; ora àqueles que a desqualificam. A figura do andarilho e seu tipo de percalço descrito no último aforismo do primeiro volume de *Humano* (HH1, 638), já é bastante difícil e solitário, em que pese a imagem bucólica que Nietzsche pinta. Esse deslocamento, movimento, dinâmica do espírito livre sempre há de lhe mostrar novidades, planos, dobras do mundo antes não percebidas ou sequer suspeitadas.

A solidão no volume 2 de *Humano, demasiado Humano*

Numa solidão andarilha, o mundo inteiro se transforma. Nas *Miscelâneas de Opiniões e Sentenças* (que abre o volume segundo de *Humano*), aquela permanece e cada vez mais se adensa (a figura da montanha é obsessivamente recorrente porque simbólica, tanto do recolhimento quanto de movimento e risco; onde se respira e vê melhor o mundo). Diz-nos Nietzsche, no aforismo 335, que “nas alturas é mais quente”. Quem é pensador saberá o que isso significa, completa. Sem querer fechar os percursos possíveis do pensar, um sentido possível e válido nesta metáfora, seria estar mais junto do sol (de si mesmo) longe de outros que o distrairiam. Paradoxalmente, significaria o modo de ser “frio” do espírito livre.

Se há algo que possa apontar acerca da solidão nas *Miscelâneas*, é que ela é contraposta quase sempre às relações sociais potencialmente perigosas, posto que podem desvirtuar o humano de um “tornar-se si mesmo” para um “tornar-se mais um” engrossando as fileiras à “massa”. A

cultura apequenada, ainda que seja encarada como um estorvo (e como nunca se abandona por completo o convívio com o humano mediano), é nesse convívio que se faz também filósofo⁷. Ainda segundo Nietzsche, vige aqui um misto de incômodo e curioso interesse, pois “aprecia” ao máximo esses outros tão diferentes dele e iguais entre si no seu nivelamento de pensar/viver (“*Degustando a companhia* – Se alguém com espírito de renúncia, guarda intencionalmente a solidão, pode fazer do trato com as pessoas, um verdadeiro petisco”. OS, 333). Nota-se sempre o risco do convívio excessivo com o humano médio, pois na solidão, o espírito livre aprecia e degusta a si mesmo; com outros, entretanto, ele é despedaçado (“*Da terra dos canibais* – Na solidão o solitário devora a si mesmo, na multidão o devoram muitos. Agora escolha.” OS, 348). E ainda assim, Nietzsche deixa em aberto que, mesmo perante tal periculosidade de interações, pode-se escolher onde se quer viver, crescer e se consumir.

O espírito livre, se pensado como algo processual, toma sua experiência enquanto “passagens”. Isto é, ele se deixa atravessar por elas⁸. Dos recantos de si mesmo onde os impulsos ali se digladiam, o espírito livre recolhe seu dever mais próprio, abstendo-se de solidificar opiniões em convicções. Não introjeta “convicções gerais e opiniões públicas, conforme a filosofia de alfaiate: o hábito faz o monge” (OS, 325), preferindo não publicizá-los de imediato, uma vez que reconhece o caráter transitório, mutante dos próprios afetos que nutrem aquelas opiniões.

Estaria Nietzsche colocando ao espírito livre certa convocação a pensar prospectivamente o que este humano pode vir-a-se-tornar? Quais

⁷ Na seção 26 de *Além do Bem e do Mal*, lê-se em determinado momento que “o estudo do homem *médio*, estudo sério, prolongado, que exige muita dissimulação, autossuperação, familiaridade, má companhia – toda companhia é má, exceto a companhia dos iguais –: isto é parte necessária no currículo de todo filósofo”.

⁸ Cf. Bondía (2002), numa instigante reflexão acerca do que seja “a experiência” e das possibilidades de que autênticas experiências possam acontecer conosco, aponta, entre outras características, que uma experiência digna desse nome, é algo que *nos acontece, nos atravessa, nos toca*. Um acontecimento que, longe de ser algo planejado ou sinônimo de experimento, seria que deixa uma marca na existência concreta e singular, trazendo consigo um saber ao mesmo tempo finito (inconcluso) e encarnado (que tem a ver com a vida mesma do humano).

caminhos pode trilhar? Na mesma medida em que este espírito sequioso de liberdade busca “tornar-se” um “eu” (OS, 366), para longe de um conformar-se, o que provavelmente resultaria em uma destituição voluntária de sua singularidade, sua história se encontra em plena efetuação, percebendo o passado fluindo e refluindo numa espécie de confirmação do devir que ele é. Como não se vê apartado do mundo material e de sua história, o humano almeja ser livre em seu espírito. Sua vida é nômade, trânsito, movimento, lonjuras... solidão.

É no último aforismo das *Miscelâneas* (OS, 408) que vemos o filósofo alemão descer ao Hades (e não aos Céus dos santos, devotos, beatos ou ascetas) para lá dialogar com alguns filósofos (em verdade um diálogo consigo mesmo e com uma parte da tradição que muito o influenciou). Numa imagem carregada de simbolismo, na qual vemos Nietzsche caindo para dentro de si mesmo (em solidão, mas não sozinho), interagindo com aquelas figuras numa postura mais afeita a uma escuta do que para uma fala, o filósofo encontra naquelas sombras do Hades de si mesmo, uma vivacidade possível de rebentar para fora e bem diferente do que poderia reter com os vivos (os outros ao seu redor) que lhe parecem já estarem mortos. É o filósofo que dá o tom nesse embate quando “a partir deles quero ter razão ou não, a eles desejarei escutar, quando derem ou negarem razão uns aos outros. O que quer que eu diga, decida, cogite, para mim e para outros: nesses oito fixarei o olhar; e verei seus olhos em mim fixados” (OS, 408). Nesse confronto encontra vida; faz acontecer vida, uma vez que, ao encetar o movimento dialógico, Nietzsche retira a tradição e a história das sombras, permitindo que a eterna vivacidade advenha.

Por seu turno, no escrito seguinte, *O Andarilho e sua Sombra*, na continuação da explanação de Nietzsche acerca do espírito livre, este, não cansando de andarilhar, olha com estranhamento e tende a se afastar de ideologias políticas partidárias e religiosas. No *Andarilho*, a solidão pode ser confundida com isolamento, por vezes assegurada pelo desprezo de outros não talhados ao modo do estar-só, estendendo distâncias em relação ao espírito desejoso de liberdade. Nesse caso, não é absolutamente solidão já que, em parte, envolve escolhas. Não sendo símile ao ficar isolado,

pode-se, por outro lado, a solidão ser um isolar-se em sentido mais específico, a saber: retrair-se a tudo que não se refira a si mesmo, fonte de distrações ou descaminhos. Um isolar-se por escolha, encontra chance de perceber o que lhe é mais próximo, singular, de modos nunca antes atentados (“Apenas depois de abandonar a cidade você percebe como as torres se erguem acima das casas” AS, 307).

Mas, o quê na solidão, ao isolar-se para olhar e se perceber as coisas como “de longe”, faz aparecer? Aqui parece vigorar certo paradoxo: o humano, é claro, jamais se aparta do mundo; nele se encontra inserido num processo de mútua constituição. Não lhe é permitido alhear-se de tudo o que o rodeia e o atravessa. O correr concreto da vida com seus cuidados e inevitáveis preocupações, são tanto a interrupção da solidão como alimento para o deguste do solitário (“As interrupções são os corvos que trazem alimento ao solitário” AS, 342). Oliveira (2010) informa uma dupla consequência da experiência da solidão, tal como descrita por Nietzsche. Por um lado, o autor sustenta que o filósofo alemão não critica a vida em sociedade ela mesma, se não “um determinado tipo de vida, em um determinado tipo de sociedade” (p. 40). Por outro lado, o experimentar solitário traciona o humano a dedicar tempo para o cultivo de si, uma vez que

a astúcia de Nietzsche [crítico do gregarismo social diluidor das singularidades individuais] é resgatar, às avessas, o valor da solidão como dimensão negada e possibilitar, por meio dela, a reafirmação do poder de cada indivíduo humano em se fazer a si mesmo, como experiência estética que rompe com a monotonia e a sisudez instaladas no âmbito humano, e aí fazendo medrar a desesperança e a exaustão consigo mesmo. (OLIVEIRA, 2010, p. 41)

No mundo, aquele espírito retirado sente/pensa o tempo inteiro o esteio de suas experiências; a heterogeneidade de seu viver em relação a todo resto, guiado por outros valores avizinados à vida humana quando esta tende, tal como Nietzsche quer fazer entender, às coisas mais

próximas. Ele, o espírito em solidão, se torna “próximo”; assume seu parentesco ontológico com o mundo concreto, mundano e devídico. De um cotidiano mais simples e particular, ocupando-se com “coisas relativas à alimentação, ao humor, ao trato das amizades e outros tipos de convívio social, à escolha dos livros, ao cultivo do gosto, aos sentimentos de inveja, vaidade, empatia, etc. – coisas estas que, diferentemente dos artigos metafísicos, seriam passíveis de uma abordagem científica” (MEDRADO, 2011, p. 300).

Talvez percebendo que a solidão, como experiência pessoal e condição de liberdade de espírito, não o abandonaria, Nietzsche mergulha mais ainda no diálogo consigo. A conversa do peregrino com a própria sombra que abre e fecha o *Andarilho* não deixa de ser emblemática dessa condição: nessa breve conversa, ensaística, experimental (muito particular ao desenvolvimento de *Humano* e com uma certa paródia irônica aos diálogos platônicos), a silhueta que tomar palavra (na verdade é um monólogo), tanto quer falar como ouvir seus pensamentos ainda que com uma voz fraca e sussurrante. Como amigos, quer trocar palavras obscuras procurando sentidos ainda não proferidos. Para além de dualismos ou dicotomias, haja visto que nem o andarilho nem a sombra se sobrepõe um ao outro como se um deles fosse “mais importante”, o que vige aqui é uma interação do que está na luz e o que dela se esconde na penumbra (sombra): a luz (do conhecer) não fulgura tudo; mostrando obscuridades, negrimes onde ainda não há conhecimento, ou aquilo que foi deixado no não-dito (renegado) por uma interpretação moralizante, quem sabe.

Considerações finais

A solidão é, em toda a extensão do conjunto das três obras aqui analisadas, praticamente a antípoda da vida consensual gregária moderna, regida por valores uniformizantes de rebanho. Na solidão, o humano pensado por Nietzsche se eleva sobre todos os outros, respirando um ar mais livre e puro. E se tal é assim concebido pelo filósofo alemão, cumpre dizer que as relações entre o espírito que busca sua liberdade e a atmosfera

da solidão (ao transcorrermos pelas obras que compõem HH), a solidão faria abrir a possibilidade ao humano de poder voltar-se a si mesmo como questão, incógnita; como clandestino. Isto é, num duro reconhecimento, ele mesmo uma alteridade de si, colocando-o na pista de um tornar-se si mesmo. Por esta via interpretativa, Nietzsche importa como alguém que tenta resgatar uma certa autenticidade do existir para além (ou apesar) dos padrões impostos ou introjetados pela vida gregária ao solitário, pois sua filosofia crítica se teceu na solidão como ambiência para se pensar a cultura, seus valores e como sair deste panorama decadente para um mundo em transvaloração. Pois como

condição para o seu pensar, a solidão torna possível a Nietzsche distinguir-se dos homens do presente, diferenciar-se da maneira que têm de avaliar. Assim é que ele se propõe a criticar a metafísica, a combater a religião cristã, a atacar a moral do ressentimento. Espera subverter termos comumente empregados; conta desestabilizar modos habituais de raciocinar; pretende pôr em xeque de forma contundente valores estabelecidos. (MARTON, 2000, p. 80-81)

Então, o questionamento da cultura e seu poder desaparecer são uma consequência da solidão, sem jamais se abster das relações com o meio cultural, húmus das inquições filosóficas em todos os tempos. O espírito livre, errante e solitário, pôde deixar-se invadir pela multiplicidade do que lhe vinha ao encontro, onde antes, pela mistura excessiva com o humano médio e cativo, vivia uma vida “naturalizada” e conformada.

A solidão lhe oferece certo recato que considera desnecessário comparar sua vida com a de outros, pois, como diz Nietzsche, as pessoas solitárias vivem “com disposição alegre e serena, em boas conversas consigo e até mesmo sorrisos, continuam tecendo suas vidas-monólogos” (HH1, 625). Diálogo da alma consigo mesma, e não um mero estar-parado em prováveis devaneios, a solidão é comprometimento do espírito livre em prol do cultivo de si num também diálogo com o mundo, sua morada perpétua e inalienável.

O espírito livre encarna a solidão. Não se trata de uma idealização, se não uma experiência em construção. Ele se vê em luta contra toda uma tradição cultural de puro exteriorizar-se (um expor-se o tempo inteiro), insistente interação e publicização da vida nas conformações morais vigentes, em busca de sua absoluta singularidade frente aos demais.

E ainda é preciso retirar-se. No aforismo 307 do *Andarilho*, Nietzsche acena com a necessidade de desligamento temporário de onde se encontra; daquilo que se quer conhecer, para redimensionar àquilo de que se despede. Escreve ele que “apenas depois de abandonar a cidade você percebe como as torres se erguem acima das casas”: dentro da cidade essa percepção passa batido em nós pelos choques contínuos a que estamos submetidos na vida citadina. Metaforicamente, no entanto, a vida em coletividade tende a tornar nossa visão homogênea acerca dos modos como as concepções de mundo e das relações humanas se estruturam. Tende-se a vê-las como naturais. Simplesmente não as questionamos, aceitamo-las como são. Somente em raras situações mobilizadoras, outro impulso advém em nós buscando algo mais “saudável” tendo percebido o estado “mórbido” em que nos encontrávamos.

Com Nietzsche foi assim. Assim deve acontecer com o espírito que se arroga ser livre (HH1, *Prólogo*, 7). É com justeza que se pode perguntar: teria Zaratustra, personagem de Nietzsche, passado por alguma “liberação” para ir ter consigo em solidão, na sua caverna por um decênio inteiro? Ao ponto de poder, passado esse tempo, ir ter com os outros humanos e ter algo a dizer-lhes? Cantar-lhes talvez, como uma dessas “almas propriamente e musicais” (AS, 167)? Esse cântico de gosto nobre, como diria Nietzsche, irá ele próprio delegar-se essa tarefa de compor, elegendo outro como seu porta-voz que anuncie/cante uma vida tão pródiga de ultrapassamentos, criações vitais e poder tornar-se si mesmo. Um humano “além”... Esse porta-voz, já o sabemos, será o próprio Zaratustra.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BURNETT, Henry. *Cinco prefácios para cinco livros escritos: uma autobiografia filosófica de Nietzsche*. Belo Horizonte: Tessitura, 2008.
- DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DICIONÁRIO NIETZSCHE. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- FINK, Eugen. *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- ITAPARICA, André M. *Nietzsche: estilo e moral*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.
- MARTON, Scarlett. Silêncio. Solidão. *Cadernos Nietzsche*, Guarulhos/Porto Seguro, n. 9, p. 79-105. 2000.
- MEDRADO, Alice. Ciência como continuação da arte em Humano, demasiado humano. *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n.29, p. 293-208. 2011.
- MENDONÇA, A. F. De Humano, demasiado humano à Gaia ciência: Nietzsche e sua declaração de guerra à metafísica. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 01-17. 2012
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres* volume II. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que se é*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Jelson R. *A solidão como virtude moral em Nietzsche*. Curitiba: Champagnat, 2010.
- OLIVEIRA, Jelson R. Nietzsche e a doutrina das coisas mais próximas. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 174-187. mai/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4013/fsu.2009.102.04>.

Data de registro: 17/06/2022

Data de aceite: 13/12/2022



O Ensino de Filosofia: uma via para emancipação, criticidade e autonomia do educando¹

Vinicius Britto Moraes*

Resumo: neste artigo, apresenta-se um prelúdio de ideias e vivências acerca da importância do ensino de Filosofia, apontando também para um caminho, onde, a partir de experiências e estudos, acredita-se que esse ensino possa ser melhor conduzido. Assim, como escopo, busca-se desenvolver breves considerações em torno da premissa de que o ensino de filosofia, este sendo aplicado em um novo paradigma educacional, pode ser uma via profícua para o processo de emancipação, esclarecimento (*aufklärung*) e autonomia do indivíduo. Nessa medida, o artigo terá como referência o ensaio “O que é esclarecimento” de Immanuel Kant, a obra “Educação e emancipação” de Theodor Adorno, e do artigo “O ensino de filosofia e a questão da emancipação” do comentador Walter Omar Kohan, entre outros textos de apoio. Por fim, buscaremos fazer uma correlação entre o ensino de Filosofia, seu potencial crítico-emancipador e o modelo de educação a distância, procurando destacar as possibilidades a serem abordadas dentro desse novo paradigma pedagógico, que, como mostraremos, apresenta inúmeras potencialidades a serem utilizadas no demandado processo de transformação da educação explorado no texto.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Filosofia; Autonomia; Princípios da Educação Online; Emancipação.

¹ Pesquisa desenvolvida com fomento da FAPESC.

* Doutorando em Filosofia pelo PPGFil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: vinicius_britto.moraes@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7680551135024922>.

Teaching philosophy: a path to emancipation, criticism and autonomy of the student

Abstract: in this article, a prelude to ideas and experiences about the importance of Philosophy Teaching is presented, also pointing to a path where, based on experiences and studies, it is believed that this teaching can be better conducted. Thus, as a scope, we seek to develop brief considerations around the premise that the teaching of philosophy, being applied in a new educational paradigm, can be a fruitful way for the process of emancipation, enlightenment (*aufklärung*) and autonomy of the individual. To that extent, the article will have as reference the use of Kant's essay "which is enlightenment", of Adorno's work "Education and emancipation", by the commentator Walter Omar Kohan, in his article "The teaching of philosophy and the question of emancipation", among other supporting texts. Finally, we will try to make a correlation between Philosophy teaching, its critical-emancipating potential and the distance education model, trying to highlight the possibilities to be addressed within this new pedagogical paradigm, which, as we will show, presents countless potentialities to be used in the demanded process of transformation of education explored in the text.

Keywords: Education; Teaching Philosophy; Autonomy; Principles of Online Education; Emancipation.

La enseñanza de la filosofía: un camino hacia la emancipación, crítica y la autonomía del estudiante

Resumen: en este artículo se presenta un prelude de ideas y experiencias sobre la importancia de la Enseñanza de la Filosofía, señalando también un camino donde, a partir de experiencias y estudios, se cree que esta enseñanza puede ser mejor conducida. Así, como alcance, buscamos desarrollar breves consideraciones en torno a la premisa de que la enseñanza de la filosofía, siendo aplicada en un nuevo paradigma educativo, puede ser un camino fecundo para el proceso de emancipación, esclarecimiento (*Aufklärung*) y autonomía del individuo. En esa medida, el artículo tendrá como referencia el uso del ensayo de Kant "que es la

ilustración”, de la obra de Adorno “Educación y emancipación”, del comentarista Walter Omar Kohan, en su artículo “La enseñanza de la filosofía y la cuestión de la emancipación”. ”, entre otros textos de apoyo. Finalmente, buscaremos hacer una correlación entre la enseñanza de la filosofía, su potencial crítico-emancipador y el modelo de educación a distancia, buscando destacar las posibilidades a ser abordadas dentro de este nuevo paradigma pedagógico, que, como mostraremos, presenta innumerables potencialidades a ser utilizadas en el demandado proceso de transformación de la educación explorado en el texto.

Palabras clave: Educación; Enseñanza de la Filosofía; Autonomía; Principios de Educación en Línea; Emancipación.

Introdução

Atualmente, parece inconteste que a Filosofia ainda não esteja inteiramente estabelecida no âmbito escolar; seja pela herança ainda remanescente de um passado autocrático, onde a Filosofia somente há alguns anos está presente no curriculum escolar (e somente há alguns anos a mais deixou de ser proibida) seja pelo fato dela, mesmo antes do golpe militar, nunca ter sido vislumbrada como componente da formação escolar, mas tão somente elitizada como um hobby erudito para a aristocracia (Cf. KOHAN, 2010).

Diante desse cenário, não é de admirar que a Filosofia no Brasil ainda seja um saber quase “extraterreno”, fortemente marginalizado e depreciado, onde o filósofo, ou aspirante à filosofia, muitas vezes é tido como alienado, meliante; nossas instituições educacionais se encontra em inegável crise estrutural, nosso cenário político situa-se em uma crise aguda no tocante a representação política de nossa suposta democracia (Ibidem).

Ante esses problemas elencados, estes que são só um sumo

simplório de nosso real estado, um questionamento insurge: grande parte dessas mazelas não seriam oriundas da *acrasia*² atávica que nossa formação educacional e cultural corrobora? *Acrasia* esta que gera uma sociedade heterônoma, não esclarecida no uso autônomo de suas faculdades (em sentido Kantiano, *aufklärung*), submersa em total minoridade? E não seria a Filosofia um dos saberes encarregados de protagonizar a solução desse entrave? Neste caminho, pretendo desenvolver breves considerações em torno da premissa de que o ensino de Filosofia, este sendo aplicado em um novo paradigma educacional, pode ser uma via profícua para o processo de emancipação, esclarecimento (*aufklärung*) e autonomia do indivíduo, princípios estes que parecem fulcrais para uma guinada transformadora de nosso *status quo*.

Em específico e complementarmente, é possível explorar o instrumento moderno da educação a distância/online (EAD/EOL), partindo de seus princípios tais como elaborados por Mauricio Pimentel, como um novo modelo educacional, baseado em paradigmas pedagógico-emancipadores anteriores à era digital e se mostrando como um dos possíveis norteadores da transformação educacional que se mostra tão necessária. Sabemos dos problemas que atualmente assolam o campo da educação com a tentativa de transformar toda a educação presencial em educação online. Por isso mesmo, entendemos que com um estudo minucioso de suas possibilidades e efeitos, e com uma medida quantitativa certa, a educação a distância não só deixa de ser um problema, como tem o potencial para ser parte da solução.

Nesse texto, que busca apontar problemáticas extremamente preocupantes na nossa sociedade, o papel da Filosofia na solução das mesmas e os princípios da educação a distância como possibilidade concreta de auxílio no enfrentamento de tais problemas, se fará uso do ensaio “*O que é esclarecimento*” de Kant, da obra “*Educação e emancipação*” de Adorno, do comentador Walter Omar Kohan, em seu

² Do grego *akrasia*, que significa algo como “fraqueza da vontade”.

artigo “*O ensino de filosofia e a questão da emancipação*”, e do documentário “*la educación prohibida*”, entre outros textos de apoio.

A Filosofia na escola, a emancipação e esclarecimento (*aufklärung*) do educando

No tocante à tese de que a iniciação filosófica pode ser um caminho para a emancipação e esclarecimento do educando, corrobora-se com Adorno, quando cita que “[a] exigência da emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 1995, pag. 169). Porém, antes de desenvolvermos essa ideia, como sugere Kohan, mostra-se necessário pontuarmos a questão com um exame mais atento: “qual democracia? Como entender a emancipação? Por que ela se coloca como uma exigência? Para quem é exigida a emancipação? Quem é o sujeito que exige a emancipação? Qual o papel do ensino de filosofia em relação com a emancipação?” (KOHAN, 2010, pág. 203). No intento de responder, ao menos parcialmente, algumas dessas interrogativas, inicialmente no que diz respeito ao *esclarecimento*, Kant parece ser preciso em seu opúsculo, onde declara que

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! (ouse saber) Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento (KANT, 1984, pág. 5, grifo nosso).

No entanto, ao contextualizarmos essa questão para a atualidade, em especial para as discussões em torno da educação, é notável que não somente o indivíduo é o responsável por essa menoridade (a preguiça e covardia, como assevera Kant), mas também este é um dilema do âmbito educacional. Que nossa atual sociedade civil é pautada, substancialmente, por requintados recursos de formação na heteronomia, na menoridade desprovida de judiciosidade crítica e entendimento autônomo é, de fato, difícil de contrapor, ainda mais onde uma indústria cultural de massa não parece mais ser a exceção, e sim a regra. Com efeito, uma sociedade que se intitule minimamente democrática, necessita pressupor a primazia da isonomia e soberania popular, esta que edifica-se na atividade do pensamento e vontade livres dos cidadãos, logo

[É] o pensar livre e rigoroso que permite alguém determinar o que é ou não é correto de ser feito em determinada situação. Quando isso não acontece, quando os habitantes de uma democracia não se servem de seu próprio entendimento, quando estão sob a tutela de outrem, ela pode conduzir à barbárie, ao holocausto, como na própria História da Alemanha. Por isso, uma educação para a emancipação é também uma educação contra a barbárie (KOHAN, 2010, pág. 204).

Dessa forma, Adorno elenca que "A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la" (ADORNO, 1995, pág. 119). Pois segundo o autor, foi precisamente pela exiguidade de discernimento, pela supressão do exercício da faculdade de julgar - isto é, esclarecimento, emancipação - que grande parte dos alemães endossaram o genocídio judeu.³ Nesse sentido parece patente que

³ Nessa via, poderíamos contextualizar o exemplo de Adorno com as chacinas que vêm sendo testemunhadas no Brasil: linchamentos em praça pública, tortura e aniquilamento de pessoas caluniadas como criminosas, ou espancamento geralmente letal de ladrões.

"[A] educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica" (ADORNO, 1995, pág. 121).

Nessa via, Theodor concebe a educação como uma formação para a autonomia, para reflexão, resistência e autodeterminação. O autor reitera que o uso livre e independente do pensamento por parte do educando pode ser um instrumento para desobscurecer a irracionalidade, essa que causou o flagelo em variadas dimensões, em tantas tragédias ao longo da história. Com efeito, Kohan assevera que:

A educação é um caminho necessário, imprescindível, para a emancipação individual e social. Sem educação crítica – o que, segundo vimos, no seu caso (Adorno) significa sem uma formação política e cultural que crie as condições para o exercício autônomo, livre e soberano da consciência – não há emancipação possível. Em certo sentido, a educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade: uma educação que permita a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para a emancipação social. Sem educação crítica não há emancipação possível, em qualquer sentido interessante da palavra, nem dos indivíduos nem dos coletivos (KOHAN, 2010, pág. 207).

Portanto, parece defensável que a Filosofia, enquanto esfera do saber, seja elencada entre os elementos constitutivos para uma educação que vise a emancipação. Que é a filosofia senão - também - um saber elucidativo e dissipador de obscuridades, sejam elas oriundas de crenças infundadas, mitos, embustes, ilusões? Há muito não se pensa na filosofia

Barbáries essas executadas por supostos "justiceiros", esses influenciados por incitamentos ao ódio vindo de formadores de opinião extremistas, reprodutores de ideários fascistas. A execução a sangue frio de João Alberto Silveira Freitas, nitidamente motivada por discriminação racial, feita por seguranças da empresa Carrefour no dia 20 de Novembro em Porto Alegre, justamente no dia da consciência negra, é uma triste representação dessa conjuntura. Certamente estes são alguns dos exemplos hodiernos da *acrasia*, do desprovimento de juízo e heteronomia que Adorno teme e para o qual considera a educação como principal medida remediadora.

como via para o logro de verdades apodíticas. Porém, isso não significa que a filosofia não seja, por excelência, um saber crítico, inquiridor, o exercício sistemático da própria racionalidade humana, esse que, não rogando por verdades infalíveis, absolutas e universais, continua sendo uma via legítima que nos permite evitar o erro, o engodo, a falácia, em variadas matizes de nossa realidade.

Os entraves da instituição escola tradicional e a possibilidade de um novo paradigma educacional

Se antes do golpe militar no Brasil, uma escola ampla para um pensamento livre, diversificada e eficiente era um "prêmio" legado apenas a uma elite social, e se durante os desumanizadores "anos de chumbo", era um mero instrumento doutrinário, formador de mão de obra tecnicista, barata, tolhedora de toda e qualquer forma de manifestação humana que incitasse o questionamento das instituições, atualmente, a instituição escola, herdeira de muitos "genes" dos sombrios anos militares, está em uma crise estrutural nevrálgica, notável ao menor dos exames.

Acerca dessa crise estrutural, para realizar uma compreensão aprofundada parece patente desenvolver uma investigação histórico-genealógica, analisando o contexto social onde foi criado o conceito de uma escola pública, gratuita e obrigatória. Diante disso, algumas questões se fazem necessárias: com que objetivos tal instituição foi fundada? Que é a instituição escola em suas origens? Qual sua função original? O documentário "*La educacion prohibida*" oferece algumas respostas norteadoras e elucidativas sobre essas questões e, assim, partindo delas, talvez se possa entender as contradições internas que levam à iminente crise institucional que enfrentamos.

A película traz à tona a origem da escola pública, a qual se deu no séc. XVIII, na Prússia, período conhecido como despotismo esclarecido. Tendo como um de seus objetivos evitar o processo revolucionário que se insurgia na França, os monarquistas absorveram alguns elementos

iluministas para rejubilar o povo, ao mesmo tempo em que buscavam conservar a estrutura monárquica absolutista. Logo, a “escola prussiana” se fundava em uma férrea estratificação de classes e castas, estrutura essa com forte influência da educação espartana, objetivava promover a disciplina, obediência, em síntese, a conformidade com um regime autoritário.

É notável aqui o interesse da instituição escolar original em ser um ambiente que visava, em suma, 'criar' um povo dócil, obediente e apto a compor o corpo bélico necessário para as iminentes guerras que irrompiam naquele período; ou seja, tratava-se de uma doutrina formadora não de cidadãos, mas de subordinados súditos desses estados monárquicos. Não tardou para esse modelo se expandir internacionalmente, com a pregação de que este padrão proporcionaria educação para todos, no intuito de enaltecer princípios igualitários. Porém era precisamente o contrário o que esta instituição oriunda do despotismo pretendia perpetuar: modelos elitistas, estratificação social, divisão de classes.

Com efeito, a escola nasce de uma estrutura político-econômico-social positivista, que visava lograr os "maiores resultados observáveis, com o menor esforço e investimento possível", e onde as fundações educacionais obrigatórias eram fomentadas por industriários que procuravam, sobretudo, um ambiente-depósito para alojar os filhos dos operários durante suas longas jornadas de trabalho, ao mesmo tempo em que a nova geração de mão de obra rudimentar e de baixo custo era formada.

Logo, a matriz de produção industrial também foi absorvida não só na manufatura de mercadorias, mas também na formação educacional. Nesse sentido a "linha de montagem" mecanicista (taylorismo) era efetivada, além das fábricas, também na formação militar, bem como no âmbito escolar: seja nos procedimentos funcionais disciplinares (sirene para alertar o momento de se dirigir para as filas, essas de menor a maior etc.); no controle, através de severas disciplinas (cumprimento heterônimo das regras); na segregação curricular através de *grades* disciplinares, com base em metodologias fragmentadas, isoladoras dos saberes; na

homogeneização e uniformização (aplicação de conteúdos homogêneos que buscavam resultados iguais) dos educandos, desprezando suas singularidades; ora no fomento da competição através de dispositivos avaliativos quantificadores; por fim, no padrão arquitetônico das instituições escolares, que não ao acaso eram idênticos as fábricas e prisões. Em suma,

[A] escola se pensou como uma fábrica de cidadãos obedientes, consumistas e eficazes, onde pouco a pouco as pessoas se convertem em números, qualificações e estatísticas. As exigências e pressões do sistema acabam desumanizando a todos, porque vão além dos professores, diretores ou inspetores escolares (LA EDUCACIÓN PROHIBIDA, 2012).

Diante disso, uma interrogativa parece urgir: em que termos é possível dizer que a instituição escola mudou em sua estrutura interna, desde suas origens, até os dias de hoje? A educação não continua sendo a mesma? Um instrumento para formar um proletariado útil à máquina econômica? Um meio para que o estado de coisas atual perdure igual, perpetuando nossa estrutura social?

A realidade é que a essência da escola prussiana, está imersa na própria estrutura da nossa escola. Os exames padronizados, a divisão de idades, as aulas obrigatórias, os currículos desvinculados da realidade, o sistema de qualificações, as pressões sobre os professores e crianças, o sistema de prêmios e castigos, os horários estritos o claustro e a separação da comunidade, a estrutura vertical. Tudo isso continua fazendo parte das escolas do século XXI (La educación Prohibida, 2012, 27 m, 50 s.).

De fato, essa heteronomia atávica promovida pela instituição de ensino, que mais se assemelha a uma atividade de adestramento canino do que uma formação de indivíduos humanos, certamente, não é uma prática exclusiva do âmbito escolar, mas já é algo *internalizado* no seio de nossa

sociedade; até mesmo na educação pueril (primeira infância) promovida pela instituição família, onde desde a tenra infância o indivíduo já é condicionado a uma formação destituída da mínima liberdade, privado até mesmo de uma livre experimentação empírica, salutar à fase sensorial de qualquer criança. Talvez os chavões mais aplicados na infância de todas as crianças sejam os de: obediência, disciplina, bom comportamento, bons modos, quietude; estes que são conotados como componentes do modelo ideal de criança.

Como esperar que um ser que pulsa pela descoberta do mundo, ávido para saciar sua apetência por respostas sensoriais, empíricas, sobre um universo que ainda lhe é completamente novo, se adapte a esses grilhões? Estes, quiçá, inadequados até mesmo a um cão? Como assevera Rousseau, em sua obra *Emílio ou da educação*, que de modo sempre diretivista: “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 lhes poderíamos ensinar.” (ROUSSEAU, 2004, pág. 71)⁴

Decerto que a única forma de uma criança se amoldar a todas essas rédeas e mecanismos de controle, será em detrimento de uma das mais fulcrais qualidades humanas, esta que talvez seja a peculiaridade que nos difere enquanto pessoa humana, do restante dos animais: autonomia, faculdades deliberativas, em suma, a liberdade. Nesse sentido, Rousseau assevera:

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 torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes

⁴ Obra esta que foi um divisor de águas no modo como entendemos a infância, combatendo com veemência a ideia de infância como um mero preâmbulo a vida adulta - esta que se dava como um treinamento de mini adultos-, e instaurando o conceito de infância, como fase singular do ser humano.

submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! (ROUSSEAU, 2004, pág. 72)

Por fim, Rousseau em forma de súplica, exorta-nos a primazia de humanizarmos a educação:

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá (ROUSSEAU, 2004, pág. 72-73).

Em suma, estes escritos partem do princípio de que, somente com base em uma educação humanizada, os indivíduos poderão desenvolver-se na totalidade de suas potencialidades, enquanto seres livres e autônomos; educação, esta, centrada na criança (educando), que não será concebida como um meio para um fim, mas como um fim em si mesmo;⁵ onde o educando será respeitado e valorizado em sua singularidade, enquanto ser único e irrepetível, sem procedimentos homogeneizadores e uniformizadores; ora na horizontalidade do processo de aprendizado - que não se dá na mera transferência passiva dos saberes, mas através da

⁵ Essa ideia está Balizada na ACE (abordagem centrada no educando) de Carl Rogers (ROGERS, 1973).

participação ativa do educando - onde a autodidaxia é valorizada, e o educador será entendido como facilitador, não como mestre, detentor do saber; seja na busca pela *inter-trans-disciplinaridade*, onde os saberes são trabalhados em recíproca comunicação e relação, sendo elucidada a interconectividade de todas as áreas do saber, em contraponto à fragmentação isoladora de saberes, que nosso obsoleto paradigma educacional corrobora.⁶

Nesse caminho, uma educação humanizadora, terá como primazia a empiria (especialmente no tocante à infância), a experimentação e contato direto com o objeto de estudo, diferente dos modelos tradicionais, que operam na abstratividade de quadros negros (aparato este que perdura desde a formação eclesiástica), tendo como escopo a pessoa humana em sua integralidade e totalidade, no fomento de suas múltiplas faculdades e inteligências, diferentemente do reducionismo tradicional, que considera tão somente o QI como inteligência.

Os princípios da educação online: uma nova educação humanista

Ao construir a proposta pedagógica para o ensino de filosofia que defendemos ser a mais apropriada, partindo de toda a experiência acadêmica lograda ao longo da formação em Filosofia e seu respectivo ensino - especialmente em tempos de ensino não presencial, via internet, onde outras tecnologias ganham cada vez mais espaço - é possível elencar, também, alguns princípios fundamentais, inspirando-se na abordagem didático-pedagógica da *Educação Online* (PIMENTEL, 2020). Estes princípios irão projetar a supracitada concepção, a qual desenvolvo aqui, de uma *nova educação humanista*.

Estando de acordo com Mariano Pimentel (Ibidem), principal autor que utilizamos como suporte teórico nessa parte propositiva metodológica,

⁶ Ideia semelhante a esta é desenvolvida na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. (FREIRE, 1996)

é importante ressaltar que a *Educação Online* também é uma (nova) abordagem didático-pedagógica. Nesse caminho, um dos primeiros pontos levantados é que uma atividade online não garante, por si só, a *interatividade* (que consideramos um fator essencial no processo de ensino/aprendizagem), pelo contrário. Esse é um dos temas que devemos tomar cuidado quando exploramos a educação online. Nessa análise ele traça a fundamental diferença entre a exposição de conteúdos, comum na linha que ele denomina de *instrucionista-massiva*, e a *aprendizagem colaborativa*, proposta defendida pelo autor a fim de que possamos superar os novos entraves enfrentados pela educação a distância em nosso país. Especialmente agora que a educação a distância deixa cada vez mais de ser uma rara exceção como modelo de ensino e vem se tornando um dos principais motores dos métodos educacionais modernos, principalmente após os efeitos da pandemia de covid-19.

Nesse sentido, de acordo com Pimentel, a Educação Instrucionista-Massiva - caminho o qual, como propomos, devemos evitar no ensino de Filosofia - pode ser definida pelas seguintes características: a) se assemelha ao conceito de ‘educação bancária’ de Freire, onde o educando se torna apenas um depósito de conteúdos; b) O aluno estuda sozinho (isoladamente); c) a mensagem (conhecimento) é fechada (acabada, finalizada) e, quando pensamos em um curso de Filosofia, pressupor um saber infalível, absoluto, “o ponto final”, isso se apresenta ainda mais problemático; d) A interação se dá apenas com conteúdos (*autoaprendizagem*, auto-estudo/isolamento); e) O ambiente de aprendizagem se resume à disponibilização de conteúdos, testes automáticos e recebimento de trabalhos; f) O estudo é dirigido, baseado em questionários para incentivar o aprofundamento de conteúdos; g) A tutoria é reativa: o professor, após a exposição dos conteúdos, fica disponível em horários restritos, apenas para ‘tirar dúvidas’ - é fato que os educandos, dificilmente, procuram o professor para tirar dúvidas e a experiência dos educadores corrobora com força esse ponto; h) O exame é baseado em provas avaliativas quantificadoras; e i) Conteudismo: foco

apenas nos conteúdos apresentados, tudo controlado num ambiente de aprendizagem restrito.

Já na abordagem da Educação Online (EOL), esses problemas acima poderão ser superados, desde que sigamos os seguintes princípios norteadores. Diferentemente da concepção do computador como uma máquina de ensino, este passa a ser apenas uma *ferramenta*, um meio de interação social. Tais princípios são:

1) Conhecimento como obra aberta: de acordo com Pimentel (Ibidem), na abordagem definida para o EOL, qualquer pessoa está autorizada a produzir conhecimentos novos sobre o assunto, a construção de conhecimento se dá de forma colaborativa (a interação é fundamental); por fim, o conhecimento é mutante, provisório, está em constante reelaboração/aprimoramento (falibilismo epistemológico).

2) Curadoria de conteúdos online: busca, organização e síntese de conteúdos online em múltiplos formatos e múltiplas linguagens. O conteúdo deixa de ser o foco: é apenas o disparador do processo de aprendizagem.

3) Ambiências computacionais diversas: a EOL pressupõe a utilização de diversificados ambientes de aprendizagem, mídias sociais, sistemas de conversação, de autoria (colaborativa) e aplicativos. Pimentel (Ibidem) nos provoca que toda a internet está a nossa disposição, por isso não faz sentido nos restringirmos aos recursos tradicionais. Esse ponto se reforça no que diz respeito ao ensino de Filosofia, uma área marcada pela interdisciplinaridade, por se interseccionar com tantas outras áreas do conhecimento. Na prática, como profissionais de Filosofia, esse diálogo plural com diversas outras áreas do saber, utilizando todos recursos e ambiências de aprendizagem possíveis, tem de ser uma característica fulcral a ser aplicada.

4) Aprendizagem Colaborativa: na EOL os processos formativos são baseados na interação social (interatividade), socialização, participação, compartilhamento, negociação e (exploração das) diferenças. Nessa análise, é importante acabar com a perspectiva de que o aluno está estudando sozinho, e avançar para a aprendizagem colaborativa. Em

relação ao ensino de Filosofia, como construir uma epistemologia filosófica, que não através do diálogo, permeado pelas intersubjetividades dos alunos e professores? Filosofia sem diálogo, sem debate e construção colaborativa é mero solipsismo.

5) Conversação e Interatividade: além da fala do professor, promover: conversação em grupo e em particular, conversação síncrona e assíncrona, conversas formais e informais. Pimentel (Ibidem) sugere que saíamos do *Modelo de Exposição* para o *Modelo de Conversação*. E usarmos assim ambiências conversacionais diversas: do e-mail ao whatsapp.

6) Atividades Autorais: fortalecer projetos de aprendizagem, atividades em grupo, prática contextualizadas e multiletramentos. Esse ponto se destaca quando falamos no ensino de Filosofia: fortalecer o desenvolvimentos de ideias autorais, críticas, e bem fundamentadas/justificadas por parte dos alunos é um requisito básico na aprendizagem de Filosofia.

7) Mediação Docente Ativa: dinâmicas de grupo, mediação para colaboração, mediação partilhada. Para Pimentel (Ibidem), é importante não esquecer a lição freireana em relação às atividades práticas: "[E]nsinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996). Em relação ao ensino de Filosofia, esse ponto fica ainda mais evidente, pois não podemos fazer uma mera transposição dogmática dos postulados filosóficos, mas sim apresentar os conteúdos, para que os próprios alunos possam examiná-los criticamente. E isso só pode ser feito quando há pró-atividade e estímulo por parte do docente.

8) Avaliação baseada em competências/habilidades, formativa e colaborativa: conforme Pimentel (2020), rastros da interação online possibilitam, além da avaliação de conhecimentos, avaliar habilidades (projetos, tarefas, trabalhos), e atitudes (presença, participação e colaboração). Precisamos nos libertar do reducionismo quantificador que homogeneiza os educandos, por isso elencamos esse princípio defendido

por Pimentel como fundamental no que diz respeito às avaliações no ensino de Filosofia.

9) busca pela *inter-trans-disciplinaridade*, onde os saberes serão trabalhados em recíproca comunicação e relação, sendo elucidada a interconectividade de todas as áreas do saber, em contraponto à fragmentação isoladora dos saberes (este que o obsoleto paradigma educacional bancário, como diria Freire, tanto reforça). Como foi dito, a Filosofia é um perfeito exemplo desse ponto: é possível pensar no ensino de filosofia, onde ela está isolada dos demais saberes?

Em suma, trazemos, mais uma vez, a proposição de que a única forma de superarmos os preconceitos oriundos da tecnofobia (em especial no ensino de Filosofia), comuns nas justificativas de rejeição ao ensino a distância por parte dos defensores do ensino presencial tradicional, é aceitarmos a perspectiva crítica de que o Ensino a Distância, fundamentado na abordagem instrucionista-massiva (conforme apresentado), não é o caminho que devemos percorrer, se realmente buscamos algum êxito em nossa atuação enquanto educadores, em particular, enquanto profissionais do modelo EAD. Os princípios da EOL apresentam-se como uma solução profícua, promissora e que vem baseando as metodologias educacionais de muitos educadores do ensino a distância. Por isso, devem ser considerados (somado a outras influências didático-pedagógicas) ao se pensar os novos fundamentos que nortearão o caminho dos educadores nesse novo momento desafiador em que a educação se encontra.

Porém, sem dúvida, os conservadores, ao terem contato com essas novas ideias, tempestuam, praguejando e pejorando como “utopia” qualquer via que possibilite a ruptura com o *status quo* tradicional, como já fizeram com a obra de Rousseau:

Quantas vezes não 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, leva-nos para onde não estaremos nunca. [...] Infeliz previdência, que torna um ser atualmente miserável, na esperança bem ou mal fundada de torná-lo feliz um dia! Pois se esses vulgares raciocinadores confundem a licença com a liberdade, e a criança que tornamos feliz com a criança mimada, ensinemo-los a distingui-las. Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança (ROUSSEAU, 2004, pág. 73-74).

Diante disso, parece estéril e infrutífera a vertigem labiríntica com que se desviam, atualmente, estudiosos que pensam acerca da Filosofia da Educação, presos em embates teóricos sobre o porquê da Filosofia da Educação. Tendo em vista a deploração atual de nosso paradigma educacional, os diversos problemas basilares de nossa sociedade relatados, e partindo do pressuposto de que a Filosofia pode ser um agente fulcral para dissolução desses dilemas, não podendo ser omissa de modo algum frente a este estado de coisas, parece ficar patente que a discussão reiterada acerca do “porquê da Filosofia na educação” - esta que perdura há tantos anos e pouco se desloca - não resulta em algo muito diferente do que uma abstração e desprezo frente aos problemas concretos que enfrentamos.

Como foi colocado, a Filosofia pode ser caracterizada como o estudo de problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e estéticos, à mente e à linguagem. Além do desenvolvimento como uma esfera específica do saber, a Filosofia é intrínseca à condição humana, não é apenas um conhecimento, mas uma atitude natural do homem em relação ao universo e seu próprio ser. Em suma, privar os educandos do ensino *real* de filosofia, é privá-los do direito à humanidade (conceito desenvolvido por Kant).

Considerações finais

Por fim, esse breve opúsculo possibilitou a oportunidade de exercer uma defesa - e talvez uma justificativa e uma proposição - em primeiro lugar, de uma crítica estrutural ao modo como as instituições tradicionais concebem a educação de modo geral (e específico, no que diz respeito ao ensino de Filosofia), utilizando-se como suporte diversos autores clássicos, tanto para se pensar a Educação, como o ensino de Filosofia. Foram eles: Adorno, Freire, Kohan, Kant, Rousseau, entre outros. Assim, também foi possível organizar e realizar a apresentação de uma nova metodologia para o ensino de Filosofia, levando em conta a era digital e a nova realidade que permeia a educação no Brasil e no mundo.

Sem dúvidas, pressupor o que denominamos como *nova educação humanista*, como princípio inspirador para a construção de um método de ensino de Filosofia, não implica que seja viável evitar todos os pontos negativos da abordagem instrucionista massiva-conteudista (a qual criticamos, com a ajuda da atualíssima proposta de Pimentel). Destarte, precisamos ressaltar que é improvável adotar, espontaneamente e de uma vez por todas, todos os princípios inovadores apresentados. Os obstáculos que dificultam a aplicação dessas novidades são inúmeros, e vão desde a acessibilidade (como já dissemos, nem todos estudantes têm acesso a um computador ou a internet de qualidade) até as dificuldades que o professor de Filosofia poderá encontrar referente ao uso das tecnologias (sabemos o quão deficitário e limitados são os estímulos para a formação continuada, o que muitas vezes impossibilita aos educadores, entre outras coisas, um engajamento apropriado com os recursos digitais, i.e., com o *letramento digital*). Como foi exposto, a interatividade e a ideia da possibilidade de construção de uma aprendizagem colaborativa são princípios norteadores da abordagem a qual defendemos. Porém, a aplicação desse princípio essencial pressupõe que o método empregado viabilize o contato e a conversação dos estudantes através de redes de comunicação (fóruns, e-

mail, redes sociais, como foi dito) para a elaboração de atividades em grupo etc. Nesse caminho, ainda que possamos nos deparar com barreiras no que diz respeito ao acesso às tecnologias e ao letramento digital, quando pensamos na interatividade como ingrediente principal para uma aprendizagem colaborativa, creio que com esforço por parte do educador e de todas as engrenagens do sistema educacional, esse princípio pode ser evocado na prática educativa, mesmo diante de circunstâncias limitantes como as atuais.

Enfim, como disse muitas vezes em suas prosas Eduardo Galeano (citando seu amigo Fernando Birri): "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".⁷ Nossas ideias, nossas metas e sonhos por uma educação de qualidade são os elementos que nos colocam em movimento, para que não nos acomodemos nas contradições e não deixemos de buscar os verdadeiros princípios que nos inspiram, mesmo que essa marcha não tenha fim.

E este pequeno opúsculo, aqui apresentado, é apenas um passo de um projeto maior de popularizar a Filosofia, removendo-a das ‘caixas hermeticamente fechadas’ em que foi encerrada por nossa cultura, e assim desmistificar seu ensino, com o propósito de apresentar a ideia de que o exercício do “filosofar” é menos erudito, menos rebuscado, menos longínquo e mais próximo de nossa realidade, mais próximo de nós, do que imaginamos. E, finalmente, é uma importante via para pensarmos na emancipação e autonomia dos educandos que, como defendemos inicialmente, são caminhos que inevitavelmente devem ser percorridos, para superarmos os problemas que permeiam nossas relações societárias. Certamente uma descrição que esgote o projeto de uma formação autenticamente humana, requisitaria no mínimo um grosso tratado, mas de

⁷ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs&ab_channel=CanalBrasil>

modo sumário essas características parecem elencar ao menos alguns dos elementos prioritários.

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRETON, Philippe. *História da informática*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- KOHAN, Walter O. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. In: CORNELI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Coords.). *Filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- PIMENTEL, Mariano. Do livro impresso ao weblivro: experiências de um professor-pesquisador-autor na cibercultura. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Org.). *O livro na cibercultura*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para Aprender*. 2 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! *SBC Horizontes*, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 1 out 2020.
- KANT, Immanuel. *Opúsculo*: Resposta a pergunta "Que é esclarecimento?" (was ist aufklärung). 1784. Disponível em:

http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

"*La educacion prohibida*", 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8o-PkuaueM> Acesso em: 1 out. 2020.

Data de registro: 23/08/2022

Data de aceite: 13/12/2022



Divergência convergente: o diálogo entre Paul Ricoeur e Claude Lévi-Strauss

*Geison Amadeu Loschi**

*Jeanne Marie Gagnebin***

Resumo: Paul Ricoeur propõe uma filosofia do símbolo, que se encontra no limiar da inserção da hermenêutica em sua filosofia. Decisiva para esta fase, foi a interpelação de outras disciplinas que se constituíram por meio da análise da linguagem simbólica, entre as quais se encontra a antropologia estrutural de Lévi-Strauss. Dessa forma, definimos os termos mais específicos do diálogo estabelecido entre Paul Ricoeur e Claude Lévi-Strauss sobre a análise da linguagem simbólica do mito. Esta pesquisa nos auxiliou a compreender melhor a fase de abertura da hermenêutica ricoeuriana e suas aproximações e afastamentos com o estruturalismo lévi-straussiano, tão difundido em nosso campo acadêmico.

Palavras-chave: Hermenêutica; Estruturalismo; Símbolo.

Convergent divergence: the dialogue between Paul Ricoeur and Claude Lévi-Strauss

Abstract: Paul Ricoeur proposes a philosophy of the symbol, which is on the threshold of the insertion of hermeneutics in his philosophy. Decisive for this phase, was to put forward the question to other disciplines that played an essential role in

* Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador de Filosofia das Ciências Humanas. loschige@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2567424637537038>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2312-4244>.

**Doutora em Filosofia pela Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (HEIDELBERT, Alemanha). Profª. Drª. Em Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. jmgagnebin@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3849587458186880>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3979-2343>.

the analysis of symbolic language, among which is the structural anthropology of Lévi-Strauss. Thus, the terms - more specific to the dialogue established between Paul Ricoeur and Claude Lévi-Strauss on the analysis of the symbolic language of myth - were defined. Finally, this research provides a better understanding of the opening phase of the Ricoeur's hermeneutics as well as its alignments and divergences with the structuralism of Lévi-Strauss so widespread in the academic field.

Keywords: Hermeneutics; Structuralism; Symbol.

Divergencia convergente: el diálogo entre Paul Ricoeur y Claude Lévi-Strauss

Resumen: Paul Ricoeur propone una filosofía del símbolo, que se encuentra en el umbral de la inserción de la hermenéutica en su filosofía. Decisivo para esta fase fue la interpelación de otras disciplinas que se constituyeron a partir del análisis del lenguaje simbólico, entre las que se encuentra la antropología estructural de Lévi-Strauss. Definimos así los términos específicos del diálogo establecido entre Paul Ricoeur y Claude Lévi-Strauss sobre el análisis del lenguaje simbólico del mito. Esta investigación nos ayudó a comprender mejor la fase de apertura de la hermenéutica ricoeuriana y sus aproximaciones y alejamientos del estructuralismo lévi-straussiano, tan difundido en nuestro campo académico.

Palabras clave: Hermenéutica; Estructuralismo; Símbolo.

Introdução

A filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur se vê interpelada pelo amplo desenvolvimento ao qual o estruturalismo assistiu enquanto corrente de pensamento na Europa do pós-guerra. Ricoeur se debruça sobre as implicações das obras de grandes autores que compõem um certo cânone do estruturalismo, desde a linguística de Saussure, a semiologia de Roland Barthes, a semiótica de Julien Greimas e a crítica literária de Gérard Genette. Mas, é sobretudo a partir da obra de Claude Lévi-Strauss que Ricoeur vai

confrontar algumas de suas bases.

O diálogo específico entre Ricoeur e Lévi-Strauss teve um momento preciso e pouco extenso na obra de cada um. Notamos que Ricoeur já teve contato com os textos de Lévi-Strauss ainda no momento da escrita de *A Simbólica do Mal*¹ no final da década de 1950. Este diálogo ocorre, podemos considerar, ainda no início da atividade filosófica e antropológica de nossos autores que, a partir de então, desenvolverão obras de grande relevo².

O esforço de compreender as interfaces deste diálogo nos permite uma maior aproximação aos fundamentos da filosofia de Paul Ricoeur. Ainda que este possa ser considerado um “diálogo de surdos”³, notamos que ele abre as portas para uma compreensão mais detalhada da primeira fase da obra de Ricoeur (também chamada de filosofia do símbolo), assim como das características mais “filosóficas” da teoria estruturalista.

Estruturalismo como via de acesso

Vamos iniciar procurando salientar alguns aspectos gerais do projeto filosófico de Ricoeur que se insere na tradição hermenêutica e que tem como elemento constitutivo a interpretação do sentido transmitido.

Para ele, existem duas temporalidades que se inter cruzam. A

¹ No capítulo *A função simbólica dos mitos* encontramos as seguintes referências: “Lévi-Strauss insistiu com força nesta diferença inicial entre a limitação da experiência e a totalidade significada pelo mito [...]” ou ainda: “Gostaria de pensar como Claude Lévi-Strauss em *Tristes Trópicos*, que as ‘figuras’ que a imaginação fabulatória e a atividade institucional do homem podem produzir não são em número infinito e que é possível elaborar, pelo menos a título de hipótese de trabalho, uma espécie de morfologia destas figuras principais” (RICOEUR, 2013, p. 186 e 189).

² Paul Ricoeur escreverá *Metáfora viva e Tempo e Narrativa*, além de outras obras como *Si mesmo como outro* e *História e verdade*. Lévi-Strauss escreverá os quatro volumes das *Mitológicas*, além de inúmeros outros textos complementares e de método.

³ Sobre isto François Dosse afirma: “[...] elle suscite um véritable dialogue de sourds” (DOSSE, 2008, p. 318).

primeira é a temporalidade da transmissão do sentido que pode ser percebida nas diversas camadas de sentido que são incorporadas aos símbolos mais arcaicos. Ricoeur trabalhou com vários exemplos, especialmente em *A Simbólica do Mal*, onde a sequência *mancha, pecado e culpabilidade* representam três níveis diferentes do símbolo da mancha que se desdobram no tempo. A segunda temporalidade é a da interpretação, que parece fazer o caminho inverso, isto é, o intérprete é interpelado pelo sentido mais imediato e a partir de um trabalho extenso de interpretação destes símbolos, chega a uma compreensão mais direta do sentido dos símbolos arcaicos que o interpela novamente de outra forma, vivificando o sentido que foi obscurecido pelo tempo.

O que Ricoeur busca, em seu trabalho de definição de uma filosofia do símbolo, é o que ele chama de uma terceira temporalidade. Trata-se do próprio tempo que carrega o excedente de sentido de um símbolo, o que caracteriza a sua transmissão: “[...] A minha hipótese de trabalho é que essa carga temporal tem qualquer coisa a ver com a constituição semântica daquilo que chamei [...] o símbolo.” (RICOEUR, 1988, p. 28-29).

Para Ricoeur, existe uma relação essencial no símbolo que carrega em si um acréscimo de sentido e uma carga de tempo, como ele bem definiu nos exemplos de *A Simbólica do Mal*. Neste trabalho, os símbolos do mal possuem três camadas sobrepostas no tempo: simbólica, mítica e dogmática. Segundo Ricoeur, este processo conduz a uma perda do sentido, que é preciso reencontrar na interpretação que alcança o símbolo mais originário.

O projeto de uma filosofia do símbolo em Ricoeur, no enxerto hermenêutico da fenomenologia, evidencia a busca pela interpelação da linguagem simbólica, de forma que o sujeito que interpreta reflete sobre o sentido encontrado e sobre o si da interpretação. A hermenêutica de Ricoeur busca uma aproximação existencial do intérprete com os sentidos do ser (que se diz de muitas formas e, neste caso, se diz de forma simbólica).

Ao interpelar a antropologia estrutural de Lévi-Strauss, Ricoeur percebe uma via de acesso indireta aos símbolos mais arcaicos. Por isso, considera que a passagem pelo estruturalismo é fundamental em seu projeto, pois significa a passagem da superação de uma inteligência hermenêutica

ingênua para uma hermenêutica crítica no acesso à linguagem simbólica das narrativas míticas.

A abordagem rigorosa das relações de parentesco e da linguagem mitológica pela antropologia estrutural coloca uma questão essencial para Ricoeur: “(...) Como é que a inteligência estrutural instrui a inteligência hermenêutica voltada para um retomar das intenções significantes?” (RICOEUR, 1988, p. 40).

Ricoeur não pretende abandonar seu projeto de uma hermenêutica filosófica que tem como horizonte o ser. Ainda que perceba no estruturalismo uma ciência rigorosa e essencial para seu projeto, ele precisará confrontar uma noção apresentada por Lévi-Strauss em *O Pensamento Selvagem*, que o próprio Ricoeur chamará de *kantismo sem sujeito transcendental*⁴ e que será uma pedra no caminho do hermenêuta.

Convergência divergente

No cenário universitário francês, as obras de Lévi-Strauss do final dos anos 50 e anos 60 ganhavam destaque quando Ricoeur se aproxima para compreender sua forma de tratar a linguagem simbólica. Os textos de destaque neste esforço são *Antropologia Estrutural* e *O Pensamento Selvagem*.

⁴ A expressão utilizada no título de um artigo de Celso Azzan Jr. se refere ao *Conflito das interpretações*, onde Ricoeur afirma: “[...] a filosofia estruturalista parece-me condenada a oscilar entre vários esboços de filosofias. Dir-se-ia algumas vezes um kantismo sem sujeito transcendental, e mesmo um formalismo absoluto, que fundamentaria a própria correlação da natureza e da cultura” (RICOEUR, 1988, p. 53). Ao que, mais tarde, Lévi-Strauss responderá: “Aussi suis-je particulièrement reconnaissant à M. Ricoeur d’avoir souligné la parenté qui pouvait exister entre mon entreprise et celle du kantisme. Il s’agit, en somme, d’une transposition de la recherche kantienne au domaine ethnologique, avec cette différence qu’au lieu d’utiliser l’introspection ou de réfléchir sur l’état de la science dans la société particulière où le philosophe se trouve placé, on se transporte aux limites: par la recherche de ce qu’il peut y avoir de commun entre l’humanité qui nous apparaît plus éloignée, et la manière dont notre propre esprit travaille; en essayant pour tout esprit, quel qu’il soit” (LÉVI-STRAUSS, 1963, p. 630-631).

É em um número da Revista *Esprit*⁵, de 1963, que Ricoeur escreve, pela primeira vez, um artigo intitulado *Structure et herméneutique* onde comenta de maneira detalhada o trabalho de Lévi-Strauss. Mais tarde, este mesmo comentário se tornará parte do livro *Conflito das interpretações*, sob o mesmo título: *Estrutura e hermenêutica*.

A questão central empreendida por Ricoeur é perceber de que forma o estruturalismo poderá contribuir para o trabalho de decifração dos símbolos que ele já havia iniciado ainda em *A Simbólica do Mal*⁶, já que Lévi-Strauss procurou embasar suas obras nas narrativas mitológicas de povos ditos selvagens.

É preciso lembrar que no trabalho de delimitação do símbolo e, posteriormente, em sua proposta de elaboração de uma filosofia a partir do símbolo, Ricoeur propõe uma fase que chama de *fenomenológica*, se referindo a um exercício de descrição extensa dos símbolos presentes nas obras da cultura. É notório que ele vê, na obra de Lévi-Strauss, um método eficiente de leitura da linguagem simbólica dos mitos:

Se a hermenêutica é uma fase da apropriação de sentido, uma etapa entre a reflexão abstrata e a reflexão concreta, se a hermenêutica é um retomar, pelo pensamento, do sentido suspenso na simbólica, ela apenas pode encontrar o trabalho da antropologia estrutural como um apoio e não como um repelidor; apenas nos apropriamos daquilo que inicialmente mantivemos à distância de nós para o considerar (RICOEUR, 1988, p. 31).

⁵ RICOEUR, P. *Structure et herméneutique*. Revista *Esprit*, n.º 322: Paris, 1963. p. 596 – 627.

Artigo que compõe um número específico [*“La Pensée Sauvage” et le structuralisme*] da revista onde seus autores comentam, de modo especial, a tese de Lévi-Strauss em *O Pensamento Selvagem*.

⁶ “[...] em que é que as considerações estruturais são hoje em dia a etapa necessária de toda a inteligência hermenêutica? De um modo mais geral, como se articulam hermenêutica e estruturalismo?” (RICOEUR, 1988, p. 55).

Mais tarde, a equipe de autores da Revista *Esprit*⁷ fará uma entrevista com o autor de *O Pensamento Selvagem* para descortinar algumas questões levantadas nos artigos da edição da revista. Um diálogo aberto que confronta duas formas diferentes de deixar-se interpelar pela linguagem simbólica, em um momento da filosofia onde o símbolo se destaca como índice de linguagem e pensamento.

Neste artigo, evidenciaremos o modo como estes autores se interpelam mutualmente e de que forma esta confrontação pode nos fornecer pistas para uma compreensão dos dois projetos de pensamento a partir do símbolo.

François Dosse, em seu livro *Paul Ricoeur*, quando trata da confrontação com o estruturalismo, reforça a contribuição que este diálogo trará à hermenêutica ricoeuriana: “Ricoeur, confronté à ce défi des sciences humaines, n’adopte ni une attitude de rejet, ni une adhésion acritique à leur programme. Il s’engage dans un long détour visant à dialoguer avec elle, mais à partir de sa position de philosophe” (DOSSE, 2008, p. 312).

Acompanhemos, de maneira detalhada, o posicionamento de Ricoeur acerca da antropologia estrutural de Lévi-Strauss.

Divergência convergente

Ricoeur trabalha com um projeto específico, trata-se da tentativa, inserida em sua proposta de uma filosofia hermenêutica, de coordenar o método científico do estruturalismo e o pensamento reflexivo da hermenêutica.

Les questions de méthode que je voudrais vous poser sont de trois espèces; toutes trois concernent la

⁷ LÉVI-STRAUSS, C. *Responses a quelques questions*. Revista *Esprit*, n.º 322: Paris, 1963. p. 628 – 630. Entre os autores que entrevistaram Lévi-Strauss estão: Paul Ricoeur; Marc Gaboriau; Mikel Dufrenne; Jean-Pierre Faye; Kostas Axelos; Jean Lautman; Jean Cuisenier; Pierre Hadot e Jean Conilh.

possibilité de coordonner votre méthode scientifique, le structuralisme comme science, avec d'autres modes de compréhension qui ne seraient pas empruntés à un modèle linguistique généralisé, mais qui consisteraient en une reprise du sens dans une pensée réflexive ou dans une pensée spéculative, bref avec ce que j'ai appelé moi-même une herméneutique (RICOEUR, 1963, p. 628).

Desde o início, Ricoeur salienta esta diferença epistemológica entre os dois modos de abordagem da linguagem simbólica. Para ele, o método estrutural é rigorosamente científico em seus desdobramentos, seja pela incorporação da linguística estrutural, como pela posição objetiva que ocupa o observador ao analisar o signo de forma distanciada, não deixando-se interpelar pela mensagem, ou conteúdo simbólico do mito.

A hermenêutica, ao contrário, é entendida como pensamento meditante, na medida em que parte de uma interpretação do sentido pelo observador e chega a um modo de compreensão que altera a posição do *ser* daquele que interpreta.

Nesta passagem de *Estrutura e hermenêutica* fica clara tal distinção:

A minha intenção não é opor a hermenêutica ao estruturalismo [...]. O estruturalismo pertence à ciência, e não vejo hoje atualmente abordagem mais rigorosa e mais fecunda do que o estruturalismo no nível de inteligência que é seu. A interpretação da simbólica apenas merece ser chamada hermenêutica na medida em que ela é um segmento da compreensão de si mesmo e da compreensão do ser; fora deste trabalho de apropriação do sentido ela não é nada. Neste sentido, a hermenêutica é uma disciplina filosófica; tanto quanto o estruturalismo visa colocar à distância, objetivar, separar da equação pessoal do investigador a estrutura dum instituição, dum mito, dum rito, o pensamento hermenêutico embrenha-se naquilo que se pode chamar “o círculo hermenêutico” do compreender e do crer que a desqualifica como ciência e a qualifica como pensamento meditante. Portanto,

não há razão para justapor duas maneiras de compreender; a questão é antes de encadeá-las como o *objetivo* e o *existencial* (RICOEUR, 1988, p. 31).

Ao interpelar o estruturalismo, Ricoeur pretende discutir três características principais presentes no método estrutural e, sobretudo, descritas no livro *O Pensamento Selvagem*. Sumariamente, podemos defini-las como: a *pretensa universalidade do método estrutural*; a possível invariabilidade da *estrutura do pensamento mítico*; e, por fim, a *valorização da sincronia em detrimento da transmissão*.

A primeira se refere a uma “intransigência” do método estrutural que, ao valorizar elementos combinatórios na composição da estrutura narrativa do mito, como forma de compreender a capacidade de articulação lógica do pensamento selvagem, deixa de considerar o limite geográfico específico em que trabalha, que é o dito totemismo. Uma área geográfica considerada delimitada por Ricoeur e que se presta, sobretudo, à compreensão de arranjos simétricos, visto que os elementos de sua composição são superiores aos de seu conteúdo.

A segunda característica se refere à pretensa unidade do pensamento mítico, como pensamento selvagem (totêmico), isto é, o pensamento descrito pela obra estruturalista de Lévi-Strauss reivindicaria a universalidade do pensamento mítico como essencialmente estruturado segundo dois níveis de oposição numa conjunção articulada de elementos significantes. Para Ricoeur, é possível discutir outras formas de pensamento mítico que não se enquadram, necessariamente, no molde mais restrito do pensamento dito totêmico.

Enfim, a terceira característica se refere à relação entre as noções de estrutura e evento. Os termos da antropologia estrutural para a compreensão do *acontecimento* na composição do mito são os de sincronia e diacronia, onde o privilégio da primeira é fundamental para compreender que o universo da linguagem simbólica necessita de uma estabilidade e que a interferência de uma alteração leva a uma recomposição significativa que trabalha com os signos da composição anterior numa nova estruturação, estabilidade. Para Ricoeur, é possível discutir, em outro modelo do

pensamento mítico, os termos tradição e evento, nos quais fatos fundadores têm um poder de significação excedente que são incorporados na transmissão e podem ser recuperados pela interpretação.

Estes são os três aspectos mais importantes sobre os quais se articulará o diálogo entre Ricoeur e Lévi-Strauss. Diálogo de surdos? Não é bem o que nos parece. Mas sim, o diálogo entre duas formas bem elaboradas de pensamento sobre a linguagem simbólica que encontraram, paradoxalmente, fortes divergências e convergências.

Generalização ousada do estruturalismo

Após apresentar os principais termos pelos quais Ricoeur confronta o projeto estruturalista de Lévi-Strauss, tomaremos de maneira mais específica cada um dos argumentos trabalhados no diálogo entre nossos autores.

Ricoeur considera o movimento realizado em *O Pensamento Selvagem* uma generalização ousada do estruturalismo. Considera que esta obra não se localiza mais nos domínios específicos da antropologia (arte, parentesco, religião etc.), mas sim, num nível de pensamento considerado globalmente.

O pensamento selvagem, nesta obra de Lévi-Strauss, é tido como uma forma não domesticada de pensamento homogêneo sendo, assim, considerado um homólogo do pensamento lógico, enquanto pensamento classificatório que opera no nível do sensível.

O pensamento selvagem classificatório é o pensamento da ordem que não se pensa, isto é, opera na ordem do inconsciente⁸. Ordem concebida

⁸ O sentido de inconsciente em Lévi-Strauss mereceria um tratamento específico que não conseguiremos dar neste trabalho. Para isso, pode-se considerar, entre outros, o trabalho de Celso Azzan Jr: *Estruturalismo e hermenêutica. Lévi-Strauss e seu humanismo sem sujeito: uma reflexão inspirada em Paul Ricoeur*. Assim como o trabalho de Claude Sgroi: *O inconsciente na Antropologia de Lévi-Strauss*.

Uma citação de Azzan Jr pode ser orientadora: “[...] esse conceito [de inconsciente] é devesas importante porque estabelece uma mediação que remete diretamente a um tipo de

como um sistema de diferenças e suscetível de ser tratada de forma objetiva pelo observador.

Desta forma, Ricoeur sintetiza a inteligência estrutural:

[...] são inteligíveis os arranjos a um nível inconsciente; compreender não consiste em retomar as intenções de sentido, reanimá-las através de um ato histórico de interpretação que se inscreveria ele próprio numa tradição contínua; a inteligibilidade liga-se ao código de transformações que assegura as correspondências e as homologias entre os arranjos que pertencem a níveis diferentes da realidade social (organização clânica, nomenclaturas classificações de animais e de plantas, mitos e artes etc.). Caracterizarei o método numa palavra: é uma escolha a favor da sintaxe contra a semântica (RICOEUR, 1988, p. 41).

Para Ricoeur, esta tese de Lévi-Strauss é verdadeira enquanto “uma aposta aceita com coerência” (RICOEUR, 1988, p. 41). O que falta, segundo ele, é uma reflexão sobre as suas condições de validade e seus limites. Características que apareciam com mais destaque nas obras anteriores.

A constatação de Ricoeur sobre o processo gradual de generalização alcançado com *O Pensamento Selvagem* é acompanhada de algumas distinções, que buscaremos explicitar a seguir.

Humanismo bastante peculiar, que o estruturalismo lévi-straussiano refunda, em meados do século XX. Por isso mesmo, o conceito remete igualmente, ainda que pelo contraste e pelas diferenças, àquele modelo de Humanismo mais tradicional, que conhecemos desde pelo menos um século antes, quando o Romantismo alemão o solidificou, dando-lhe o perfil teórico e moral(lista) que tem até nossos dias. Assim, privilegiando a face ‘significante’ da simbólica do mundo – em detrimento de seu lado mais ‘significado’, digamos –, o ‘inconsciente’ lévi-straussiano é uma categoria formal e se constitui, antes de mais nada, numa espécie de ‘modus operandi’, num modo de operação lógica e formal dos conteúdos que se lhe apresentam, e que ele tem por tarefa exatamente ordenar e significar. [Nas palavras de Lévi-Strauss] ‘(...) o subconsciente, reservatório de recordações e de imagens, colecionadas ao longo de cada vida, se torna simples aspecto da memória. (...) Ao contrário, o inconsciente está sempre vazio, ou mais exatamente, ele é tão estranho às imagens quanto o estômago aos alimentos que o atravessam. Órgão de uma função específica, ele se limita a impor leis estruturais.’” (AZZAN JR, 2008, p. 2).

A primeira distinção realizada por Ricoeur se refere à pretensa universalização do método estrutural. É necessário distinguir as áreas geográficas (ditas totêmicas), das quais Lévi-Strauss retira seus exemplos. Para ele, estas seriam favoráveis ao seu projeto, pois nelas os arranjos valem mais que o conteúdo. Enquanto um outro polo (semita, pré-helênico e indo-europeu) possui uma organização sintática mais fraca, uma junção ao rito menos marcada e uma riqueza semântica com indefinidas repetições históricas:

Nos exemplos de *o Pensamento Selvagem*, a insignificância dos conteúdos e a exuberância dos arranjos parece-me constituir um exemplo extremo muito mais do que uma forma canônica. Acontece que uma parte da civilização, precisamente aquela de onde nossa cultura não provém, se presta melhor do que nenhuma outra à aplicação do método estrutural transposto da linguística. Mas isso não prova que a inteligência das estruturas seja tão esclarecedora noutro local, e sobretudo, se baste tanto a ela própria (RICOEUR, 1988, p. 42).

O problema colocado por Ricoeur é o de saber se a relação estabelecida pelo pensamento estruturalista volta a encontrar-se idêntica em toda frente do pensamento mítico⁹.

Nestes termos, nosso filósofo passará a considerar o que chama de limites do estruturalismo, que são especialmente dois. O exemplo totêmico

⁹ Em nota, Ricoeur faz referência a alguns trechos do pensamento selvagem em que se encontra uma alusão a esta problemática, estas referências serão retomadas pela discussão da Revista Esprit (RICOEUR, 1963, p. 639). Sobre as referências de *Pensamento Selvagem* temos: “Há portanto uma espécie de antipatia de essência entre a história e os sistemas de classificação. Isto explica, talvez, aquilo que seríamos tentados a chamar ‘vazio totêmico’, pois que, mesmo no estado de vestígios, tudo aquilo que poderia evocar o totemismo parece notavelmente ausente das grandes civilizações da Europa e da Ásia. A razão não estará no fato de que estas escolheram explicar-se a si mesmas através da história, e esta empresa é incompatível com aquela que classifica as coisas e os seres (naturais e sociais) por meio de grupos finitos?” (LÉVI-STRAUSS, *Lá pensée sauvage*, p. 397-398. In: RICOEUR, 1988, p. 42-43).

é tido como demasiado favorável e também a passagem que o estruturalista realiza para o que chama de uma filosofia estrutural tida como pouco convincente, ainda que sedutora e provocativa: “[...] Estas duas passagens ao limite [acima descritas], ao acumular os seus efeitos dão ao livro um acento particular, seduzindo e provocando, que o distingue dos precedentes” (RICOEUR, 1988, p. 46).

Para compreender os limites a que Ricoeur se refere, é necessário compreender o conceito de *bricolage*.

Este conceito é utilizado por Lévi-Strauss para definir a ordenação do pensamento simbólico, que opera com “resíduos” na função de salvar a estrutura frente ao fator de desequilíbrio do acontecimento, isto é, o *bricolage* intelectual utiliza-se dos signos já presentes nas culturas e carregados de significação no seu conjunto para reempregá-lo no exercício de reestruturar o ordenamento simbólico que teria sido abalado pelo acontecimento. Os elementos disponíveis para a configuração do pensamento simbólico classificatório são limitados, muito embora, possam ser reestruturados caso um acontecimento introduza um fator de alteração.

O *bricolage* intelectual representa o “[...] estado contingente da instrumentalidade num momento dado [...]. [Constrói] seus palácios com o cascalho do discurso anterior” (RICOEUR, 1988, p. 44). Nisto, evidencia-se, ainda, a instabilidade do mito que luta contra o acontecimento¹⁰.

Em outras palavras, Ricoeur discute extensamente a propriedade da linguagem mitológica das sociedades ditas totêmicas de operar uma classificação com os elementos do mundo natural e erigir um ordenamento de signos em mútua oposição e complementariedade, formando uma

¹⁰ Encontramos algumas referências importantes sobre este tema: “[...] se a orientação resiste ao choque, ela dispõe em cada perturbação de vários meios para restabelecer um sistema, senão idêntico ao sistema anterior, pelo menos formalmente do mesmo tipo. [...] A supor um momento inicial (cuja noção é totalmente teórica) em que o conjunto dos sistemas tenha sido ajustado exatamente, esse sistema reagirá a toda mudança que afete primeiro uma de suas partes como uma máquina com feedback: subjugada (nos dois sentidos do termo) pela sua harmonia anterior, orientará o órgão desregulado no sentido de um equilíbrio que será, pelo menos, um equilíbrio entre o estado antigo e a desordem introduzida de fora” (LÉVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, p. 92. In: RICOEUR, 1988, p. 49).

estrutura que resiste ao acontecimento, isto é, garante as condições para que, diante do acontecimento, se erija novamente um ordenamento com os elementos significantes a pouco destituídos.

Em contrapartida à primazia da sincronia dos arranjos estruturais totêmicos, Ricoeur vai descrever a relação com a história como elemento de interpretação que confere a unidade semítica¹¹. Isto é, pode-se considerar que os grandes símbolos do pensamento hebraico possuem o que ele chama de uma reserva de sentido, que é incorporada na transmissão histórica.

Em contrapartida ao *bricolage* intelectual, Ricoeur propõe o conceito de *reemprego* dos símbolos¹² com acréscimo de significado, que abrem espaço para novas interpretações.

Na inteligência estrutural que privilegia a sintaxe, o tempo decorre da utilização de restos em recomposição. Na inteligência hermenêutica que privilegia a semântica, o tempo decorre da transmissão do excesso de uma doação primeira de sentido do símbolo.

Ricoeur, extensamente, procura demonstrar que seu trabalho de interpretação dos símbolos míticos dos povos semitas aponta para uma identidade que é resultante da própria tradição histórica.

¹¹ Ricoeur trata do livro de Gerhard von Rad, consagrado à *Teologia das Tradições históricas de Israel*, primeiro volume de uma *Teologia do Antigo Testamento* (Munique, 1957). Assim se expressa Ricoeur sobre este trabalho: “Que é decisivo para a compreensão do núcleo de sentido do Antigo Testamento? Não nomenclaturas, classificações, mas acontecimentos fundadores” (RICOEUR, 1988, p. 45).

Henry Duméry também expressa esta relação: “Que a história é ‘reveladora’, tal é a principal descoberta do povo judeu. Para o conjunto das civilizações pagãs não é a história que revela Deus, que exprime o divino, mas a natureza. Qualquer objeto do mundo sensível pode adquirir valor sacral: uma pedra, uma fonte, uma árvore, o Sol, a Lua, o Céu, a Terra, etc. A simbólica que informa estas hierofanias materiais é, na aparência, de uma extrema complicação. De fato, os morfólogos contemporâneos mostram que ela obedece a um pequeno número de leis, que é capaz de engendrar, em culturas diferentes, sem laços históricos, estruturas míticas e rituais formalmente idênticas. Daí a ideia de que o material psico-empírico de que os povos se servem para elaborar as suas epifanias do sagrado importa bem pouco” (DUMÉRY, H. *Phénoménologie et Religion*, p. 7, Paris, 1958. In: SEBAG, 1967, p. 199).

¹² O conceito do reemprego dos símbolos se refere às suas várias camadas, característico da noção de símbolo em Ricoeur.

Ora, é notável que foi através deste trabalho de reinterpretação das suas próprias tradições que Israel se deu uma identidade que é ela própria histórica: a crítica mostra que não houve provavelmente unidade de Israel antes do reagrupamento dos clãs numa espécie de anfictiônia posterior à instalação. Foi ao interpretar historicamente a sua história, ao elaborá-la como uma tradição viva que Israel se projetou no passado como um povo único a quem aconteceu, como uma totalidade indivisível, a libertação do Egito, a revelação do Sinai, a aventura do deserto e a dádiva da Terra prometida. O único princípio teológico para o qual tende todo o pensamento de Israel é então: havia Israel, o povo de Deus, que age sempre como uma unidade e que Deus trata como uma unidade; mas essa identidade é inseparável de uma busca ilimitada de um sentido da história e na história [...] (RICOEUR, 1988, p. 47).

Neste exemplo de Ricoeur podem-se perceber as três temporalidades que já mencionamos neste texto: a de um *tempo escondido* nos acontecimentos fundadores, *o tempo da tradição* presente na interpretação viva dos escritores sagrados, e *o tempo da interpretação*, o processo atual de compreensão, a historicidade hermenêutica.

Para Ricoeur, os símbolos analisados por ele em *A Simbólica do Mal* não esgotam seu potencial de significação no arranjo homólogo aos arranjos sociais, nos moldes dos mitos das sociedades totêmicas. Ainda que o método estrutural seja esclarecedor quanto à sua forma presente nas diversas camadas de transmissão da linguagem mitológica, o estruturalismo não esgota seu sentido nos arranjos estruturais que interpelam o inconsciente. De acordo com Ricoeur, estes símbolos possuem uma reserva de sentido, pronto para o reemprego em outras estruturas.

Este reemprego não está aos moldes do *bricolage*, mas, ao contrário, possui uma riqueza semântica que o abre continuamente para novas interpretações.

É o acréscimo de significação destes símbolos continuamente reempregados que mobilizam a interpretação e são apropriados por estas,

em níveis diferentes de pensamento.

[...] já não se pode falar de utilização dos restos em estruturas cuja sintaxe tinha mais importância do que a semântica, mas da utilização dum excesso, o qual regula ele próprio, como uma doação primeira de sentido, as intenções retificadoras de caráter propriamente teológico e filosófico que se aplicam sobre esse fundo simbólico. Nas séries ordenadas a partir de uma rede de acontecimentos significantes, é o *excesso* inicial de sentido que *motiva* tradição e interpretação. É por isso que se deve falar, neste caso, de regulação semântica por meio do conteúdo e não apenas de regulação estrutural, como no caso do totemismo (RICOEUR, 1988, p. 49, grifo do autor).

Em síntese, a regulação estrutural ocorre por meio do *bricolage* e a regulação semântica ocorre por meio do reemprego do conteúdo.

A persistência das estruturas e a sobredeterminação dos conteúdos são duas condições diferentes da diacronia segundo o pensamento de Ricoeur.

É porque a regulação semântica procede do acréscimo do potencial de sentido sobre o seu uso e a sua função no interior do sistema dado na sincronia, que o tempo escondido dos símbolos pode trazer a dupla historicidade da tradição que transmite e sedimenta a interpretação, e da interpretação que mantém e renova a tradição (RICOEUR, 1988, p. 49).

Pode-se considerar uma linha de temporalidade no que se refere ao pensamento mítico, onde, em um extremo, está o tipo totêmico em que a sincronia prevalece e a temporalidade é quebrada; nele, o mito é o operador de códigos de diferenciação. No outro extremo encontra-se o tipo kerigmático, onde a diacronia prevalece e a temporalidade é a da reposição contínua de sentido; nele, o mito é expressão de um fundo simbólico.

Podemos perceber que a discussão se refere ao modo como o

pensamento simbólico interage com o seu intérprete, seja de modo objetivo no estruturalismo, como de modo a deixar-se interpelar no caso hermenêutico¹³. Trata-se, portanto, de um problema epistemológico.

A diferença entre a investigação científica do estruturalismo e a interpretação hermenêutica é a que se refere à posição do observador. Enquanto na primeira pretende-se uma compreensão do seu objeto, que neste caso é a representação mitológica, na segunda, a hermenêutica se torna um meio pelo qual um sujeito se compreende.

O método estrutural opera o descentramento em relação à sua cultura, pois o observador se afasta de todo sentido aparente para analisar as conexões de sentido de forma objetiva. Este nunca considera como certo o que é dado à sua subjetividade, mas desvela a possibilidade que o homem tem de estruturar sua própria existência.

Ricoeur reitera continuamente que a hermenêutica é um pensamento meditante e que a recuperação do sentido se realiza com a intenção ontológica de aproximar-se do ser de si e das coisas. Eis como se expressa Lucien Sebag, em seu texto *O Mito: código e mensagem*¹⁴:

O sujeito que interpreta está situado, e é nessa situação que se enraíza o procedimento hermenêutico. O ponto de partida não pode, pois, ser posto entre parênteses. Pelo contrário, a recuperação só é efetiva na medida em que o símbolo revela a sua espessura semântica pela sua capacidade de esclarecer a condição do homem de hoje. O símbolo não é apenas matéria de reflexão; ele leva-nos ao ser. Tem o poder de informar o real. É esse

¹³ Somos conscientes de que esta temática traz uma abertura que não pretendemos abordar extensivamente aqui. Uma frase de Celso Azzan Jr pode sintetizar, em outros termos, a dicotomia apresentada: “[...] a capacidade humana de conhecer não é a única medida razoável para entender o que é, e como ocorre, o conhecimento. Isso não significa apenas que conhecemos aquilo que de fato queremos e julgamos correto conhecer – o que, de certa forma, corrobora o argumento hermenêutico do interesse da ideologia, mas também que conhecemos apenas o que se deixa conhecer (o que certamente concorda com a teoria estrutural do sujeito-objeto humano)” (AZZAN JR, 2008, p. 22).

¹⁴ SEBAG, L. *O mito: código e mensagem*. In: COELHO, E. P. (Org.). *Estruturalismo – antologia de textos teóricos*. Editora Martins Fontes: São Paulo, 1967.

poder que, em certo sentido, toda interpretação hermenêutica procura fazer ressurgir na sua potência (SEBAG, 1967, p.195-196).

A hermenêutica tem a prerrogativa de referir-se ao real e informá-lo ao intérprete que recupera o sentido do símbolo. A recuperação simbólica, como Ricoeur a chama, possui uma dupla participação do intérprete, sendo a primeira no momento em que este é interpelado e a segunda, posterior ao trabalho de interpretação, no momento em que opera o encontro com o símbolo mais arcaico.

A compreensão do sentido simbólico pressupõe sempre um nível de participação, como bem expressa Sebag:

[No caso estruturalista] são as regras constitutivas de toda ciência que definem o código a que se submete o analista, no outro [caso, o da hermenêutica] é o seu ser individual, social, espiritual que se coloca como centro a partir do qual se vai desenvolver um vasto movimento de reapropriação (SEBAG, 1967, p. 198).

A recuperação do sentido de um mito, na hermenêutica, é uma relação constitutiva do sujeito com a narrativa mitológica, na medida em que este último interpela o primeiro de forma enigmática. A aproximação do mito e sua interpretação pressupõe um envolvimento do sujeito, que compreende o ser de si mesmo e de sua relação com o mundo ao tornar viva a palavra do mito.

O modo como Ricoeur interpela o método estrutural nos coloca duas oposições importantes que procuraremos descortinar.

A primeira oposição se refere a duas relações distintas com o mito, conforme procuramos esclarecer. Enquanto na interpretação hermenêutica o sujeito é envolvido duplamente pelo sentido do mito, no método de análise estrutural o sujeito almeja a objetividade de analisar conexões, desmantelando sentidos aparentes. Já a segunda oposição se refere a duas possíveis variedades do discurso mítico, isto é, o hermenêuta teve acesso a um tipo específico de mito, com um conteúdo abstrato que se presta à

interpelação, enquanto o estruturalista teve acesso a um tipo de mito dito totêmico, que se constitui de uma riqueza de paralelismos naturais e culturais referidos ao mundo concreto.

Neste ponto, encontramos um importante esclarecimento de Lévi-Strauss feito em resposta a Paul Ricoeur na entrevista concedida à Revista *Esprit*:

[...] ce que j'ai tenté de définir comme "pensée sauvage" n'est pas attribuable en propre à qui que ce soit, fût-ce à une portion ou un type de civilisation. Elle n'a aucun caractère prédicatif. Disons plutôt que, sous le nom de pensée sauvage, je désigne le système des postulats et des axiomes requis pour fonder un code permettant de traduire avec le moins mauvais rendement possible, "l'autre" dans "le nôtre" et réciproquement, l'ensemble des conditions auxquelles nous pouvons le mieux nous comprendre; bien sûr, toujours avec un résidu. Au fond, "la pensée sauvage" n'est, dans mon intention, que le lieu de rencontre, l'effet d'un effort de compréhension, de *moi* me mettant à *leur* place, d'*eux* mis par moi à *ma* place. (LÉVI-STRAUSS, 1963, p. 634).

Lévi-Strauss não considera o pensamento selvagem como algo estanque, que não pode ser alterado, ou como o extremo de uma escala. Para ele, as relações estabelecidas em determinados mitos não são vazias de conteúdo e desvelam certas estruturas permanentes de toda experiência humana.

Ricoeur aponta o risco de uma passagem de uma análise estrutural dos mitos à uma filosofia estruturalista, nos moldes de um kantismo sem sujeito transcendental, de um formalismo absoluto. Ele suspeita da generalização que estabelece uma ordem inconsciente, que é, segundo suas palavras, o pensamento no exterior dele próprio¹⁵.

¹⁵ Ricoeur utiliza uma frase de Lévi-Strauss sobre o tema, ainda polêmico, de uma aproximação na natureza e da cultura: “[não é] proibido sonhar que se possa um dia transferir sobre cartas perfuradas toda a documentação disponível relativamente às sociedades

Para Ricoeur, não é possível conceber um pensamento que não se pensa, isto é, uma decodificação que não seja uma etapa objetiva da decifração, que seria uma etapa existencial da compreensão de si e do ser.

Em sua entrevista com Lévi-Strauss ele lhe elabora a seguinte questão:

Si le sens que j'ai ainsi repris n'agrandit pas la compréhension que j'ai de moi-même ou des choses, il ne mérite pas le nom de sens. Or rien de cela ne peut arriver si la recherche syntactique se détache sur un fond de non-sens; car qu'entendons-nous par les mots mêmes de sens et de non-sens, sinon des épisodes d'une conscience de l'histoire, qui ne soit pas simplement la subjectivité d'une culture regardant une autre culture, mais véritablement une étape de la réflexion qui essaie de comprendre toute chose? Autrement dit, ce sont les discours particuliers qui ont un sens, ce sont les choses dites et non pas simplement les arrangements syntactiques pour un observateur extérieur. J'entends bien que pour faire de la Science il faut se borner à ne considérer que des arrangements dont on se fait l'observateur; ainsi on évite d'entrer dans ce que j'ai appelé le "cercle herméneutique", qui fait de moi un des segments historiques du contenu même qui s'interprète à travers moi; pour faire des "sciences humaines", il faut que je sois hors du coup; mais peut-on parler encore de sens et non-sens, si ce sens n'est pas l'épisode d'une réflexion fondamentale ou d'une ontologie fondamentale (je ne choisis pas ici entre deux grandes traditions, celle de Kant et celle de Hegel)? (RICOEUR, 1963, p. 640).

Com isso, Ricoeur está procurando demonstrar que, para ele, a análise estrutural é uma etapa importante de um projeto mais amplo que leva

australianas, e demonstrar, com a ajuda de um computador, que o conjunto das suas estruturas etno-econômicas, sociais e religiosas, se assemelha a um vasto grupo de transformações'. Não, 'não é proibido' ter esse sonho. Com a condição de que o pensamento não se aliene na objetividade desses códigos" (RICOEUR, 1988, p. 52).

à reflexão a partir do símbolo e que, desta forma, não entende o que seria o sentido, senão um segmento da compreensão de nós mesmos. O sentido que é retomado aumenta a compreensão que tenho de mim mesmo e das coisas, esta é a etapa derradeira de sua hermenêutica filosófica que se encontra, num certo sentido, comprometida pela generalização do pensamento inconsciente resultante de uma combinatória de elementos significantes.

Eis como Lévi-Strauss responde à questão de Ricoeur e esclarece sua percepção de sentido, do ponto de vista de um cientista, etnólogo:

Il me paraît très légitime qu'un philosophe qui pose le problème en termes de personne soulève cette objection, mais je ne suis pas obligé d'en faire autant. Qu'est-ce que le sens selon moi? Un saveur spécifique perçue par une conscience quand elle goûte une combinaison d'éléments dont aucun pris en particulier n'offrirait une saveur comparable. Et alors, de même qu'un savant de laboratoire, qui cherche à réaliser une combinaison chimique, dispose de beaucoup de moyens pour s'assurer de la réussite – il a le spectrographe, il a les réactions, mais ne s'en contente généralement pas parce qu'il sait aussi qu'il a une langage, alors il goûte, il reconnaît la saveur caractéristique et il dit: oui, c'est bien ça – l'ethnologue cherche aussi à reprendre le sens et à compléter ses preuves objectives par l'intuition. Parce qu'il est un être doué de sensibilité et d'intelligence, et parce qu'il a aussi ce moyen-là. On essaie donc de reconstituer un sens; on le reconstitue par des moyens mécaniques, on le fabrique, on le décortique. Et puis, tout de même, on est homme: on le goûte (LÉVI-STRAUSS, 1963, p. 641).

Percebemos, entre eles, uma distância, já anunciada neste trabalho, do cientista e do filósofo, do estruturalista e do hermeneuta, do bricoleur e do historiador. Dois observadores que vislumbram o sentido a partir de lugares diferentes.

Ricoeur, em seu projeto de uma filosofia hermenêutica, ainda embasada no símbolo, insistirá que a reflexão é uma etapa fundamental da

inteligência a partir dos símbolos. A língua inconsciente e instrumental é uma etapa da compreensão do ser, dos seres e de si mesmo. Em suas palavras:

[...] não são leis linguísticas que procuramos totalizar para compreendermos a nós próprios, mas o sentido das falas, relativamente ao qual as leis linguísticas são a mediação instrumental para sempre inconsciente. Procuo compreender-me ao retomar o sentido das palavras de todos os homens; é neste plano que o tempo escondido se torna historicidade da tradição e da interpretação (RICOEUR, 1988, p 53).

O confronto com o estruturalismo leva Ricoeur a uma defesa do duplo sentido na interpretação da linguagem simbólica, ao mesmo tempo em que a hermenêutica crítica, que resulta do diálogo com o estruturalismo, dá uma guinada à salvaguarda da criatividade pela palavra e o texto.

Ricoeur se refere ao poder de significação do símbolo, que está inserido no âmbito do texto. Ali é o lugar onde ocorre a significação e através do qual é possível encontrar o sentido da linguagem simbólica.

Considerações finais

O diálogo com a obra de Lévi-Strauss representa um período muito delimitado da obra de Ricoeur. Pouco conhecido, talvez, visto que ela se desdobrará ainda em grandes textos de cunho literário, político e ético, como *Metáfora Viva*, *Tempo e Narrativa*, *Si mesmo como outro*, *o Justo*, entre outros.

Sua hermenêutica filosófica alcançará muitos outros desdobramentos, especialmente no que se refere à interpretação. O livro *Da interpretação: Ensaio sobre Freud* traz uma nova guinada em sua teoria da interpretação, assim como de sua noção de símbolo.

Mais tarde, *Metáfora viva* e *Tempo e narrativa* marcarão uma guinada decisiva para sua hermenêutica das obras da cultura, onde a ideia

de uma compreensão de si que passa pelos signos da cultura prevalece, desenvolvida agora no caráter essencialmente linguístico da experiência.

Embora o resultado imediato do diálogo com o estruturalismo tenha sido uma defesa do duplo sentido da linguagem simbólica, é nos caminhos que a obra de Ricoeur vai tomar que melhor vemos a relevância dessa contribuição.

A conclusão deste artigo nos abre um amplo leque de possibilidades de investigação na filosofia de Ricoeur. A validade de nossos limites é também a satisfação de entrar no pensamento deste filósofo que procurou descortinar, no decorrer de seu século, a máxima aristotélica tão cara aos seus pares: *o ser se diz de muitos modos*.

Referências

- AZZAN, Celso Júnior. Lévi-Strauss e seu humanismo sem sujeito: uma reflexão inspirada em Paul Ricoeur. *Fonds Ricoeur*, 2008. Disponível em: <http://www.fondsriceur.fr>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BARRETO, Marco Heleno. *Imaginação Simbólica*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- DESCOLA, Philippe. As duas naturezas de Lévi-Strauss. *Revista Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 35-51, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752011v122>.
- DESCOMBES, Vincent. L'équivoque du symbolique. *Revue du Mauss*, Paris, v. 2, n. 34, p. 438-466, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3917/rdm.034.0438>.
- DOSSE, François. *A história à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- DOSSE, François. *A história do estruturalismo*. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.
- DOSSE, François. *Paul Ricoeur*. Paris: La Découverte, 2008.
- ERIBON, Didier. *De perto e de longe*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- KECK, Frédéric. *Introdução a Lévi-Strauss*. Rio de Janeiro: Editora contraponto, 2013.
- LÉPINE, Claude. *O inconsciente na antropologia de Lévi-Strauss*. São Paulo: Editora Ática, 1979.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2008.

- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Pensamento Selvagem*. São Paulo: Papirus, 2012.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Totemismo hoje*. São Paulo: Abril, 1976.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e Significado*. Lisboa: Editora 70, 2010.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Olhar, escutar, ler*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Minhas Palavras*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Voltas ao passado. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 105-117, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000200005>.
- OVERING, Joanna. O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 107-135, 1995.
- RICOEUR, Paul. *A Simbólica do Mal*. Lisboa: Edições 70, 2013.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*: Ensaios de hermenêutica. Porto: Rés, 1988.
- RICOEUR, Paul. “Claude Lévi-Strauss”. In: *A região dos filósofos*. São Paulo: Loyola, 1996.
- RICOEUR, Paul. *Da Metafísica à Moral*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- RICOEUR, Paul. *Teoria da Interpretação – o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Editora 70, 2013.
- RICOEUR, Paul. Le Symbole Donne à Penser. *Revista Esprit*, Paris, n. 275, p. 60-76, 1959.
- RICOEUR, Paul.; LÉVI-STRAUSS, Claude. (et al.). Autour de la Pensée sauvage- Réponses à quelques questions: Entretien avec Claude Lévi-Strauss. *Revista Esprit*, Paris, n. 322, p. 628-653, 1963.
- SEBAG, L. O Mito: código e mensagem. In: COELHO, Eduardo Prado. (Org.). *Estruturalismo*: antologia de textos teóricos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1967.
- SGROI, P. *Paul Ricoeur: Un Filosofo Ecumenico*. *Fonds Ricoeur*, 2006.
Disponível em: http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/espace_chercheurs/dispensa-ermeneutica-ricoeur-2.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.
- SPERBER, Dan. *Estruturalismo e Antropologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

Data de registro: 04/10/2022

Data de aceite: 01/02/2023



O cuidado de si como perspectiva ética em Machado de Assis

Fábio Júlio Fernandes*

Raquel Discini de Campos**

Resumo: Por intermédio da análise dos gêneros carta e conto escritos por Machado de Assis, procuramos oferecer uma resposta à questão do horizonte ético e moral que opera nos textos do autor. Trabalhamos numa perspectiva interdisciplinar, pois dialogamos com filósofos, historiadores e críticos literários procurando, num primeiro momento, demonstrar que a noção de *cuidado de si* se mostra na correspondência machadiana a partir da perspectiva de *cura de si*, isto é, um tipo de sabedoria dos antigos gregos e romanos que o autor lança mão para realizar e organizar o pensamento literário, seu e de seus pares, na direção das publicações e conquistas no âmbito da literatura. Num segundo momento, demonstramos que o *cuidado de si* terá outro sentido nos textos de ficção, pois se volta para um cuidado da alma no sentido do desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito em relação a *eu* e ao *outro*, ao indivíduo e ao mundo social.

Palavras-chave: Machado de Assis; Cuidado de Si; Cartas; Literatura.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor efetivo no Instituto Federal Goiano. E-mail: fabio.fernandes@ifgoiano.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4491020774247490>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4838-2346>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: raqueldiscini@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3515581736708487>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5031-3054>.

The care of the self as an ethical perspective in Machado de Assis

Abstract : Through the analysis of the genres letter and short story written by Machado de Assis, we try to offer an answer to the question of the ethical and moral horizon that operates in the author's texts. We work in an interdisciplinary perspective, as we dialogue with philosophers, historians and literary critics, trying, in a first moment, to demonstrate that the notion of self-care is shown in Machado's correspondence from the perspective of self-cure, that is, a kind of wisdom from the ancient Greeks and Romans that the author uses to accomplish and organize the literary thought, his own and his peers', in the direction of publications and achievements in the field of literature. In a second moment, we demonstrate that the care of the self will have another meaning in fiction texts, since it turns to a care of the soul in the sense of the development of the subject's critical thought in relation to the self and to the other, to the individual and to the social world.

Keywords: Machado De Assis; Self-Care; Letters; Literature.

Le souci de soi comme perspective éthique chez Machado de Assis

Résumé : A travers l'analyse des genres lettre et nouvelle écrits par Machado de Assis, nous essayons d'offrir une réponse à la question de l'horizon éthique et moral qui opère dans les textes de l'auteur. Nous travaillons dans une perspective interdisciplinaire, car nous dialoguons avec des philosophes, des historiens et des critiques littéraires en essayant, dans un premier temps, de démontrer que la notion d'auto-soin apparaît dans la correspondance de Machado dans la perspective de l'auto-cure, c'est-à-dire une sorte de sagesse des anciens Grecs et Romains que l'auteur utilise pour accomplir et organiser la pensée littéraire, la sienne et celle de ses pairs, vers des publications et des conquêtes dans le domaine de la littérature. Dans un deuxième temps, nous démontrons que le souci de soi aura un autre sens dans les textes de fiction, car il se transforme en soin de l'âme au sens du développement de la pensée critique du sujet par rapport au moi et à l'autre, à l'individu et au monde social.

Mots-Clés: Machado De Assis; Soins Personnels; Letres; Littérature.

Introdução

A fórmula grega *epiméleia heautoû*, que designa um voltar-se a si mesmo, uma atenção sobre si, é um princípio pedagógico inicialmente exercido pelos antigos que tinham como objetivo concentrar e direcionar a alma para a *eudaimonia*, ou seja, para a vida boa. A alma, longe de ser um ar infuso ou um fantasma, é princípio racional conforme gregos e romanos.

Cuidar de si expressava uma maneira de educar-se por intermédio da busca pelas tecnologias de aprimoramento do eu: as técnicas que viabilizam um caminho construtivo do qual o ser humano sairia concentrado, ereto e fortalecido. Os pitagóricos, por exemplo, inventaram tecnologias variadas visando tal fim, tais como exercícios meditativos e do corpo, prática da música para efeito depurativo, disciplina dietética e a arte do silêncio para refinamento da memória, dentre outras. Com tais práticas, eles buscavam compreender a trajetória da alma humana dentro da ordenação do cosmos (FINLEY, 1984, 1994; JAEGER, [1986]/2013; VERNANT, 2005; VEYNE, 1984).

Encontrar a destinação da alma não significava, porém, dispô-la a um enredo inevitável do qual não se podia escapar - mas mimetizar a harmonia expressa no cosmos. O universo expressava uma tal beleza que os inspirava a desenvolver um estilo de vida em que a alma devia refletir a harmonia e a regularidade do tempo. Desse modo, os exercícios, as técnicas, os princípios éticos eram como que incorporados ao eu para espelhar a beleza. A forma da alma expressava esta imagem, que era o modelo ético inspirador.

Segundo Foucault (2010), Platão preserva esse aspecto arcaico do cuidado de si, e acrescenta à fórmula *epiméleia heautoû* um aspecto fortemente político. O filósofo grego não desacredita encontrar a destinação da alma na ordenação do cosmos. Estabelece, porém, ainda outra meta para esse modelo ético: encontrar e situar a alma na República, isto é, no mundo social e político. Esse aspecto ético/político do cuidado de si aparece nos diálogos de Platão acompanhado do “conhece-te a ti mesmo” socrático.

Com essa interpelação, Sócrates buscava chamar a atenção dos

jovens para um exercício que tinha o objetivo de buscar as tecnologias do eu para bem governar a si mesmo e a *pólis*. Num primeiro momento, a provocação do “conhece-te a ti mesmo” tem o propósito de fazer com que o interlocutor reconheça a própria ignorância e se conscientize da ineficácia da educação ateniense na formação da alma. No diálogo “Alcebiades”, por exemplo, antes de mostrar que é necessário cuidar de si para bem governar a cidade, Sócrates põe em suspeição o *status* do interlocutor. Não é por ser rico, por ter posses materiais, nem pela posição aristocrática que se governa a si mesmo e a outrem. É preciso algo mais, diz o filósofo. É imperativo exercer um poder que está além da aristocracia de sangue, um poder de si para consigo, um cuidado da alma no sentido de constituir-se enquanto um sujeito autônomo (FOUCAULT, 2010; JAEGER, 2013).

O cuidado de si, para Sócrates, oferece uma complementação na educação ateniense. É um complemento porque tal educação não questiona os jovens quanto à relevância do *status* social e da herança aristocrática de sangue como elementos formativos do cidadão. O que o filósofo procura mostrar é que tanto um quanto outro são insuficientes para governar o eu e a sociedade. São pouco significantes, sobretudo, para dar consistência e forma à alma. Após o reconhecimento da ignorância, é necessário filosofar, buscar a sabedoria, encontrar os meios e os modos de tornar a alma bela e justa, não somente dentro da harmonia cósmica, mas no encontro da melhor maneira de agir, na melhor maneira de tornar a alma virtuosa (FINLEY, 1984, 1994; JAEGER, [1986]/2013; VERNANT, 2005; VEYNE, 1984).

Ocupar-se consigo não exclui, portanto, a atividade política, muito pelo contrário. Segundo Foucault (2010), esse sentido negativo – de que o cuidado de si é um solipsismo – não encontra referência na antiguidade grega e latina, de maneira que o governo de si, para os antigos, implica no governo dos outros.

Em Platão, cuidar de si é uma noção indissociavelmente individual e social. A *pólis* não suprime a individualidade do sujeito, mas, ao contrário, é nela que o sujeito se realiza enquanto tal, de modo que a justiça – a vida justa e boa – depende de uma harmonia entre a alma individual e a alma da cidade. Conhecer a si mesmo individualmente implica, num segundo

momento, encontrar a destinação da alma na *pólis*.

A alma, no entanto, é algo sutil que facilmente escapa ao domínio do sujeito modelando-se no exterior, isto é, no mundo aparente, no mundo da vaidade, no âmbito da ignorância. Justamente por isso há uma necessidade de cuidado, uma atenção, uma ética que permita reunir a alma no centro do sujeito, que promova a invenção de si pelo próprio sujeito, de maneira a não deixar que se modele pelo entorno.

Portanto, o objetivo central da educação daqueles tempos é dar forma e consistência à alma. Potencializá-la individualmente para que exerça poder no âmbito público, pois não se governa a cidade quando se ignora o governo de si próprio. Não se age bem, não se alcança uma ação excelente no âmbito público – objetivo máximo do bom cidadão –, se o sujeito desconsidera a si mesmo (JAEGGER, 2013; VEYNE, 1984).

Entretanto, destacamos que a capacidade de se conhecer não tem a mínima possibilidade de ser interpretada como descobrimento de um eu recôndito. Voltar-se para si não significa reflexão sobre o eu, descobrimento de si ou mesmo ressignificação do passado. Voltar-se para si tem um sentido que se mostra no presente e se projeta no futuro. A alma, no âmbito do cuidado de si, não é algo que se esconde nas profundezas do ser humano ou nas sombras da memória. Não figura algo que precisa ser desvelado, mas significa que o sujeito é a sua alma como poder ordenador do eu.

Ora, se a alma é um poder, um movimento, ação e invenção do sujeito, então como inventá-la para agir de maneira agradável, isto é, de maneira que esse eu concorra para a potência e para o desejo do próprio sujeito? É necessário lançar mão de um conjunto de elementos, um conjunto de práticas, de ações, de discursos e crítica do pensamento que promovam um certo movimento de força, um atrito primeiramente numa relação de si para consigo, e, posteriormente, numa relação com o entorno.

Alma para os antigos é princípio de movimento que gera potência, energia, é uma noção que permite ao sujeito perceber-se como inteiro. Ou seja, na perspectiva do cuidado de si a alma não se separa do corpo, antes é o conjunto de princípios éticos *encarnados* no corpo, princípios expressos nos gestos, nas ações, no discurso, e que mobilizam um eu atuante no

mundo.

Nota-se que a palavra alma designa algo muito diferente do que se compreende vulgarmente como sede de paixões e sentimentos. As paixões, os afetos, tem uma relação muito importante com a constituição da alma, mas a alma não é reduzida a sede das paixões (FOUCAULT, 2010).

A alma é algo que pode ser agitada, aniquilada. É algo que pode ser arrastado pelo exterior, pelo acaso, pela situação histórica e política, assim como pelas paixões. E é preciso evitar que essa alma se perca totalmente. É preciso reunir esse sujeito, essa alma, e concentrá-la, fazê-la fluir com o objetivo de lhe conferir um modo de existência que lhe permita fincar os pés no mundo durante uma vida toda.

Essa nuance do cuidado de si – fincar os pés no mundo – é mais pungente nos séculos I-II, em que a educação é vista não somente no sentido do exercício do poder sobre si e sobre a cidade, como treino de si cujo objetivo principal se realiza na política, mas, além disso, cuidar de si, nesse período seguinte a Platão, representa uma armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se (FINLEY, 1984, 1994; JAEGER, [1986]/2013; VERNANT, 2005).

É o que os gregos chamavam de *paraskheué*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio* (FOUCAULT, 2010, p. 86). Trata-se de um aspecto do cuidado de si que visa a construção de uma cidadela para suportar o acaso, as eventuais angústias e os infortúnios. Nos romanos, essa perspectiva se realiza numa outra nuance além da invenção da individualidade e do exercício na *pólis*. Cuidar de si ganha um sentido a mais: o de se proteger do exterior (VEYNE, 1984). Foucault atesta que a *instructio*, noção fundamental dos ensinamentos de Sêneca, é uma força de dentro para fora e visa proteger a identidade da alma. Ela representa um escudo, um equipamento de proteção, também uma lança, já que denota modo de agir e de pensar do sujeito diante do exterior. A *instructio* é um elemento de transformação do *logos* em *ethos*, é o discurso verdadeiro transformado em ação, em *modus vivendi*. Discurso verdadeiro endereçado à alma a fim de concentrá-la no centro do sujeito. A *instructio*, portanto, são

as sentenças verdadeiras, discursos curativos alcançados através da leitura de mestres capazes de instruir.

A leitura como uma forma de meditação

Para tal propósito o livro possui um papel importante como intermediário da experiência da cura de si, instrumento do voltar-se para si próprio, via pela qual se depreende o discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2010, p. 317). É através da leitura de textos instrutivos que se alcança as sentenças verdadeiras; lições que se incorporam ao eu através da experiência do livro, da relação sujeito/espiritualidade. Porém, essa prática da leitura não passa pela exegese, quero dizer, pela interpretação do texto no sentido de um esforço para entender o que o texto quer dizer ou o que o autor quis dizer. Em vez disso, a leitura é uma forma de meditação que viabiliza a transformação da alma.

Certamente que o livro não terá essa finalidade para todo tipo de leitor, nem toda alma aspira tornar-se grande. Há leitores que buscam entretenimento; outros que querem ser guiados pelo autor. Há os que, atônitos em face aos conceitos e sistemas filosóficos, aos dispositivos literários e à crítica historiográfica, creditam nestes procedimentos o trabalho vão de gente estranha.

Contudo, há leitores ruminantes que, contrariamente àqueles, sentem-se perplexos por apenas ler e perceber o emaranhado da vida revelada pela experiência poética, filosófica e histórica¹. O que separa o leitor ruminante do que busca diversão e satisfação, é o fato, para este, de haver uma indolência de si para consigo e para com o mundo. Já o ruminante busca algo mais, imbuído de uma certa vontade de construir, inventar e de continuar desejando. Isto é, “um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo

¹ Conforme afirmou Machado de Assis na famosa passagem de Esaú e Jacó: “O leitor atento, verdadeiramente ruminante, tem quatro estômagos no cérebro, e por ele faz passar e repassar os atos e os fatos, até que deduza a verdade que estava, ou parecia estar escondida” (1971, p. 1019)

pensamento, em uma determinada situação. Deslocamento do sujeito com relação ao que ele é por efeito do pensamento” (FOUCAULT, 2010, p. 320).

A leitura do livro com ruminância é uma forma de se colocar na situação do livro, bem como uma maneira de manipular a leitura com o objetivo de assenhorar-se de verdades, de frases e pensamentos verdadeiros numa relação de si para consigo:

Apropriar-se de um pensamento, de dele persuadir-se tão profundamente que, por um lado, acreditamos que ele seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo tão logo a necessidade se imponha ou a ocasião se apresente. Trata-se, portanto, de fazer com que a verdade seja gravada no espírito de maneira que dela nos lembremos tão logo haja necessidade (FOUCAULT, 2010, p. 318).

Um aspecto importante dessa perspectiva da leitura é fixar *hypomnemas*: anotações e sentenças verdadeiras adquiridas da *meditatio* e que auxiliam no processo de transformação do *logos* em *ethos*. Nessa prática é importante perceber que os *hypomnemas* são alcançados por uma instância da leitura que prescindem de sentidos e verdades dispostos de antemão pelo autor.

A leitura como *meditatio* é algo como fruição. “Isso explica o efeito que se espera da leitura: não a compreensão do que o autor queria dizer, mas a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu” (FOUCAULT, 2010, p. 320). É o próprio sujeito em fruição do desejo que quer e não quer, ama e odeia - e duvida para alcançar certezas. No cuidado de si a força dos contrários produz transformações espantosas no sujeito ruminante.

Mas não se deve sempre ler. É conveniente encontrar uma justa medida, uma alternância com a escrita para não esgotar a energia da alma. Ler dá consistência à escrita, porém, diferentemente da leitura, escrever fixa e dá forma ao conteúdo verdadeiro apreendido na prática da leitura. Foucault (2010) demonstra que tanto nas cartas endereçadas a Lucílio como nas endereçadas a Marco Aurélio, Sêneca deixa claro e incentiva os discípulos

a manter vivas ambas as práticas.

Assim, ler e escrever são ações de si para consigo e devem andar juntas, sem que uma se sobreponha à outra. Na troca de cartas, por exemplo, se cria um equilíbrio entre ler e escrever, bem como um elo de ensino do mestre com o discípulo. É também de onde o mestre, ao educar seu amigo, promove a própria educação (MALATIAN, 2009; CUNHA, 2009). Ao dar lições à Marco Aurélio e a Lucílio, observamos Sêneca reforçando as sentenças verdadeiras da *meditatio* por ele praticada.

O jardim de Machado de Assis

Onze anos de correspondência: os machados de Assis, de Maria Cristina Ribas, mostra que o escritor, assim como Sêneca, exercita a *instructio* e os *hypomnêmatas* com poetas e amigos por intermédio da troca de cartas. O que os move é o sentimento da amizade como princípio de abertura à alteridade e a si próprio. “Nesse sentido o afeto é a porosidade, a abertura que permitiria a alteridade” (RIBAS, 2008, p. 31).

O tratamento se estabelece numa escrita curativa que visa remediar a dor interior, os vazios, e estimular ações concretas no mundo social. O tratamento dos poetas e intelectuais é feito através da poesia como *phármakon*, a escrita como bálsamo capaz de estimular ações e curar os males da alma.

Na correspondência, a escrita machadiana se apresenta numa dinâmica adequada à busca pela cura². Uma escrita serena, cujo objetivo é aconselhar jovens poetas dos caminhos e descaminhos do mundo das letras, bem como do mundo social (RIBAS, 2008). Na escrita da carta o que se busca é ver a si próprio através do olhar do outro, por isso “todos falam de si, pois dificilmente veem fisicamente o corpo marcado pela dor” (RIBAS, 2008, p. 52).

² Dinâmica como volume, ritmo e efeito da narrativa.

O famoso “quem ensina, instrui-se, de Sêneca”, aparece de forma significativa na correspondência ativa e passiva examinada, sugerindo a constituição de uma docência que parece personalizada – já que cada carta tem apenas um destinatário –, mas que ocorre textualmente em toda correspondência para os acadêmicos (RIBAS, 2008, p. 77).

Maria Teresa Santos Cunha indicou que historiadores da educação devem observar as cartas como artefatos culturais que revelam práticas de escrita e de leitura, regimes de sociabilidade e de sensibilidades. A carta, portanto, fala “tanto de quem a escreve como revela sempre algo sobre quem a recebe, anunciando a intensidade do relacionamento entre os envolvidos”. Além disso, a historiadora demonstrou que “a troca de correspondências permite, também, a busca do eu, a escrita de si, a reflexão, a introspecção” (CUNHA, 2013, p. 119). Teresa Malatian, por sua vez, demonstrou que tais artefatos são construídos por indivíduos que assumem uma “postura reflexiva em relação à sua história e ao mundo onde se movimenta”. (MALATIAN, (2009, p. 196).

O conteúdo instrutivo, que conduz à saúde da alma, fala primeiramente a si e atravessa o próprio sujeito quando este aconselha a outrem. O que remete a uma prática pedagógica de via de mão dupla. Ao dar lições escritas, Machado de Assis educa a si mesmo e ao destinatário, retomando, afinal, uma tradição epistolar que remonta aos tempos antigos, mas também ao século XVIII, período no qual as cartas assumiram forte dimensão educativa na formação dos jovens (MALATIAN, 2009).

Assim como os mestres que o antecederam, Machado constrói um *duplo-phármakon*, um sujeito que cura a si mesmo quando aconselha outro. Essa prática educativa se realiza tanto nos momentos de infortúnio e angústia, bem como nos de glória das publicações e conquistas no âmbito social. “A orientação quase pedagógica reforça o *cuidado de si*, apoiando-se nas forças curativas da poesia” (RIBAS, 2008, p. 48).

O que representa a imagem de si é o olhar do outro que é igual em qualidade ética, que partilha de projetos afins, de modo que o tratamento só se torna verdadeiro quando ambas as partes, remetente e destinatário, tem

algo a oferecer, algo a ensinar, a acrescentar ao outro e a si mesmo. Segundo Cunha, as cartas partilham da constituição de um regime de sensibilidades, ou seja, da própria construção da História. Além disso, a escrita epistolar revela um processo de invenção de si por intermédio da escrita para os outros (CUNHA, 2013).

Como se vê no trecho da carta de Machado de Assis a Magalhães de Azeredo, datada de 1894, o que sustenta a troca das cartas é o amor que eles têm um pelo outro, bem como o amor pela poesia.

[...] Quero dar-lhe ainda outro conselho: é o jus dos velhos, ou dos mais velhos, se me permite a vanglória. Não duvide de si. Receio muito que este sentimento lhe ate as asas. Há de sempre haver quem duvide de seu talento; deixe essa tarefa a quem pertence par droit de naissance. O seu direito e dever é crer nelle e mostralo. Não descreias das musas; elas fazem mal às vezes, são caprichosas são esquivas, mas entregam-se nas horas de paixão, e nessas horas os minutos valem por dias (ASSIS, [1894]/2011, p. 32-33).

Doente, o *eu* poético em contato com o mundo social precisa de acolhimento. A fonte da enfermidade que se espalha pelo contágio de uma nova ordem é esta: o mundo moderno. O eu não está doente por causa da literatura. Ao contrário, literatura é saúde, refúgio, como se vê neste outro trecho da carta de Magalhães a Machado de 1895:

[...] essa melancolia profunda, angustiosa, infernal, que ultimamente o oprime e para tudo o inutiliza [...] isso não pode ser senão doença, contra a qual vale mais a higiene que os medicamentos. Não se importe de não ser alegre; também eu não sou, ainda que pareça menos triste. Mas há em tudo um limite. Sacuda de si esse mal, **a arte é um bom refúgio**, perdoe a banalidade do dito em favor da verdade eterna (ASSIS, [1895]/2011, p. 93, grifo nosso).

A arte é o abrigo que combate a doença. Ela não é causa da doença.

Aliás, a melancolia não é uma condição do gênio artístico machadiano. As crises epiléticas e o trabalho diário no serviço público são dois agravantes que disparam no corpo as dores nevrálgicas, agudas neuropatias que afligem o escritor brasileiro (RIBAS, 2008).

O poeta não deseja a morte, não adoece por causa da poesia, mas sofre de uma doença fisiológica. Além disso, o mal detectado são exigências que a produção impõe diante das rápidas transformações modernas, que nada contribuem para o bem-estar físico do escritor. Não é por menos que um dos símbolos desse período seja a velocidade. No fim do século XIX tudo adquire uma rapidez e um otimismo cego: “um mundo em que as noções de tempo e de espaço começavam a ser abaladas” (COSTA; SCHWARCZ, 2000, p. 17).

Os poetas também se abalam pela celeridade do mundo moderno no sentido da exigência da produção literária. A literatura, porém, encontra-se num compasso diferente e nem sempre se entrega no ritmo exigido pelo mundo social. Ela vibra num compasso mais lento, mais acurado. Assim, cabe ao poeta compreender que a poesia nem sempre obedece à rapidez e exigência do mundo, tal a instrução destinada a Machado a Magalhães, em carta datada de 1897:

Meu jovem amigo, vá completando e multiplicando os seus trabalhos, sem precipitação, com a paciência velha de Chateaubriand, de Pascal. De Flaubert. Nem por isso produzirá menos; a questão é produzir bem [...] Estamos longe daquela pressa de outros, que apenas acabam de esboçar, logo pensam no prelo. Só resiste ao tempo o que se faz com ele (ASSIS, [1897]/2011, p. 253-254).

“Só resiste ao tempo o que se faz com ele”. Essas palavras denotam a necessidade de encontrar a medida justa, uma prudência que deve ser empreendida na produção literária e na urgência da vida social. Ação que para realizar-se, deve recorrer à serenidade de espírito, virtude que representa a capacidade de suportar tormentas. A serenidade passa longe de uma atitude passiva, porém necessária para preservar a alma das tormentas.

Ela é como um freio na velocidade do mundo, uma forma de

concentrar, de reunir o sujeito, a fim de que ele realize o bom encontro. É nesse sentido que se põe a instrução de Machado a Magalhães, que sugere obediência ao tempo da poesia. Só assim é possível resistir ao tempo do mundo social, ou seja, conservar-se firme na busca pela poesia, não cedendo às angústias e ou às frivolidades do tempo moderno, que é o tempo da indústria, da produção em larga escala, um tempo mais veloz que o da arte da escrita, conforme tão bem demonstrou Sússekind (1990).

A correspondência, nota-se, não significa mero lugar comunicativo. Ela representa um ato de proteção dos missivistas, como que uma pausa no mundo. Conforme Ribas (2008), pode-se dizer do texto da correspondência que é um lugar de *meditação*, onde não há espaço para a escrita envenenada das crônicas e romances. Cunha, por sua vez, pondera que “trocar cartas, corresponder-se ou escrever para alguém são formas de se expor, compartilhar experiências, vencer distâncias e ausências, tecer sensibilidades, enfim, construir laços de papel” (CUNHA, 2013, p. 119).

O tom das missivas de Machado corresponde à serenidade dos prelúdios musicais, como preparação do espírito para o enfrentamento das dores, e como celebração diante das conquistas da vida. Essa prática tem um aspecto semelhante ao referido por Foucault (2010) em relação às cartas de Sêneca a Lucílio: a construção de um equipamento da alma, prática indissociável de um aspecto corretivo, cujo objetivo é concentrar o sujeito, endireitá-lo no caminho da saúde, liberá-lo de temores exteriores, torná-lo forte para suportar os perigos do mundo.

O cuidado da alma se dá tanto através do olhar amigo como no exercício da escrita – que instrui o destinatário ao mesmo tempo em que educa quem escreve. Tal prática tem o objetivo de corrigir hábitos, remover cascas e pré-conceitos que estão incrustados no sujeito. A instrução de Machado de Assis, portanto, visa corrigir um mal, uma doença que tanto pode ser fabricada pelo mundo quanto pelo próprio sujeito. O importante, porém, é que esse mal precisa ser vencido para que o sujeito seja liberado, para que esteja em condições de seguir o destino que lhe é próprio. É como se o escritor dissesse o seguinte: *seu destino é seguir a busca pela literatura. Cura-te a ti mesmo.*

Mas qual o sentido último da cura de si na correspondência? O eu poético, o eu que se põe ao encontro da poesia quer realizar-se no mundo e não apenas dele curar-se. Num primeiro momento, a cura é indispensável, pois serve como estimulante para lidar com os desvios que a urgência da vida provoca, ou que o corpo doente provoca. A correspondência é, portanto, além de um espaço terapêutico, uma forma de situar a alma no mundo.

O cuidado de si na literatura

A experiência da literatura é também uma maneira de promover esse objetivo: situar a alma no mundo. O texto literário, entretanto, é de outra natureza, se comparado às cartas. A ficção também se abre à possibilidade da relação sujeito/espiritualidade, um cuidado de si, mas diferentemente da correspondência, o gênero literário é um espaço que permite o atrito (LOPES, 2003).

Este tipo de texto é algo como consciência do mundo no mundo, e exige pensamento crítico e ruminante para tal realização, o que sugere algo mais do que apenas refúgio do mundo. A literatura machadiana é força atuante no mundo. Um discurso poético, um discurso verdadeiro sobre o mundo como crítica da consciência coletiva indissociável de uma crítica à consciência individual. Assim, na experiência da literatura, o tratamento é outro, visto que provoca o deslocamento do sujeito, uma experiência na qual a alma interior e exterior são postas em xeque, não só uma, mas muitas vezes.

Como exemplo do que acabamos de expor, propomos uma breve análise do conto “O espelho”. A narrativa procura apresentar de forma intuitiva o seguinte argumento: sem uma armadura protetora consistente (cuidado de si), a alma corre o risco de se perder, bem como de ser arrastada e modelada de fora para dentro.

“O espelho” faz parte do livro “Papéis avulsos”, uma coletânea de

contos publicada por Machado de Assis em 1882. No prefácio do livro encontram-se algumas advertências ao leitor, dentre as quais uma merece destaque: “há aqui páginas que parecem meros contos e outras que o não são” (ASSIS, [1882]/1970, p. 4). Essa advertência expressa que há no livro páginas irredutíveis à forma do conto tradicional, uma narrativa curta que envolve um conflito e um desfecho conclusivo, conforme definição de Piglia (2004).

Segundo Bosi (2003), “O espelho” escapa a essa definição. Trata-se de um conto teoria, um texto rico em aspectos filosóficos sem se reduzir à metafísica. Sem dúvida esse conto nos leva a refletir sobre a condição humana. A começar pelo subtítulo provocador “Esboço de uma nova teoria da alma humana”, que serve, inclusive, como preparação da leitura na medida em que anuncia o conto como ensaio.

Nicolau Sevckenko vaticinou que a literatura constitui “possivelmente a porção mais dúctil, o limite mais extremo do discurso, o espaço onde ele se expõe por inteiro, visando reproduzir-se, mas expondo-se igualmente à infiltração corrosiva da dúvida e da perplexidade” (SEVCENKO, [1983]/2014, p. 28). Da mesma maneira, Sandra Pesavento demonstrou que este tipo de vestígio nos permite captar a “sintonia fina” de uma época, afirmando que

Sem dúvida, sabemos do potencial mágico da palavra e da sua força em atribuir sentido ao mundo. O discurso cria a realidade e faz ver o social a partir da linguagem que o designa e o qualifica. Já o texto de ficção literária é enriquecido pela propriedade de ser o campo por excelência da metáfora. Esta figura de linguagem, pela qual se fala de coisas que apontam para outras coisas, é uma forma da interpretação do mundo que se revela cifrada. Mas talvez aí esteja a forma mais desafiadora de expressão das sensibilidades diante do real, porque encerra aquelas coisas “não-tangíveis” que passam pela ironia, pelo humor, pelo desdém, pelo desejo e sonhos, pela utopia, pelos medos e angústias, pelas normas e regras, por um lado, e pelas suas infrações, por outro. Neste sentido, o texto literário atinge a

dimensão da “verdade do simbólico”, que se expressa de forma cifrada e metafórica, como uma forma outra de dizer a mesma coisa (PESAVENTO, 2006, p. 3).

Voltemos, pois, ao conto de Machado. De início, quatro ou cinco cavalheiros, investigadores de coisas metafísicas, debatem questões de alta transcendência numa casa em Santa Tereza. Quatro ou cinco porque um dos debatedores – o Jacobina, aliás, narrador e protagonista – nunca debatia. Era um casmurro, homem calado, metido consigo e que tinha horror a controvérsias. Afirmava que a *disputatio* era uma herança bestial que jazia no homem. O melhor mesmo era evitar a contenda.

Um dos cavalheiros, entretanto, instiga-o a dar opinião sobre um assunto importante: a alma humana. Jacobina aceita o desafio com a ressalva de que nenhum dos cavalheiros discorde do discurso, e assim logo põe-se a esboçar uma teoria até então insuspeita pelos teóricos da alma³.

Para Jacobina, “não há uma só alma, há duas... – Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...”. Voltamos nossa atenção para esse trecho e veremos que a passagem do interior para o exterior é mediada pelo olhar. Primeiramente, num lance de dentro para fora, um voltar-se para si, uma atenção que parte de si. Também num movimento de fora para dentro, um olhar que parte do exterior e invade o interior. O olhar é a janela das almas, a chave que dá acesso à interioridade e à exterioridade do sujeito.

Considere-se aqui “O enigma do olhar” de Alfredo Bosi (2003, p. 10-11), em que o autor diz o seguinte sobre a noção do olhar em Machado de Assis:

O olhar é ora abrangente, ora incisivo; o olhar é ora cognitivo e, no limite, definidor, ora é emotivo e passional. O olho que perscruta e quer saber objetivamente das coisas pode ser também o olho que

³ As palavras metafísica e transcendência descritas no conto merecem atenção, posto que contrastam com a teoria da alma exposta pelo narrador, como se verá a seguir.

ri ou chora, ama ou detesta, admira ou despreza. Quem diz olhar diz, implicitamente, tanto inteligência quanto sentimento.

Esse excerto é instrutivo para compreendermos que Machado de Assis utiliza o termo olhar com precisão teórica. Ou seja, é um termo chave que faz parte do fazer literário do escritor, e que expressa várias nuances conceituais. No conto “O espelho” olhar e perceber são correlatos. Perceber, entretanto, não corresponde necessariamente à visão, ao ato de ver. A natureza do olhar, mais que visão, é um modo de percepção tanto do que é interior, como do que constitui o exterior das almas. Os atos de rir, chorar, amar, detestar, admirar ou desprezar são afecções mediadas pelo *olhar*, pelo modo de percepção de tais atos.

Aliás, a interpretação de Bosi de que o olhar consiste numa percepção tanto da inteligência quanto do sentimento retoma uma acepção dos medievais, e dos renascentistas do século XVI. Tanto uns quanto outros entendiam o olhar como uma percepção simultânea da inteligência com o corpo. Mas diferentemente de Bosi, que diz que o olhar ora é inteligência ora é paixão (sugerindo uma distinção entre intelecto e corpo), os medievais entendiam que se trata de uma só percepção ou intuição, um *modo de ver* simultâneo, complementar um do outro, pois a inteligência e corpo são indissociáveis.

Ademais, a percepção de objetos “fora do sujeito” coincide, invade, apropria-se do que está “dentro do sujeito”, como se corpo-intelecto-objeto atravessasse o sujeito sem distinção na percepção. Nessa perspectiva o olhar capta o objeto se apropriando dele, tornando-o corpo próprio. Nota-se, entretanto, que o ponto de partida não é propriamente o ato da percepção, mas a consciência, o subjetivo, a alma.

O que modula a consciência é o olhar, o modo de perceber, mas o fundamento é a subjetividade. A percepção seja de paixões, seja de objetos do mundo, exerce um papel importante na configuração da alma, porque a transpassa. Se a experiência for de lágrimas, o eu se encarregará de passar por choro e ranger de dentes. Se for de lucro e vaidade, a alma se revestirá de cobiça. Se o olhar concorre ao amor, todo gesto e movimento dos

músculos também serão amor.

A separação entre interior e exterior, dentro e fora, nesse sentido, se dá apenas por uma distinção de razão, ou seja, não se trata de uma divisão real, mas, antes disso, de uma maneira de a inteligência organizar a percepção. A percepção ela mesma se dá de modo simultâneo, bem como entre intelecto, corpo e objeto percebido. Sendo assim, dentro e fora (mundo exterior e interior) são um só, justamente porque o que é de fora invade o que é de dentro e, também, o contrário pode ocorrer. Em outras palavras, para os medievais, dentro e fora são modos de a razão organizar a percepção. São noções que servem apenas para organizar a experiência do olhar, a experiência de perceber a si próprio e o mundo.

Para confirmar e elucidar o que foi dito, pode-se dizer que *perceber*, segundo o dicionário *Moyen Français* (de 1330 a 1500), significa *olhar* que se direciona para algo, para um objeto que invade o corpo e o intelecto do sujeito de maneira imediata. No mesmo dicionário verifica-se que *perceber* (*appercevoir*, para o medieval) expressa tanto um olhar, uma visão percebida do corpo; como pode expressar um olhar da inteligência (DICTIONNAIRE DU MOYEN FRANÇAIS, 2020).

Segundo o Novíssimo Dicionário Latino (SARAIVA; QUICHERAT, 2000, p. 866), *percipio* expressa: “1º- Tomar, apoderar-se de, invadir; 2º Receber, adquirir [...] 3º Perceber, notar. Além disso, o termo *percipio* possui relação estreita com *animadverto* que significa: “observar, considerar, notar, dar atenção, olhar, [...] prestar atenção a alguma coisa, dar atenção” (SARAIVA; QUICHERAT, 2000, p. 78).

Olhar, nesse sentido, é se apropriar do percebido, do que invade o sujeito e que simultaneamente é também invadido. Ver para além da simples visão é considerar, tomar o outro para si, incrustá-lo em si. Entrementes, olhar ou perceber no Dicionário Jean Nicot de 1606, designa uma percepção em que corpo e alma não estão separados, mas juntos no ato da percepção. O que confirma que as distinções entre corpo e alma, mundo interior e exterior, nesse caso, se dão apenas pela racionalização, quem os distingue ou separa é a inteligência, o que não se dá de fato na percepção.

Ora, mas qual o sentido em supor que o termo perceber nos

medievais é correlato do termo *olhar* da teoria da alma de Jacobina? Sobretudo porque o ato de perceber nos medievais, e o ato de olhar em Machado de Assis – ao menos no conto teoria – denotam algo distinto da simples visão. Perceber e olhar expressam a noção da consciência, isto é, subjetividade em sentido essencial. Este é o ponto: tanto interior quanto exterior só existem como representação do sujeito.

Outro ponto importante é que não seria por alta transcendência, religião, nem através do realismo cuja hipótese geral é a existência de um mundo objetivo e empírico que a experiência do olhar se dá. Muito ao contrário, *perceber*, para os medievais do século XVI, bem como a natureza do *olhar* da alma no conto “O espelho”, se dá através da experiência de uma consciência atravessada por modos de percepção: a vaidade, o desejo, o sonho, o vazio, o status social, o mundo. Tanto é que a existência do mundo, seja ele interior ou exterior, é condicionada pelo sujeito que representa os modos de percepção através de duas almas, duas formas de percepção.

Isso significa que em Machado de Assis o mundo não é tão objetivo assim, tal como querem os metafísicos, a ciência moderna e o realismo, pois não há uma verdade de pleno direito do sujeito, acessível tão somente pelo dado objetivo e material da existência. No conto, o mundo interpretado como concreto está posto em xeque, e nada mais problemático que a noção de matéria. Que é matéria, que é objetivo e evidente? Ora, certo é que pressuposto da existência concreta do sujeito e do mundo é que há duas almas, uma alma que olha de dentro para fora, e uma outra que olha de fora para dentro.

A aparência, a representação que o sujeito realiza na experiência desses *olhares* é o tecido do real. Assim, em vez de negar ou de privilegiar um plano superior (metafísico), ou um plano reflexivo (consciência como autoconsciência), ou objetivo (científico, materialista, realista), o artista apresenta através da teoria do Jacobina a perspectiva do mundo como *aparência imediata*, o que pode ser confirmado do trecho abaixo:

A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de

camisa é a alma exterior de uma pessoa; – e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira: as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira (ASSIS, [1891]/1970, p. 259).

É para grande vantagem de Jacobina que ele, nesse ponto, contrasta com pensadores que recorrem à transcendência e à metafísica, o que representa o seu lado mais fascinante. Ao pressupor que a alma exterior realiza um jogo com a subjetividade, Jacobina considera o mundo e a alma interior como obras de alta qualidade. O interior de um ser humano não é uma ideia anterior à experiência imediata da vida, também não se reduz à objetividade descritiva. A realidade é manhosa, se doa até certo ponto. Por isso, sem prejuízos, o personagem vai de supostos sociais a um simples botão de camisa para designar modulações da alma exterior, desconhecendo qualquer princípio além da experiência do próprio pensamento.

Sem recorrer a dobras transcendentais, e de maneira distinta de teorias que arrogam uma realidade superior, um plano espiritual que determina a alma humana, o narrador sugere uma definição a partir da superfície da consciência. Machado de Assis expressa em Jacobina o ponto de partida essencial de acesso imediato à realidade interior e exterior de maneira indissociável, isto é, o plano subjetivo como unicamente certo e a existência do mundo e de si próprio como um problema.

Tal constatação foi intuída por Alfredo Bosi (2014, p. 1), quando diz que “a teoria de Jacobina corta e cerce a crença na unidade coesa da alma: esta passa a ser não mais uma entidade espiritual, una e indivisível, mas tão só um polo dominado por objetos de interesse que atraem o eu como poderosos ímãs, estímulos de vida, numa palavra, desejos”.

Desejar é negócio perigoso. O desejo, sem permissão, invade o

interior do sujeito, ora sugerindo ora conferindo forma à identidade⁴. Eis um dos problemas fundamentais do conto: como manipular o desejo para a experiência boa das almas? Trata-se de uma questão para a qual Sócrates alertava os jovens atenienses. Não seria pelo exterior, pelo status social, pela aristocracia de sangue, por ter riquezas e objetos socialmente reconhecidos como valorosos que se conquistaria o íntimo de si, isto é, as virtudes, o pensamento, as paixões, os desejos, e o modo de agir na *pólis*.

Como observado anteriormente, é preciso algo mais, dizia Sócrates. É preciso uma postura, uma força interior, um cuidado de si, um olhar atento e crítico que emana de dentro para fora que direciona as paixões, o pensamento. Jacobina, entretanto, expressa algo muito diferente do que foi ensinado por Sócrates. Conforme o narrador: “– Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da guarda nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! Tão contente! Chamava-me o seu alferes” (ASSIS, [1882]/1970, p. 261).

O olhar exterior da mãe atravessa e determina o interior do jovem. A posição social confere ao filho um novo lugar simbólico que permite que ele não seja mais um simples “Joãozinho”, mas um verdadeiro militar ao olhar de ambos, mãe e filho.

Outra personagem importante, tia Marcolina, escreve uma carta à mãe do alferes e diz que deseja vê-lo vestido da farda, e que não o libera para ir embora de sua casa por pelo menos um mês. Ao chegar à casa da tia, todos já o conheciam por “senhor alferes”, até mesmo os escravos o chamavam assim. Tinha o melhor lugar à mesa, era elogiado e honrado ao ponto de tia Marcolina lhe presentear com um espelho grande, folheado a ouro, trazido pela corte de D. João VI em 1808 segundo diziam.

Ora, temos aqui alguns tipos de espelho. Um que é reflexo do olhar alheio (modo de percepção de outrem sobre um sujeito); e outro que é o

⁴ Ainda que interior e exterior sejam noções que se dão como distinção de razão e não como distinção real, mesmo assim é interessante supor que tal distinção exista para auxiliar o sujeito a perceber a si próprio e o mundo, isto é, perceber no sentido de organizar a si próprio e o mundo.

presente da tia Marcolina. Aliás, o olhar da tia para o sobrinho percorre um erotismo delicado e sugestivo. Ela vê no menino a imagem do falecido marido, Capitão Peçanha. Joãozinho fardado é para ela a representação de um afeto morto. Também por isso ela deseja agradá-lo, lisonjeá-lo, bem como diz sentir uma ponta de inveja da moça que havia de ser a mulher do sobrinho.

De um lado, a mãe celebra orgulhosa o filho fardado. De outro, a tia revive a expectativa de um desejo cansado. Amores familiares que se misturam a nova condição social de Joãozinho.

Jacobina, amante da lisonja, é um fraco arrastado por tudo e todos, por desejos externos. A lisonja, aliás, é o veneno que mata a alma interior do personagem. Sobre a cautela para com os lisonjeadores, Foucault (2010) diz o seguinte:

O lisonjeador é aquele que impede o superior de ocupar-se consigo mesmo como convém. Temos aqui uma dialética, se quisermos do lisonjeador e do lisonjeado, pela qual o lisonjeador, encontrando-se por definição em uma posição inferior, estará em relação ao superior em uma situação impotente, uma vez que é na lisonja do lisonjeador que o superior encontrará uma imagem de si abusiva, falsa, que o enganará, colocando-o assim em situação de fraqueza relativamente ao lisonjeador, relativamente também aos outros, e finalmente a si mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 337).

Como antídoto à lisonja, o filósofo sugere o *otium studioso*. Isto é, o exercício crítico de si através da prática da leitura e da escrita com o propósito de estabelecer limites à função que se exerce no mundo social. Mais uma vez entra em cena a leitura dos autores capazes de instruir no cuidado de si. Para Foucault, é preciso exercer um poder crítico sobre si e sobre o papel que se desempenha no mundo social, com o objetivo de levar o indivíduo a estabelecer uma relação adequada consigo e recuperar os limites entre o indivíduo e o mundo, entre interior e exterior (FOUCAULT, 2010).

O retiro, o estudo e o ócio criativo são princípios reguladores da individualidade e do papel social do sujeito posto no mundo. Combate-se o lisonjeador com princípios de sabedoria, sentenças verdadeiras adquiridas das vivências e dos livros. O objetivo de colocar um freio na lisonja e no lisonjeador faz “com que o indivíduo não venha a situar o seu próprio eu, sua própria subjetividade no delírio presunçoso de um poder que extrapola suas funções reais” (FOUCAULT, 2010, p. 338-339). Porém, esse não é o caso do Jacobina, como se vê do excerto abaixo:

O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

– Não.

– O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a **primitiva** cedesse à outra (ASSIS, [1882]/1970, p. 263, grifo nosso).

A alma exterior – alimentada pelo *status* social e pela vaidade – invade a alma interior a ponto de todo eu de Jacobina transformar-se em alferes. Mas o que seria propriamente esse interior que foi eliminado, o que é a alma interior? O conto é um tanto enigmático quanto a isso, não diz muito sobre a alma interior. Talvez a palavra “primitiva” grifada na citação acima seja uma pista do que ela possa representar.

A palavra remete a uma instância originária da alma interior. O que o narrador indica é que de alguma maneira a alma interior pertence ao domínio do espontâneo, do que vem antes da alma exterior, é mais primária que o mundo e que as representações dele, porém se mistura e se complementa com ele e com diversas representações, porque uma experiência pura e ingênua do mundo e de si só é possível fora do mundo. O trecho seguinte sugere essa perspectiva.

Ao tempo em que a consciência do homem se obliterava, a [consciência] do alferes tornava-se viva e intensa. As dores humanas, as alegrias humanas, se

eram só isso, mal obtinham de mim uma compaixão apática ou um sorriso de favor. No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes (ASSIS, [1882]/1970, p. 264).

É significativo que Machado de Assis tenha usado a expressão “consciência do homem” para designar alma interior. Essa expressão indica algo como consciência do que se é, saber o que se é, em contraponto à expressão “[consciência] do alferes”, como se consciência do homem designasse alma interior, enquanto consciência do alferes designasse alma exterior. Assim, o narrador deixa transparecer que o que somos interiormente – consciência do homem – é algo distinto da função social e de objetos do mundo.

Mas o que no conto seria propriamente a noção primitiva, qual o estatuto da alma interior? A capacidade humana de manter presente na consciência a percepção “das dores humanas”, “das alegrias humanas”, enfim, a originalidade do eu enquanto *phátos*, *afeto*. Sentir é um perceber primitivo que se alimenta de ações que perpetuam as paixões da alma.

Esse eu primitivo é ato do sentir, um perceber mais profundo que a simples visão, um notar como *espanto* ou *admiração* talvez. O episódio da doença da filha de tia Marcolina confirma a ausência da alma interior de Jacobina, isto é, afetos primários. O militar banaliza o sofrimento humano, sobretudo porque a prima é esposa de um lavrador. Tal condição não torna a vida dela importante para o militar. A humanidade da moça, aos seus olhos, se dá pela representação social. Caso fosse ela esposa de um general, ou pessoa de bens e de posse, talvez aí ele a notasse.

Mas, ele não nota, não sente, e tia Marcolina e o cunhado deixam a casa para visitar a filha doente. Enquanto isso, Jacobina diz sentir uma opressão, “alguma coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere, subitamente levantadas em torno de mim. Era a alma exterior que se reduzia, estava agora limitada a alguns espíritos boçais”. Os escravos se tornam a única forma de espelho, o único meio de refletir a alma exterior do alferes. Durante a noite eles fogem. E na manhã seguinte o alferes diz: “achei-me só”.

A expressão mais forte do texto é esta: “achei-me só”, uma vez que sem *pathos* e sem status social, todo eu de Jacobina é solidão em estado de presença na consciência, toda a humanidade de Jacobina é um grande sertão. Nem medo ele é capaz de sentir, “juro-lhes que não tinha medo; era um pouco atrevidinho, tanto que não senti nada”. Ainda segundo o narrador:

[...] no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo. Não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra (ASSIS, [1882]/1970, p. 269).

Eis um momento delicado do texto. Uma vez eliminada a bajulação, o sujeito fica incapaz de trazer a presença da consciência interior e exterior na existência, ou seja, de situar uma das almas em si próprio e no mundo. A função das almas, vale lembrar, é transmitir a vida. Caso uma delas fique sem movimento, sem função, perde-se a própria vida. O surpreendente no trecho acima citado é que Jacobina torna-se uma sombra, imagem difusa e esfumada. Um fantasma.

Considerações Finais

“O espelho” não estabelece um jogo entre consciente e inconsciente no sentido freudiano. Isso porque a consciência é enorme problema, não está dada ao alcance do sujeito, e nada é mais enigmático nesse conto que o lugar da consciência. Isso sugere a seguinte pergunta: a consciência está em nós ou no mundo? Como ela se constitui, qual a sua natureza?

Para Machado de Assis, ela não reside num lugar só. O eu está à margem, nas fronteiras da experiência subjetiva do sujeito no mundo. Assim sendo, a consciência se transmuta e percorre objetos, paixões e o vazio, ou seja, transformações em que o eu se perde facilmente. Ao menos nesse conto em específico está sempre à deriva.

Antes de finalizar, voltemos ao texto para explorar um último tópico: o sonho. Ao deitar-se para dormir, o personagem diz que o sonho lhe dava alívio e prazer, aspectos esses que calavam a solidão, e que de algum modo fazia vibrar a alma interior. Eis aí um detalhe notável no conto: que jogo o sonho estabelece com o mundo interior do sujeito?

Dormindo era outra coisa. O sono dava-me alívio, não pela razão comum de ser irmão da morte, mas por outra. Acho que posso explicar assim esse fenômeno: – o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam a garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver (ASSIS, [1882]/1970, p. 270).

Nos sonhos cada ser humano “é um artista consumado” (NIETZSCHE, 1992, p. 25). Em face da realidade do sono e do sonho, todos se comportam como figuradores da realidade fazendo atuar a alma interior e, dessa maneira, criam-se ficções, imagens e formas da realidade, para deleite, saúde, sintoma de vida, tal como diz o narrador: “tudo isso fazia-me viver”.

Doador do elemento estético da “bela aparência”, modo reparador e sanador do mundo, o sonho como princípio de toda arte cuja representação é Apolo, o deus solar, expressa-se como meio transfigurador da realidade. Apolo é quem ilumina a realidade absurda e caótica através da forma. Sonhar não é negar a realidade, ao contrário, o sujeito há de experimentar o sombrio e o cômico no sonho. Mas o sonho é espelho transfigurador da realidade, do mundo. Por meio dele a realidade não é negada, antes organizada. Os sonhos dos artistas justificam a vida.

Finalmente, falamos da noção da existência. Existir, no conto, não garante ao sujeito a posse da consciência, da alma interior e da alma exterior. A existência não está garantida pelo fato de se viver no mundo. É preciso manter algo presente na consciência para garantir a existência, tais como as

paixões, as dores e alegrias humanas (alma interior), e percepções de objetos exteriores, tal como a farda, exemplo da função social (alma exterior).

Nota-se: a noção da duração é importante, trata-se de tornar as sensações duráveis para manter as almas vivas. Seja farda, ou seja amor, não importa. Manter a presença de algo conserva as almas vivas, e conseqüentemente traz a existência para um centro distinto do vazio. Todavia, isso é insuficiente se não há outrem que possa refletir o que somos tanto interiormente quanto exteriormente. É preciso manter os amigos, cuidar deles, precisamos do outro para ser nós mesmos. Melhor dizendo, as almas vivem se exercem a duração das sensações num sentido ético e político. O vazio decorre da falta de duração das sensações e paixões, também da ausência de se colocar no mundo exterior, e sobretudo da solidão política e dos amigos. Existir demanda querer.

A alma é e existe enquanto nela permanece algo, e enquanto alguém diferente de mim espelha o que nela permanece, o que nela se move. Dessa maneira, se, porventura, se perde a continuidade afetiva, tal como a alegria, elimina-se a alma interior, bem como metade da existência. Se, por acaso, se perde a atenção sobre o que se é socialmente, perde-se a alma exterior e metade da existência.

Para manter a existência da alma interior e exterior, é necessário então cuidar de cada uma delas, cuidar de si. É preciso desenvolver cada uma delas, discernir o que cada uma representa. Jacobina, ao contrário disso, é um objeto da família e das relações sociais. Não se procura, não se conhece, não se inventa. No entanto, há que se reconhecer que a solução que o personagem encontra para sair do vazio faz sobreviver a parte exterior da alma, pois ele consegue manter a representação da farda na consciência, e de modo esmorecido, porém válido, Jacobina sai do não-lugar, garantindo ao menos a alma do mundo social.

Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. (...) dá em

diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo, olhando, meditando; no fim duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão, sem os sentir... (ASSIS, [1882]/1970, p. 270-271).

A farda “integralmente” se incorpora ao *ethos*, ao modo de ser do homem a ponto de o personagem esquecer-se de si enquanto sujeito interior. No entanto, para Jacobina é como se o dia da glorificação chegasse. Como se todo o “eu”, em sua máxima intensidade, estivesse presente no instante em que se dá conta, *percebe pelo olhar*, o eu integralmente representado pela farda.

Para ele, o lugar da consciência é a farda. Ele não se dá conta que se trata da metade da existência apenas. E nada mais assustador e veraz que a possibilidade de a alma, da humanidade do sujeito, encontrar na representação estatutária de um objeto do mundo sua mais plena materialização e realização. A maneira de Jacobina lidar com o vazio é preenchê-lo com status social, o que lhe garante alguns dias sem angústia.

Bem sabemos que há quem atravesse com regime semelhante não somente seis dias de solidão, mas uma vida toda.

Referências

- ASSIS, Machado de. *Correspondência de Machado de Assis*: tomo III: 1890-1900. Coordenação e orientação Sergio Paulo Rouanet; reunida, organizada e comentada por Irene Moutinho e Sílvia Eleutério. Rio de Janeiro: ABL, 2011.
- ASSIS, Machado de. O espelho (1882). In: ASSIS, Machado de. *Papéis avulsos*. v. 15. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1970.
- ASSIS, Machado de. Prefácio (1882). In: ASSIS, Machado de. *Papéis avulsos*. v. 15. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1970.
- ASSIS, Machado de. Quincas Borba (1891). In: ASSIS, Machado de. *Papéis avulsos*. v. 15. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1970.
- ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. In: ASSIS, Machado de. *Obra completa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1971.

- BOSI, Alfredo. O duplo espelho em um conto de Machado de Assis. *Literatura Estudos avançados*, n. 28, p. 237-246, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000100020>. Acesso em: 5 set. 2022.
- BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: o enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 2003.
- COSTA, Angela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *1890-1914: no tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 60 a 70 do século XX). *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 59, n. 2, p. 115-142, jul./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/his.v59i2.37036>. Acesso em: 11 out. 2022.
- CUNHA, Maria Teresa. Territórios abertos para a história. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DICTIONNAIRE DU MOYEN FRANÇAIS - DMF. *Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française ATILF*. Version 2020. ATILF - CNRS & Université de Lorraine. Disponível em: <http://www.atilf.fr/dmf>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- FINLEY, M. I. *História antiga: testemunhos e modelos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FINLEY, Moses I. *Os gregos antigos*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 4. tiragem, 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. de Artur M. Parreira. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LOPES, Silvina Rodrigues. *Literatura, defesa do atrito*. Lisboa: Vendaval, 2003.
- MALATIAN, Teresa. Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-221.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. História & literatura: uma velha-nova história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, n. 1560, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.1560>. Acesso em: 10 set. 2022.
- PIGLIA, Ricardo. Novas teses sobre o conto. In: PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- RIBAS, Maria Cristina Cardoso. *Onze anos de correspondência: os machados de Assis*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; 7 Letras, 2008.

SARAIVA, F. R. dos Santos; QUICHERAT, Louis Marie. *Novíssimo dicionário latino-português: etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc.* 11 ed. Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Garnier, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República* (1983). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SÚSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo das letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VERNANT, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Ísis Borges da Fonseca. 15. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2005.

VEYNE, Paul. *Acreditavam os gregos em seus mitos? ensaio sobre a imaginação constituinte*. Trad. Horácio González e Milton Meira Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Data de registro: 22/11/2022

Data de aceite: 24/04/2023



The changing manufacturing process and responsibility for the world from Hannah Arendt's perspective*

Vinícius Silva de Souza**

Abstract: This text tries to understand the universe of durable goods manufacturing that make up the world. This production space is largely responsible for producing products for human beings, even if it costs the destruction of nature. According to Hannah Arendt, however, with modernity there was a significant change in the process of manufacturing these artifacts. This has brought about not only an invasion of consumption, but has also made the world and its utensils even more throwable. Therefore, representing a transformation of the essence of technique and its knowledge process, as Martin Heidegger points out. The conclusion aims to unveil the loss of the distinction between means and ends by placing the human being as the protagonist of the world. The consequence is, as the Greeks warned, the devaluation of nature and of the political agent, since it is the human being, as consumer and user of products, who is elected as the reference for the world.

Key-words: Fabrication; Human; World; Nature; Modernity.

* Translation by the author of an article published in: SILVA DE SOUZA, V. *A mudança no processo de fabricação e a responsabilidade pelo mundo na perspectiva de Hannah Arendt*. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 687–714, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65083. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65083>. Acesso em: 1 ago. 2023. Technical Review: Doctor Professor Gerson Brea. Professor at the Philosophy Department of the University of Brasília.

** PhD student in Education on Comparative Studies in Education - ECOE, linked to the Graduate Program of the Faculty of Education of the Universidade de Brasília - PPGE/FE/UnB, Darcy Ribeiro university campus. (Professor of Philosophy at the Department of Education of the Federal District). E-mail: desilvavinicius@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0539459236180395> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5805-9177>

A mudança no processo de fabricação e a responsabilidade pelo mundo na perspectiva de Hannah Arendt

Resumo: Este texto se empenha em entender sobre o universo da fabricação de bens duráveis que compõem o mundo. Esse espaço de produção é o grande responsável por produzir produtos para o ser humano, mesmo que isso custe a destruição da natureza. Segundo Hannah Arendt, entretanto, com a modernidade houve uma mudança significativa do processo de fabricar esses artefatos. Isso desencadeou não só uma invasão do consumo, bem como deixou o mundo e seus utensílios ainda mais descartáveis. Portanto, representando uma transformação da essência da técnica e de seu processo de conhecimento, como aponta Martin Heidegger. A conclusão busca desvelar a perda da distinção entre meios e fins ao colocar o ser humano como o protagonista do mundo. A consequência é, como alertava os gregos, a desvalorização da natureza e do agente político, pois é o humano, enquanto consumidor e usuário de produtos, o eleito como referência para o mundo.

Palavras-chave: Fabricação; Humano; Mundo; Natureza; Modernidade.

Der veränderte Produktionsprozess und die Verantwortung für die Welt aus der Perspektive von Hannah Arendt

Zusammenfassend: Dieser Text versucht, das Universum der Herstellung langlebiger Güter zu verstehen, das die Welt ausmacht. Dieser Produktionsraum ist weitgehend für die Herstellung von Produkten für den Menschen verantwortlich, auch wenn dies die Zerstörung der Natur kostet. Nach Hannah Arendt gab es jedoch mit der Moderne eine bedeutende Veränderung im Prozess der Herstellung dieser Artefakte. Dies hat nicht nur zu einer Invasion des Konsums geführt, sondern auch dazu, dass die Welt und ihre Utensilien noch wegwerfbarer geworden sind. Es handelt sich also um eine Transformation des Wesens der Technik und ihres Erkenntnisprozesses, wie Martin Heidegger hervorhebt. Die Schlussfolgerung zielt darauf ab, den Verlust der Unterscheidung zwischen Mitteln und Zwecken aufzuzeigen, indem der Mensch zum Protagonisten der Welt gemacht wird. Die Folge ist, wie die Griechen warnten, die Abwertung der Natur und des politischen Akteurs, da der Mensch als Konsument und Nutzer von Produkten zum Bezugspunkt der Welt gewählt wird.

Schlüsselwörter: Fabrikation; Mensch; Welt; Natur; Modernität..

Introduction

Turning off the alarm clock, using the hairdryer to dry your hair, turning on the television, taking the bread rolls out of the toaster, and reading your e-mails. Everyday life is full of tasks that need the help of utensils to be performed and, behind these simple activities, there is a universe of products produced by manufacturing. There is a variety of artifacts that are present not only in the home, but also on the street, in politics, in school, as well as in other living and working environments. It is not common to think about what function a refrigerator or a chair has in the world, what is expected of these objects is that they function and serve to be used. Thus, these artifacts, fruits of manufacturing, are like satellites that orbit around the life and work of any human being.

The focus of manufacturing today is not simply on producing objects for everyday life, but on developing electronic devices and digital products that continue to serve and function to satisfy the different needs of humans in need of technological advancement. This shows the change in the artifact manufacturing model. Because the star of the moment is no longer the old mechanical technology that powered steam-powered machines, but digital devices and applications that are more advanced than before.

In this context, however, it is important to be aware how decisively the technological world we live in, or perhaps begin to live in, differs from the mechanized world as it arose with the Industrial evolution. This difference corresponds essentially to the difference between action and fabrication. Industrialization still consisted primarily of the mechanization of work processes, the improvement in the making of objects, and man's attitude to nature still remained that of *homo faber*, to whom nature gives the material out of which the human artifice is erected. The world we have now come to live in, however, is much more determined by man acting into nature, creating natural processes and directing them into the human artifice and the realm of human affairs, than by building and preserving the human artifice as a relatively permanent entity. (ARENDR, 1961, p. 59).

According to Hannah Arendt (1998), it is the environment of manufacturing that is responsible for the production of durable goods in the world. However, the advent of the disposable logic of consumption has conditioned this human activity of manufacturing to the needs of labor, because “The world in which the *vita activa* spends itself consists of things produced by human activities; but the things that owe their existence exclusively to men nevertheless constantly condition their human makers” (ARENDR, 1998, p.9). In this way, the human being found himself facing an impasse that began to condition his existence, because manufacturing became dependent on consumption and its discardable goods.

Therefore, Arendt's concern was to denounce the reduction of the human to an animal that consumes and works, which, in current times, has its personification in the users of digital technologies. This is because, with the elimination of social and cultural frontiers promoted by the Internet, all its consumers were placed in communication networks, immersed and connected, not as creators, but as consumers and users of virtual platforms. Soon, they become individuals who have nothing to differentiate them

from each other, and are dissolved into a human mass with no identity and no freedom.

Moreover, the atrophy of politics is perceptible, as it increasingly loses its creative and freeing capacity. What we are seeing is the transformation of citizens from political beings to consumer animals - clients of a gradually more consumerist technology, managed by digital platforms that encourage consumption. "Its radical novelty lay in the attempt to manufacture an exclusive type of man and thus in the rejection of the human condition of plurality." (AGUIAR, 2008, p. 29).

Hans Jonas (2006), contemporary and friend of Arendt (2011a) shares with the author the idea of the way out of consumerism through politics. Because it is politics that makes the planet a safe and secure place from this discardable logic of production and consumption that continually threatens and depreciates the Earth and its inhabitants. For Jonas (2006), the main work of the human being is the city, this means a border between what is made by human hands and nature. Therefore, the house is the refuge for his existence, besides being a new artifact that marks the total separation of the human being with the environment. But because of the level of production, consumption and violation of nature that is in place today, there is no way to distinguish these boundaries between the world and nature.

For the boundary between "city" and "nature" has been obliterated: the city of men, once an enclave in the nonhuman world, spreads over the whole of terrestrial nature and usurps its place. The difference between the artificial and the natural has vanished, the natural is swallowed up in the sphere of the artificial; and at the same time the total artifact (the works of man that have become "the world" and as such envelop their makers") generates a "nature" of its own, that is, a necessity with which human freedom has to cope in an entirely new sense. (JONAS, 1984, p. 10).

In this way, nature and its creatures are subjugated to subservience to the needs and wills of this owner of the planet, who develops his existence between what remains (the city) and what changes (nature). However, the Earth continuously undergoes changes, both climatic and with the appearance of unknown diseases, due to the advance of the cities. These urban spaces were, until recently, a safe place for humanity, however, the current pandemic times show that this polis environment is no longer a safe place for survival, for, “and no matter how many illnesses he contrives to cure, mortality does not bow to his cunning”. (JONAS, 1984, p. 3). Therefore, faced with these constant transformations of nature, human life is challenged to persist in existing. This exposes humanity's only fear of nature, its mortality.

The presence of man in the world had been a first and unquestionable given, from which all idea of obligation in human conduct started out. Now it has itself become an object of obligation: the obligation namely to ensure the very premise of all obligation, that is, the foothold for a moral universe in the physical world – the existence of mere candidates for a moral order. This entails, among other things, the duty to preserve this physical world in such a state that the conditions for that presence remain intact; which in turn means protecting the world's vulnerability from what could imperil those very conditions. The difference this makes for ethics may be illustrated in one example. (JONAS, 1984, p. 10).

The human today, in order to protect himself from nature, he plays at being a god and places himself at the center of the world. With this, he finds himself capable of creating and developing elements never found in nature, transforming both mass into energy and radiation into material. This puts you in a place where past epochs were regarded as the deepest mystery of nature, and in the not-so-distant future, the uncovering of how to create and recreate the miracle of life may be a reality.

Since his productivity was seen in the image of a Creator-God, so that where God creates *ex nihilo*, man creates out of given substance, human productivity was by definition bound to result in a Promethean revolt because it could erect a man-made world only after destroying part of God created nature. (ARENDR, 1998, p. 139).

Philosophy, then, changes its conception of how to think in terms of universalities. Thus, there is no longer room for the discussion between heaven and earth, but between the human and the universe. The focus is between understanding the individual who occupies a place on earth and the universal laws of nature that govern the planet.

Instead of the old dichotomy between earth and sky we have a new one between man and the universe, or between the capacities of the human mind for understanding and the universal laws which man can discover and handle without true comprehension. (ARENDR, 1998, p. 270).

By observing nature, science elaborates its investigation from the observed data, and thus, also like nature, science needs not only to copy the effects of nature, but also to develop instruments that help it in this task. "As the maker of instruments and machines that come to his assistance, *homo faber* has created a world on the basis of mediations whose qualities have always been conceived exclusively in an anthropocentric sense." (BACH, 2018, p. 273).

1 The distinction between labor and fabrication - the role of *homo faber*

The products of fabrication are not simply available as are those collected from nature. For example, both a fruit from a tree and the

feedstock for manufacturing are from nature, but extracting a mineral resource is different from picking a fruit from your backyard. "It is characteristic of all natural processes that they come into being without the help of man, and those things are natural which are not "made" but grow by themselves into whatever they become." (ARENDR, 1998, p. 150). In this way, the raw material extracted from the inside of the earth, as in the case of iron or coal, is itself, at that moment of extraction, a product of human hands, because when it is removed from its environment, there is an interruption of the natural process of which it was a part. "In all these instances, we changed and denaturalized nature for our own worldly ends, so that the human world or artifice on one hand and nature on the other remained two distinctly separate entities." (ARENDR, 1998, p. 148). *Homo faber*, as Arendt names him, is, in this way, a kind of destroyer of the planet, that is, he behaves as the master of the Earth and as its creator, since, in order to produce his products, he takes his raw material from the environment. He can only build a world by destroying part of it, which already exists independently of his hands, namely nature.

This element of violation and violence is present in all fabrication, and *homo faber*, the creator of the human artifice, has always been a destroyer of nature. The *animal laborans*, which with its body and the help of tame animals nourishes life, may be the lord and master of all living creatures, but he still remains the servant of nature and the earth; only *homo faber* conducts himself as lord and master of the whole earth. (ARENDR, 1998, p. 139).

The violation of nature is one of the characteristics of the difference between the concepts of manufacturing and work according to Arendt, because, for this thinker, work requires a harmony between the worker's body and the environment. Therefore, there is an effort by the farmer, for example, to cultivate the land in order to harvest its fruits. However, the maker's joy is not his care for the environment, but his effort to multiply his tools beyond the reach of his physical body. Thus, the

products of human hands are exalted by their makers for not being fruits of the environment, although they would not all exist if they were not extracted from nature.

Another characteristic of fabrication is to build your object according to an image, an imagetic model that is a draft, which passes through the mind's eye of the *homo faber* and materializes in your product. "Alone with his image of the future product, *homo faber* is free to produce, and again facing alone the work of his hands, he is free to destroy." (ARENDR, 1998, p. 144). This image of the future product is outside of him, for it precedes him as the contemplative process of production. It does not disappear with the finished product, but precedes it and remains intact, ready to serve again as a model for another makers.

Having a beginning and a predictable end are also steps in the manufacturing process, because the end is inherent and happens when a durable and entirely new object is put into the world. In this way it is added to the human artifice of already existing products and artifacts. Thus, by market demand, new products are multiplied by the manufacturing process. Labor, on the other hand, is hostage to the body's needs, and there is no way to tell its beginning, as well as its end. It is a continuous activity, and its products are to be consumed and do not have the same durability as the objects of manufacture. Therefore, to make tools for the workers and products for commerce are the goals of manufacturing, regardless of the cost to nature that this may cause; that is, everything must have an end and a usefulness in itself.

Human work, the goal or purpose of which always lies outside the activity itself, not only complements labor by making tools that are useful for easing it and rendering it more productive, but with them constructs an artificial world, an elaborate and changing cultural artifact as structurally complex and intricately contrived as the web of relationships that sensibly and legally binds those who live together within it. (KOH, 2006, p. 124).

The human being, with modernity, became the measure of all things, and this distorted the manufacturing model of *homo faber*, which elected labor power and the consumption of its products as values for its production. The consequence of the invasion of this way of life and work in the manufacturing sphere has taken away from the human being the ability to produce artifacts with a certain durability and permanence in the world. This not only strengthened the development of a commercial society, but also favored the devaluation of nature and everything in it. In this way, *homo faber* suffered a significant loss with the modification of his manufacturing model sponsored by modernity, which began to use manufacturing only to develop products for the maintenance and permanence of life. As Robinson dos Santos points out, in the chapter, *O problema da técnica e a crítica à tradição na ética de Hans Jonas*, nature no longer holds an attribution of "dignity" and thus destruction is a characteristic precedent to its existence, i.e., "it is always seen as something that has no value in itself". (SANTOS, 2011. p. 31).

In this way, one of the results made possible by the constant improvement of tools and products elaborated by *homo faber* for the comfort and usefulness of the human being was the extension of the population's life expectancy with a greater aging between generations.

Having to die is bound up with having been born: mortality is but the other side of the perennial spring of "natality" (to use Hannah Arendt's term). This had always been ordained; now its meaning has to be pondered in the sphere of decision. (JONAS, 1984, p. 19).

Therefore, *homo faber* is not indifferent to the possibility of intervening in the human genes of the next generations, an ambition very characteristic of his profile, which always aims to have in his hands the evolution of his species and, thus, to modify or improve it according to his own project. "Whether we have the right to do it, whether we are qualified

for that creative role, is the most serious question that can be posed to man finding himself suddenly in possession of such fateful powers.” (JONAS, 1984, p. 21).

Jonas' defense consists in being responsible not for a certain human future, but for an idea of humanity, which requires an incorporation and a presence in the world, which, at the actual moment, is threatened by the constant interference in nature and in the planet's life cycle. Therefore, the responsibility for the next generations needs to be assumed now in the present, because the human being has exceeded the boundaries of the employment of his technique, and *techne*, which was previously used only in the non-human field, today takes on the role of remanufacturing its own inventor.

In the image he entertains of himself – the programmatic idea which determines his actual being as much as it reflects it – man now is evermore the maker of what he has made and the doer of what he can do, and most of all the preparer of what he will be able to do next. (JONAS, 2006, p. 43).

2 The knowledge and the technique

For Arendt, in the modern era, fabrication broke the stable cycle between the producer and his product, which was, until then, the valid model of production, because it put the *homo faber* to produce exclusively objects to facilitate human beings' daily life and work. This old way of manufacturing objects only took from nature the raw material for the manufacture of its products. However, the new manufacturing model, influenced by modernity, started not only to take, but also to create and develop elements that, until then, did not exist in nature.

This stage can no longer be described in terms of a gigantic enlargement and continuation of the old arts and crafts, and it is only to this world that the

categories of *homo faber*, to whom every instrument is a means to achieve a prescribed end, no longer apply. For here we no longer use material as nature yields it to us, killing natural processes or interrupting or imitating them. (ARENDDT, 1998, p. 148).

Thus, the innovations that came from the modern era changed an entire conception of manufacturing, in which the products produced became mere results of the investigation of a process that became more and more complicated and distant from everyone's general knowledge. The human being, as builder and fabricator, became the greatest emblem of modernity and, with this, began to wonder no longer about "why" or "what" nature is, but rather "how" the unknown elements and effects exist in the universe.

If it should turn out to be true that knowledge (in the modern sense of know-how) and thought have parted company for good, then we would indeed become the helpless slaves, not so much of our machines as of our know-how, thoughtless creatures at the mercy of every gadget which is technically possible, no matter how murderous it is. (ARENDDT, 1998, p. 3).

Martin Heidegger, Arendt's professor and with whom the author had a confiding relationship, between love, separation and close friendship also illustrates a bit more the distinction between modern technique and its earlier version. As the German philosopher explains through the example of the farmer, who had a protective relationship with nature, of care, of preparation for production and not of seeing the field as a source of resources for food production. Arendt, in turn, makes a differentiation between the work with the field and manufacturing. For the author, the cultivation of the soil is in the realm of necessity, that is, in labor, in daily work. Fabrication, on the other hand, is intended for the production of artifacts that are independent from their producers and that do not need to be cultivated for them to have their durability and permanence in the world. According to Jardim's interpretation,

Heidegger observed that contemporary technique is not just a specific sector of experience, but is a principle that governs the understanding and organization of all human life today. The fact that humanity comes to follow and favor only what is revealed in technique, and to take from it all its parameters and measures, constitutes the real danger present in today's world. Heidegger is not an enemy of technique. His philosophy does not express a repudiation of the present world, but rather engages in a task of elucidation. He also considers the possibility of man changing his relationship with technical things. Instead of subordinating himself to technical criteria, Heidegger inquires into the possibility of maintaining a serene relationship with technique. (JARDIM, 2011, p. 106).

For Heidegger (2007), technique, with modernity, loses its sense of "bringing forward" the manufacture of objects and becomes a constant challenge of nature. This has put technique in a position of exploitation of nature, that is, it has been employed for specific purposes, such as, for example, in the construction of hydroelectric power plants, which, by interrupting the flow of rivers and damming their waters, generates energy for human consumption. However, although modern technique still retains the characteristic of its "revealing", it has become something of a challenge in the constant exploration of natural resources.

The revealing that rules in modern technology is a challenging [*Herausfordern*], which puts to nature the unreasonable demand that it supply energy that can be extracted and stored as such. But does this not hold true for the old windmill as well? No. Its sails do indeed turn in the wind; they are left entirely to the wind's blowing. But the windmill does not unlock energy from the air currents in order to store it. (HEIDEGGER, 1977, p. 14).

For the German philosopher, the relationship between knowledge and understanding is intrinsic in the technique prior to modernity. In this way, for the author, revealing is translated by what is not produced by itself; therefore, it can have one form and another, depending on the source material and on the builder who will shape the product. However, the thinker's emphasis is not on making the object, but on bringing it forward, on its appearance. This, for Heidegger, signifies the independence of technique from the relation of means and ends, for it is through production that the effect of appearing, that is, of the act of withdrawing from concealment takes place. Thus, the movement of bringing something forward is called by Heidegger as unhousing. Therefore, technique is a human activity and, as such, designates both the relations of producing artifacts for everyday use and works of art.

Technology is therefore no mere means. Technology is a way of revealing. If we give heed to this, then another whole realm for the essence of technology will open itself up to us. It is the realm of revealing, i.e., of truth. This prospect strikes us as strange. Indeed, it should do so, should do so as persistently as possible and with so much urgency that we will finally take seriously the simple question of what the name "technology" means. (HEIDEGGER, 1977, p. 12).

However, if the user is the highest of ends and the measure of all things, then not only is nature seen as a worthless brute mass, but also the products of manufacture themselves, because everything becomes a mere means to other ends. Thus, there is an appreciation of the means and a devaluation of the end, because the production process is the protagonist and not the product, which becomes a mere result of the process. Thus, the new challenge posed to *homo faber* is to understand the processes that take place in nature so that, by the fragmentation of nature, he will be able to know them and then fabricate them.

The trouble is only — or so it seems now — that while man can do things from a "universal," absolute standpoint, what the philosophers had never deemed possible, he has lost his capacity to think in universal, absolute terms, thus realizing and defeating at the same time the standards and ideals of traditional philosophy. (ARENDR, 1998, p. 270).

The process of how life happens became the object of research of fabrication, and both nature and the universe became hostages of a human knowledge only understandable through the hands of *homo faber*, which by the fragmentation of the parts tries to discover the meaning of everything that exists. Therefore, a change no longer in the question of "being" but in the question of "process", because it is the nature of "being" to reveal itself and appear. The "process", on the other hand, is to remain invisible. Its existence is only perceived by some specific phenomena (HEIDEGGER, 2007). The process of the fabrication is submerged within the final product of the fabrication, yet knowing how it happens is not comprehensible to all by the final product. Therefore, it is characteristic of *homo faber* through the process of fabrication to say of the existence of its objects, since, it is through this concept that artifacts are manufactured in the world. "Processes, therefore, and not ideas, the models and shapes of the things to be, become the guide for the making and fabricating activities of *homo faber* in the modern age." (ARENDR, 1998, p. 300).

In this way, there is an appreciation of the medium, that is, the process of how things come into existence in the world. Modern science, for example, investigates the world, not by itself, as a final product, but as a process in constant transformation. Thus, the ready-made artifact loses its protagonism in the wake of manufacturing and becomes a mere result of production processes. "We will, as we say, "get" technology "spiritually in hand." We will master it. The will to mastery becomes all the more urgent the more technology threatens to slip from human control." (HEIDEGGER, 1977, p. 5). In this way, the mechanistic vision of *homo faber* serves to reveal natural processes through their fragmentation, in order to know them and then fabricate them.

The direct consequence of this new perspective on fabrication is to decrease the production of artifacts for everyday life and work and to increase research on what happens both in the environment and in the universe. Therefore, in order to know about nature and the cosmos, human beings need to know how to manufacture them, that is, how they work, so that they can later, in their laboratories, be able to reproduce the investigated effects. Knowledge is now the victim of its own hands, for it is only known when it is done. Therefore, in modernity, knowledge is no longer contemplated, but produced, and this changes the space of the image of *homo faber*, who searches, in introspection, in his conscience, for the model of the product that will be manufactured.

The results yielded by introspection, the only method likely to deliver certain knowledge, are in the nature of movements: only the objects of the senses remain as they are and endure, precede and survive, the act of sensation; only the objects of the passions are permanent and fixed to the extent that they are not devoured by the attainment of some passionate desire; only the objects of thoughts, but never thinking itself, are beyond motion and perishability. (ARENDDT, 1998, p. 300).

In fact, distrust in data and trust in production led human consciousness to search for a balance point between knowledge and fabrication. Thus, *homo faber's* mode of production meant not only an introspection of the world through scientific experiments, but a break with contemplation. This caused a break in the way history was interpreted until now, because, in ancient philosophy, there was no opposition between fabrication and contemplation, they did not oppose each other; on the contrary, the fabricator needed to resort to the space of ideas in order to elaborate his artifact. That is, the human needed contemplation to be able to produce his products, which, when contemplated by the mind's eye, showed the images of future products. It was through this representation

that he built his artifact, and not through introspection. Following Jardim's interpretation

For Hannah Arendt, alienation constitutes the main characteristic of modern mentality. Its most dramatic manifestation consists in man's flight from the world into himself. The next step in this historical journey will consider the specific subject of this seminar - the making. The Modern Age was inaugurated with a suspicion of the receptive capacity of truth. Everything that is immediately given is subject to mistrust. But if we cannot receive truth, are we then unable to construct it? The affirmative answer to this question set the course for Western civilization in the following centuries. The contemplative attitude was discredited and active forms of relating to reality, especially productive activity, were elevated to a superior position. The figure of the *homo faber* was emphasized to the detriment of all other images of man. (JARDIM, 2011, p. 114).

A contemplation that, for classical antiquity, is not translated by words, but a space of the mind that allows one to see the models for fabrication. This image is thus a reference, but not a product of the human mind, because it exists independent of the human being. When he begins to materialize this mental figure, there is a break from contemplation. This means that when he starts to produce there is a break in contemplation. Therefore, the human being participates in the eternity of the image only when he absolves himself from making it real, and even if the object being contemplated is fabricated, he does not eliminate the perfect image that is in the contemplation and thus outside of him.

Therefore, the proper attitude toward the models which guide work and fabrication, that is, toward Platonic ideas, is to leave them as they are and appear to the inner eye of the mind. If man only renounces his capacity for work and does not do anything, he

can behold them and thus participate in their eternity. (ARENDR, 1998, p. 303).

Through this kind of contemplation, the philosophical tradition of antiquity wanted humans to realize that the beautiful and the eternal cannot simply be fabricated by their hands. However, *homo faber* has, in his essence, the ability to manufacture artifacts, and the space of contemplation was his learning refuge to later materialize his visions.

Thus, with modernity, the human turns inward to himself and to his sensations of pain and pleasure which are the fruits of modern introspection. This posits a modern hedonism marked not by pleasure, but by pain and its subtraction, because pleasure only exists there as fear of pain. "For this philosophy, "hedonism" is even more of a misnomer than for the epicureanism of late antiquity, to which modern hedonism is only superficially related." (ARENDR, 1998, p. 309). This greater emphasis of modernity on pain has led humans to take refuge within themselves in order to escape from it. This escape flows from the painful feeling of living in the world. Thus, the removal of human beings from their worldly cover and the search for security within themselves became the way modernity used to imprison human relationships inside the modern individual.

The easier that life has become in a consumers' or laborers' society, the more difficult it will be to remain aware of the urges of necessity by which it is driven, even when pain and effort, the outward manifestations of necessity, are hardly noticeable at all. The danger is that such a society, dazzled by the abundance of its growing fertility and caught in the smooth functioning of a never-ending process, would no longer be able to recognize its own futility. (ARENDR, 1998, p.135).

he ancients relied on imagination and memory to tell about happiness, while the moderns use the play relationship between pain and

pleasure. “In other words, the ultimate standard of measurement is not utility and usage at all, but "happiness," that is, the amount of pain and pleasure experienced in the production or in the consumption of things.” (ARENDDT, 1998, p. 309). The desire was to put not happiness as the main point in modern societies, but the maintenance of individual life through the pleasure of the body and its sensations, without any form of critical reflection on the behavior of human beings in the world; an individual equation focused on the life of the human species and not on humanity. Soon, through the metabolic process between humans and nature, there are the bodily processes that serve to put the external world back in contact with men; a living organism that needs the incorporation and consumption of what exists outside of it.

3 Artifacts, the means and the ends - the escape from the work of art

The fabrication of objects turned only to consumption causes the product to lose its independence and durability. This transforms everything that exists into means to other ends, and thus a scenario of overvaluation of the human and his needs is installed. The Greeks already drew attention to this misrepresentation of the world and nature, resulting from the anthropocentrism that places the human as the highest being in relation to the world and nature. In this way, this producer of artifacts interprets everything that exists as a means to the ends he and his user desire.

The point of the matter is that Plato saw immediately that if one makes man the measure of all things for use, it is man the user and instrumentalizer, and not man the speaker and doer or man the thinker, to whom the world is being related. And since it is in the nature of man the user and instrumentalizer to look upon everything as means to an end — upon every tree as potential wood — this must eventually mean that man becomes the measure not only of things

whose existence depends upon him but of literally everything there is. (ARENDR, 1998, p. 158).

Plato knew that considering everything that exists as a means opens up an infinite range of possibilities between means and ends. For example, for the sphere of fabrication, the end of carpentry is the chair, and its utility is only conceivable when it is a means for the exchange or comfort of those who use it. Thus, a community of makers values the idea of usefulness of their utensils for use. On the other side, the commercialization of these artifacts shows their utility in the purchase and sale of these products. Therefore, it is by reason of what is useful that the *homo faber* judges and produces an artifact, however, by the entanglement of means and ends that the utilitarian works, “in other words, utility established as meaning generates meaninglessness”. (ARENDR, 1998, p. 154). In other words, the fabricator thinks only by means and ends, and this is his exercise with production, he is unable to understand another meaning that does not participate in this instrumental and utilitarian relationship. In this way, there is no possibility of putting an end to the relationship between means and ends that fabrication exposes, because the only way out is to point to a determined object with an end in itself.

Fabrication, but not action or speech, always involves means and ends; in fact, the category of means and ends derives its legitimacy from the sphere of making and fabricating where a clearly recognizable end, the final product, determines and organizes everything that plays a part in the process - the material, the tools, the activity itself, and even the persons participating in it; they all become mere means toward the end and they are justified as such. Fabricators cannot help regarding all things as means to their ends or, as the case may be, judging all things by their specific utility. (ARENDR, 1961, p. 216).

The way out is to seek, in the subjectivity of use, the meaning that is proper, because its absence is a mark in this world of artifacts. Only in

the anthropocentric world, is the human the final purpose, which ends the unlimited range of means and ends. However, an impasse appears, if the user is the greatest of ends and the measure of all things, then not only is nature seen as a worthless raw mass that is subject to intervention, now the objects that come from production lose their importance and become simple means to other ends.

The goal of *homo faber's* anthropocentrism, and its disorientation between means and ends, makes the human the supreme end and subjugates all of nature to it. This leads to the degradation of both the environment and the world, extorting, from all that exists, dignified independence. However, not even Kant can take the blindfolds off *homo faber* from the end in itself, although manufacturing alone is capable of producing a world, which is as worthless as its raw material, only means to various other ends.

Now I say that the human being and in general every rational being exists as an end in itself, not merely as a means to be used by this or that will at its discretion; instead he must in all his actions, whether directed to himself or also to other rational beings, always be regarded at the same time as an end. (KANT, 1998, p. 37).

However, objects that are fruits of art have peculiarities different from other objects of fabrication and escape this logic of means and ends. The independence and durability of art objects are free from the consumption process, since, only because they have a form, there is the possibility of considering them as artifacts existing in the world. This means that all objects, be they objects of use, of consumption or of art, have a form to appear in the world, that is, they are all products of the space of fabrication and, thus, fruits of the hands of *homo faber*.

However, the uniqueness of works of art is the guarantee of their existence, in the fact that, regardless of its utility or not, its role as an art object in the world and in human relations gives it existence. These artifacts belong to the artistic universe, they are objects made by the artist,

who is just like *homo faber*, a builder of human artifice. There is no way to use a work of art. It escapes this kind of relationship and is outside this practical context of use and consumption. Its space in the world is not given by everyday relations, nor by the needs and wants of its owners. There is no way to ask about its uselessness or usefulness; this question has no answer for art. It resists this inquiry, just as it has survived its connection to religion.

These characteristics of the work of art make it the most mundane artifact of all, and its continuity transcends the unattainable. There is no purpose that demarcates its identity as in other objects. For example, the chair, primarily, has the function of serving as a rest for the body. The artistic artifact, however, goes beyond this relationship of subjection, and meaning, to the human, in other words,

Among the things which do not occur in nature but only in the man-made world, we distinguish between use objects and art works, both of which possess a certain permanence ranging from ordinary durability to potential immortality in the case of works of art. As such, they are distinguished from consumer goods on one hand, whose duration in the world scarcely exceeds the time necessary to prepare them, and, on the other hand, from the products of action, such as events, deeds, and words, all of which are in themselves so transitory that they would hardly survive the hour or day they appeared in the world, if they were not preserved first by man's memory, which weaves them into stories, and then through his fabricating abilities. (ARENDR, 1961, p. 209).

The superiority of art over all other artifacts is due that it has a relationship that goes beyond time, an essential and caricatured characteristic of this artistic universe. There are no other objects made by human hands that hold such permanence and transcend the boundaries of mortality like artistic objects. Moreover, art institutes a permanent

dwelling for its admirers, an immortality not through life or soul, but to be touched and sharpened by the human senses. The artifacts of the work of art possess a durability far superior to the other artifacts of manufacture and thus remain in the world much longer than the others. They are thus the most mundane of objects. They are also unique in that they have no function in the human life process, as Arendt points out.

Moreover, they are the only things without any function in the life process of society; strictly speaking, they are fabricated not for men, but for the world which is meant to outlast the life-span of mortals, the coming and going of the generations. Not only are they not consumed like consumer goods and not used up like use objects; they are deliberately removed from the processes of consumption and usage and isolated against the sphere of human life necessities. This removal can be achieved in a great variety of ways; and only where it is done does culture, in the specific sense, come into being. (ARENDR, 1961, p. 209).

Art has the ability to make its observers think, unlike exchange and negotiation that do not cease to be human categories, but its focus is on consumption and use. The artistic work, being an attribute owned by man and not by the world, creates a relationship that involves feelings, which are personified in the artistic object. The exchange and greed are for use, for the needs and wants of the body. These artifacts draw on their relationship with human beings to create their meaning in the world. By being open to the world, artworks free the individual from the prison barred on himself.

The work of art places its reification beyond the modification, the transfiguration of the object. Its space is the field of thinking, yet it does not stop being a product, for making artifacts for the world, such as: music, sculptures, books, and others. The metamorphosis of art's compositions is in the thought that succeeds it, giving it an empirical consistency, molding

an object that will exist, that is, like handicrafts that, through the production process, make durable objects for human artifacts. (ARENDR, 2011b) It is through the dead lyrics of music that the spirit lives and survives, creating a resurrection process; it is like a cycle of life and death in which it is tied to the subjectivity of the appreciator or the artist who, searches in the sphere of art, the inspiration for his creations.

Concluding remarks

It is the fabricator who produces the instrumentality and the deterioration of the planet; thus the loss of value and independence is not only of the products of fabrication, but also of the nature that exists without and prior to this means of producing artifacts. The problem is not instrumentality, as the use of means to an end, but the act of generalizing the *homo faber* experience, in which usefulness and utility are the ultimate criteria for both life and the planet. This is something inherent to the human being, for the experience of means and ends, as it is for the fabrication, does not end with the product, but remains while it is being handled. The instrumentalization of the Earth and the devaluation of everything that is given generate a meaninglessness in which the end is transformed into means, and this process is only broken when the human being places himself as lord and master of everything, the only one with an end in himself.

With the manufacture of objects only for use, these artifacts become only means, just like the organic cycle of life, which assumes the role of commander of the instrumentalization of everything that exists without any barrier. The human is the only one who exists independently, because he is not a means to other goals, the singular inhabitant of the globe who is free to wish to surpass even the cosmic laws; the environment around him is just a piece that will make this dream possible.

The Greeks were attentive to this devaluation of nature and, also, to the danger of anthropocentrism of having the human as the highest being. Plato's speech against Protagoras is an example of this Hellenic alertness, because the measurement of all artifacts by the griffin of utility makes the *homo faber* and its user the center of the world, and not the political agent or the thinker. Therefore, they interpret everything as means to certain ends and not just the objects that depend on it, "literally everything there is" (ARENDDT, 1998, p. 158).

The human, by Protagoras' line, is the only one who escapes from the means-and-ends relationship, and he is the only one capable of using everything as a means. A ruler as *homo faber* considers everything at his disposal, that is, objects of use. In this way, the wind would no longer mean a natural force that exists by itself, but a human need to cool and move mills.

In order to be what the world is always meant to be, a home for men during their life on earth, the human artifice must be a place fit for action and speech, for activities not only entirely useless for the necessities of life but of an entirely different nature from the manifold activities of fabrication by which the world itself and all things in it are produced. We need not choose here between Plato and Protagoras, or decide whether man or a god should be the measure of all things; what is certain is that the measure can be neither the driving necessity of biological life and labor nor the utilitarian instrumentalism of fabrication and usage. (ARENDDT, 1998, p. 173).

The loss of the distinction between means and ends leads to the unification between the worker's body and his tool, in which labor acts as this uniting force, a rhythmic coordination between workers that become, with modernity, agglomerated in large factories of mass production. This blurs the distinction between the worker and his tool, and work is marked by effort rather than by product. The rhythm of the work stop swallows up,

through repetitive motion and the use of machines, the body, and the tool, for it is this mechanical artifice that is confused with the human body. And, then, this artificial movement assumes the role of regent of this cycle. This is reflected today in the relationship between cell phones and the extension of the physical body of their users.

There is no denying that, throughout history, individuals have always been adapting to the different contexts that presented themselves, and both the tools and their hands have helped them in these changes. However, with machines, there is a different case, because they require workers to serve them and put their bodies in tune with their cadence. The tools are like servants to the human hands, whereas the electronic devices drive the body until they can fully supply it.

There is, therefore, a difference between machines and the body, which, with the contemporary digital age, has become invisible, as life, work, and the relationships between human beings become more and more adjusted to electronic devices and their applications. Soon, a reflection of an old dream of *homo faber* began to materialize by placing humanity and its existence within mechanical forms that can condition and predict human actions. A boldness that not even nature and its human lethal effects could promote.

The contemporary world, by choosing this digital model of consumption and disposable products, puts in jeopardy not only its permanence, but also that of all inhabitants of the planet. However, this does not mean, neither for Arendt nor for Jonas, that the destiny of humanity is traced and determined for a near end, even because the human being constantly changes its position, that is, its moral order of construction of values is continuously in transformation - this is the hope. "I do not believe, that we can stabilize the situation, which we have been in since the 17th century, in any irrevocable way". (ARENDR, 2012, p. 148).

Referências

- AGUIAR, Odílio Alves. Condição humana e educação em Hannah Arendt. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 2, n. 44, p.23-42, jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1965>.
- ARENDT, Hannah. *Das Urteilen: Texte zu Kants Politischer Philosophie*. München: Piper Verlag, 1998.
- ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. Revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa; São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- BACH, Augusto. Hannah Arendt e a Conquista do Espaço. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 265-286, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n64a2018-13>.
- HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. Trad. Marco Aurélio Werle. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662007000300006>.
- JARDIM, Eduardo. *Homo Faber: o animal que tem mãos, na visão de Hannah Arendt*. In: PESSOA, Fernando; BARBOSA, Ronaldo (org.). *Mão de Obra: Homo Faber: o animal que tem mãos/ Seminários Internacionais Museu Vale*. Vila Velha, ES: Museu Vale, Fundação Vale, 2011.
- JONAS, Hans. *O Princípio responsabilidade: uma ética para a civilização tecnológica*. Trad. Marijane Lisboa; Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KOHN, Jerome. *Liberdade: A prioridade da política*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

The changing manufacturing process and responsibility for the world from Hannah Arendt's perspective

SANTOS, Robinson dos. *Ética para a civilização tecnológica: em diálogo com Hans Jonas*. Coordenadores Robinson dos Santos, Jelson Oliveira, Lourenço Zancanaro. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2011.

Data de registro: 15/03/2022

Data de aceite: 26/10/2022



A mudança no processo de fabricação e a responsabilidade pelo mundo na perspectiva de Hannah Arendt

*Vinícius Silva de Souza**

Resumo: Este texto se empenha em entender sobre o universo da fabricação de bens duráveis que compõem o mundo. Esse espaço de produção é o grande responsável por produzir produtos para o ser humano, mesmo que isso custe a destruição da natureza. Segundo Hannah Arendt, entretanto, com a modernidade houve uma mudança significativa do processo de fabricar esses artefatos. Isso desencadeou não só uma invasão do consumo, bem como deixou o mundo e seus utensílios ainda mais descartáveis. Portanto, representando uma transformação da essência da técnica e de seu processo de conhecimento, como aponta Martin Heidegger. A conclusão busca desvelar a perda da distinção entre meios e fins ao colocar o ser humano como o protagonista do mundo. A consequência é, como alertava os gregos, a desvalorização da natureza e do agente político, pois é o humano, enquanto consumidor e usuário de produtos, o eleito como referência para o mundo.

Palavras-chave: Fabricação; Humano; Mundo; Natureza; Modernidade.

*Doutorando em Educação na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Professor efetivo de Filosofia da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: desilvavinicius@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0539459236180395> _ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5805-9177>

The changing manufacturing process and responsibility for the world from Hannah Arendt's perspective

Abstract: This text tries to understand the universe of durable goods manufacturing that make up the world. This production space is largely responsible for producing products for human beings, even if it costs the destruction of nature. According to Hannah Arendt, however, with modernity there was a significant change in the process of manufacturing these artifacts. This has brought about not only an invasion of consumption, but has also made the world and its utensils even more throwable. Therefore, representing a transformation of the essence of technique and its knowledge process, as Martin Heidegger points out. The conclusion aims to unveil the loss of the distinction between means and ends by placing the human being as the protagonist of the world. The consequence is, as the Greeks warned, the devaluation of nature and of the political agent, since it is the human being, as consumer and user of products, who is elected as the reference for the world.

Key-words: Fabrication; Human; World; Nature; Modernity.

Der veränderte Produktionsprozess und die Verantwortung für die Welt aus der Perspektive von Hannah Arendt

Zusammenfassend: Dieser Text versucht, das Universum der Herstellung langlebiger Güter zu verstehen, das die Welt ausmacht. Dieser Produktionsraum ist weitgehend für die Herstellung von Produkten für den Menschen verantwortlich, auch wenn dies die Zerstörung der Natur kostet. Nach Hannah Arendt gab es jedoch mit der Moderne eine bedeutende Veränderung im Prozess der Herstellung dieser Artefakte. Dies hat nicht nur zu einer Invasion des Konsums geführt, sondern auch dazu, dass die Welt und ihre Utensilien noch wegwerfbarer geworden sind. Es handelt sich also um eine Transformation des Wesens der Technik und ihres Erkenntnisprozesses, wie Martin Heidegger hervorhebt. Die Schlussfolgerung zielt darauf ab, den Verlust der Unterscheidung zwischen Mitteln und Zwecken aufzuzeigen, indem der Mensch zum Protagonisten der Welt gemacht wird. Die Folge ist, wie die Griechen warnten, die Abwertung der Natur und des politischen Akteurs, da der Mensch als Konsument und Nutzer von Produkten zum Bezugspunkt der Welt gewählt wird.

Schlüsselwörter: Fabrikation; Mensch; Welt; Natur; Modernität.

Introdução

Desligar o despertador, usar o secador para secar os cabelos, ligar a televisão, tirar os pães da torradeira e ler os *e-mails*. O dia a dia é repleto de tarefas que precisam da ajuda de utensílios para a sua realização e, por trás dessas simples atividades, está um universo de produtos produzidos pela fabricação. Há uma variedade de artefatos que estão presentes não só no lar, mas também no espaço da rua, da política, da escola, bem como de outros ambientes de convivência e trabalho. Não é comum pensar sobre qual a função da geladeira ou da cadeira no mundo, o que se espera desses objetos é que eles funcionem e sirvam para serem usados. Assim, esses artefatos, frutos da fabricação, são como satélites que orbitam em torno da vida e do trabalho de qualquer ser humano.

O foco da fabricação, nos dias de hoje, não está simplesmente na produção de objetos para o cotidiano, mas em desenvolver aparelhos eletrônicos e produtos digitais que continuem servindo e funcionando para saciar as diferentes necessidades de humanos carentes de avanços tecnológicos. Isso mostra a mudança no modelo de fabricação de artefatos, pois a estrela do momento, agora, não é mais uma antiga tecnologia mecânica que movia máquinas a vapor, mas sim aparelhos e aplicativos digitais que se mostram sempre mais avançados.

Nesse contexto, no entanto, é importante estar consciente de quão decisivamente difere o mundo tecnológico em que vivemos, ou talvez em que começamos a viver, do mundo mecanizado surgido com a Revolução Industrial. A industrialização ainda consistia basicamente na mecanização de processos de trabalho, e no melhoramento na elaboração de objetos. O mundo no qual viemos a viver hoje, entretanto, é muito mais determinado pela ação do homem sobre a natureza, criando processos naturais e dirigindo-os para as obras humanas e para a esfera dos negócios humanos, do que pela construção e preservação da obra humana como uma entidade relativamente permanente. (ARENDR, 2011b, p. 90).

Segundo Hannah Arendt (2011a), é o ambiente da fabricação o responsável pela produção de bens duráveis no mundo. Entretanto, o advento da lógica descartável do consumo condicionou essa atividade humana de fabricar às necessidades do *labor*, pois “o mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens constantemente condicionam, no entanto, os seus produtores humanos” (ARENDR, 2011a, p.10). Desse modo, o ser humano se viu diante de um impasse que passou a condicionar sua existência, pois a fabricação tornou-se refém do consumo e de seus bens descartáveis.

Logo, a preocupação de Arendt foi denunciar a redução do humano a um animal que consome e trabalha, que, nos tempos atuais, tem sua personificação nos usuários das tecnologias digitais. Isso porque, com a eliminação das fronteiras sociais e culturais promovida pela internet, todos os seus consumidores foram colocados em redes de comunicação, imersos e conectados, não como criadores, mas como consumidores e usuários de plataformas virtuais. Logo, tornam-se indivíduos que nada têm que os diferencie uns dos outros, e são dissolvidos em uma massa humana sem identidade e sem liberdade.

Além disso, é perceptível a atrofia da política, que, cada vez mais, perde a capacidade criadora e libertadora. O que testemunhamos é a

transformação dos cidadãos de seres políticos para animais consumidores – clientes de uma tecnologia progressivamente mais consumista, administrada por plataformas digitais que incentivam o consumo. “Sua novidade radical residiu na tentativa de fabricar um tipo exclusivo de homem e, assim, na rejeição da condição humana da pluralidade.” (AGUIAR, 2008, p. 29).

Hans Jonas (2006), contemporâneo e amigo de ~~o~~ Arendt (2011a) partilha com a autora a ideia da saída do consumismo pela via da política, visto que é ela que torna o planeta um lugar adequado e protegido dessa lógica descartável de produção e consumo que continuamente ameaça e desvaloriza a Terra e seus habitantes. Para Jonas (2006), a obra principal do ser humano é a cidade, isso significa uma fronteira entre o que é feito por mãos humanas e a natureza. Logo, a casa é o refúgio para sua existência, além de ser um novo artefato que marca a separação total do ser humano com o meio natural. Porém, pelo nível de produção, consumo e violação da natureza instaurado hoje, não há como distinguir essas fronteiras entre o mundo e a natureza.

Pois a fronteira entre “Estado” (*polis*) e “natureza” foi suprimida: a “cidade dos homens”, outrora um enclave no mundo não-humano, espalha-se sobre a totalidade da natureza terrestre e usurpa o seu lugar. A diferença entre o artificial e o natural desapareceu, o natural foi tragado pela esfera do artificial; simultaneamente, o artefato total, as obras do homem que se transformaram no mundo, agindo sobre ele e por meio dele, criaram um novo tipo de “natureza”, isto é, uma necessidade dinâmica própria com a qual a liberdade humana defronta-se em um sentido inteiramente novo. (JONAS, 2006, p. 44).

Desse modo, acontece o subjugar da natureza e de suas criaturas a uma subserviência às necessidades e vontades desse proprietário do planeta, que desenvolve sua existência entre o que permanece (a cidade) e o que muda (a natureza). No entanto, a Terra sofre continuamente mudanças, tanto climáticas como o aparecimento de doenças

desconhecidas, pelo avanço das cidades. Esses espaços urbanos eram, até pouco tempo, um lugar seguro para a humanidade, contudo, os tempos atuais pandêmicos mostram que esse ambiente da *pólis* não é mais uma garantia segura de sobrevivência, pois, “não importa para quantas doenças o homem ache cura, a mortalidade não se dobra à sua astúcia.” (JONAS, 2006, p. 32). Logo, frente a essas constantes transformações da natureza, a vida humana é desafiada a persistir em existir. Isso escancara o único temor da humanidade frente à natureza, a sua mortalidade.

A presença do homem no mundo era um dado primário e indiscutível de onde partia toda ideia de dever referente à conduta humana: agora, ela própria tornou-se um objeto de dever – isto é, o dever de proteger a premissa básica de todo o dever, ou seja, precisamente a presença de meros candidatos a um universo moral no mundo físico do futuro; isso significa, entre outras coisas, conservar este mundo físico de modo que as condições para uma tal presença permaneçam intactas; e isso significa proteger a sua vulnerabilidade diante de uma ameaça dessas condições. (JONAS, 2006, p. 45).

O humano hoje, para se proteger da natureza, brinca de ser deus, se coloca no centro do mundo e, com isso, se vê capaz de criar e desenvolver elementos nunca encontrados na natureza, transformando tanto massa em energia como radiação em matéria. Isso o coloca em um lugar no qual épocas passadas eram tidas como o mais profundo mistério da natureza, e, em um futuro não tão distante, o desvendar do modo de criar e recriar o milagre da vida poderá ser uma realidade.

Como a sua produtividade era vista à imagem de um Deus Criador – de sorte que, enquanto Deus cria *ex nihilo*, o homem cria a partir de determinada substância –, a produtividade humana, por definição, estava fadada a resultar em uma revolta prometeica, pois só pode construir um mundo feito pelo homem após destruir parte da natureza criada por Deus. (ARENDR, 2011a, p. 173).

A filosofia, então, muda sua concepção de como pensar esses termos de universalidades a tal modo que não há mais espaço para a discussão entre o céu e a terra, e sim entre o humano e o universo, entre a compreensão do indivíduo que ocupa um lugar na Terra e as leis universais da natureza que regem o planeta.

Ao invés da antiga dicotomia entre o céu e a Terra, temos agora outra, entre o homem e o universo, ou entre a capacidade da mente humana para a compreensão e as leis universais que os homens podem descobrir e manusear sem uma verdadeira compreensão. (ARENDDT, 2011a, p. 337).

A ciência, ao observar a natureza, elabora sua investigação a partir do dado observado e, desse modo, também como ela, precisa não só fazer sua obra, como também desenvolver instrumentos que a ajudem nessa tarefa. “Como fazedor de instrumentos e máquinas que venham em seu auxílio, o *homo faber* criou um mundo a partir de mediações cujas qualidades sempre foram concebidas exclusivamente em sentido antropocêntrico.” (BACH, 2018, p. 273).

A distinção entre trabalho e fabricação – o papel do *homo faber*

Os produtos da fabricação não são simplesmente disponíveis como são os colhidos na natureza. Por exemplo, tanto um fruto de uma árvore como a matéria-prima para a fabricação são da natureza, porém extrair um recurso mineral é diferente de colher um fruto no quintal de casa. “É característico de todos os processos naturais o fato de surgirem sem o auxílio do homem e de que as coisas naturais não são produzidas, mas vêm a ser por si mesma aquilo em que se tornam” (ARENDDT, 2011a, p. 187). Desse modo, a matéria bruta extraída das vísceras da terra, como no caso do ferro ou carvão mineral, é, por si, naquele instante da extração, um

produto das mãos humanas, pois, quando é retirada de seu meio, há uma interrupção do processo natural da qual ela fazia parte. “Em todos esses casos, alteramos e desnaturalizamos a natureza para nossos próprios fins mundanos, de sorte que o mundo ou o artifício humano, de um lado, e a natureza, de outro, permanecem como duas entidades nitidamente separadas” (ARENDDT, 2011a, p. 185). O *homo faber*, como nomeia Arendt, é, dessa forma, uma espécie de destruidor do planeta, ou seja, ele se comporta como senhor da Terra e, também, como seu criador, pois, para produzir seus produtos, retira sua matéria-prima do meio ambiente. Ele só pode construir um mundo destruindo parte dele, que já existe independentemente de suas mãos, a saber – a natureza.

Esse elemento de violação e de violência está presente em toda fabricação, e o *homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza. O *animal laborans*, que com o próprio corpo e a ajuda de animais domésticos nutre o processo da vida, pode ser o amo e o senhor de todas as criaturas vivas, mas permanece ainda o servo da natureza e da Terra; só o *homo faber* se porta como amo e senhor de toda a Terra. (ARENDDT, 2011a, p. 173).

A violação da natureza é uma das características de diferença entre os conceitos de fabricação e de trabalho segundo Arendt, pois, para essa pensadora, o trabalho requer uma harmonia entre o corpo do trabalhador e o meio ambiente. Logo, há um esforço do agricultor, por exemplo, em cultivar a terra para colher seus frutos. Já a alegria do fabricante não está no cuidado com o meio ambiente, mas no empenho em multiplicar ferramentas para além do alcance do seu corpo físico, visto que os produtos das mãos humanas, por não serem frutos da gratuidade do espaço natural, são exaltados por seus construtores, embora todos eles não existiriam sem a matéria-prima arrebatada da natureza.

Outra característica da fabricação é construir seu objeto segundo uma imagem, um modelo imagético que, como um rascunho, passa pelos olhos da mente do *homo faber*, que materializa seu artefato. “A sós, com sua imagem do futuro produto, o *homo faber* é livre para produzir, e também a sós, diante da obra de suas mãos, é livre para destruir” (ARENDDT, 2011a, p. 179). Essa imagem do futuro produto está fora dele, pois ela o antecede enquanto processo contemplativo da produção. Ela não desaparece com o produto pronto, mas o precede e permanece intacta, pronta para servir novamente como modelo para outro fabricante.

Ter um começo e um fim previsível são também passos do processo de fabricação, pois o fim é inerente e acontece quando um objeto durável e inteiramente novo é posto no mundo. Desse modo, ele passa a ser somado ao artifício humano de produtos e artefatos já existentes. Sendo assim, pela demanda do mercado, novos produtos são multiplicados pelo processo de fabricação. Já o trabalho é refém das necessidades do corpo, e não há como dizer do seu início, bem como do seu fim. Ele é uma atividade contínua, e seus produtos são para serem consumidos e não possuem a mesma durabilidade como os objetos da fabricação. Logo, elaborar ferramentas para os trabalhadores e produtos para o comércio são objetivos da fabricação, independentemente do custo à natureza que isso venha a acarretar; ou seja, tudo deve possuir um fim e uma utilidade em si mesmo.

O trabalho humano, o objetivo ou a finalidade do que encontra se sempre fora da própria atividade, não só complementa o trabalho, fazendo ferramentas que são úteis para aliviá-lo e torná-lo mais produtivo, mas com elas constrói um mundo artificial, um elaborado e variável artefato cultural com complexa estrutura e intrincada artificialidade, com uma teia de relações cibernéticas que toca sensivelmente e legalmente aqueles que convivem dentro dela. (KOHN, 2006, p. 118).

O ser humano, com a modernidade, passou a ser a medida de todas as coisas, e isso desvirtuou o modelo de fabricação do *homo faber*, que

elegeu a força de trabalho e o consumo de seus produtos como valores para sua produção. A consequência da invasão desse modo de vida e trabalho na esfera da fabricação tirou do ser humano a capacidade de produzir artefatos com certa durabilidade e permanência no mundo. Isso não só fortaleceu o desenvolvimento de uma sociedade comercial, como também favoreceu a desvalorização da natureza e tudo que existe nela. Desse modo, o *homo faber* sofreu uma perda significativa com a modificação de seu modelo de fabricação patrocinada pela modernidade, que passou a usar a fabricação apenas para desenvolver produtos para a manutenção e permanência da vida. Como ressalta Robinson dos Santos, no capítulo *O problema da técnica e a crítica à tradição na ética de Hans Jonas*, a natureza não detém mais uma atribuição de “dignidade” e, assim, a destruição é uma característica precedente a sua existência, ou seja, “ela é vista sempre como algo que não tem valor em si mesmo” (SANTOS, 2011, p. 31).

Dessa forma, um dos resultados possibilitados pelo constante aperfeiçoamento das ferramentas e dos produtos elaborados pelo *homo faber* para o conforto e a serventia do ser humano foi o prolongamento da expectativa de vida da população com um maior envelhecimento entre as gerações.

Ter de morrer liga-se ao ter nascido: mortalidade é apenas o outro lado da fonte duradoura da natalidade (*Gebürtlichkeit*, para utilizar uma expressão cunhada por Hannah Arendt). As coisas sempre foram assim; mas agora o seu sentido deve ser repensado no domínio da decisão. (JONAS, 2006, p. 58).

Logo, o *homo faber* não é indiferente à possibilidade de intervenção nos genes humanos das próximas gerações, uma ambição bem característica do seu perfil, que sempre almeja ter em suas mãos a evolução de sua espécie e, dessa forma, modificá-la ou melhorá-la de acordo com seu próprio projeto. “Saber se temos direito de fazê-lo, se somos qualificados para esse papel criador, tal é a pergunta mais séria que se pode fazer ao homem que se encontra subitamente de posse de um poder tão grande diante do destino.” (JONAS, 2006, p. 61).

A defesa de Jonas consiste em sermos responsáveis não por um determinado futuro humano, mas sim por uma ideia de humanidade, a qual exige uma corporificação e uma presença no mundo, que, no atual momento, se coloca ameaçada frente às constantes interferências na natureza e no ciclo de vida do planeta. Portanto, a responsabilidade pelas próximas gerações precisa ser assumida agora no presente, porque o ser humano ultrapassou as fronteiras do emprego de sua técnica, e a *techne*, que anteriormente era utilizada somente no campo não humano, hoje assume o papel de refabricar seu próprio inventor.

Na imagem que conserva de si mesmo – na representação programática que determina o seu Ser atual tão bem quanto o reflete – o homem atual é cada vez mais o produtor daquilo que ele produziu e o feitor daquilo que ele pode fazer; mais ainda, é o preparador daquilo que ele, em seguida, estará em condição de fazer. (JONAS, 2006, p. 43).

O conhecimento e a técnica

Para Arendt, na era moderna, a fabricação quebrou o ciclo estável entre o produtor e o seu produto, que era, até então, o modelo válido de produção, porque colocava o *homo faber* para produzir exclusivamente objetos para facilitar a vida e o trabalho do dia a dia do ser humano. Esse antigo modo de fabricar objetos apenas retirava da natureza a matéria-prima para a produção de seus produtos. Contudo, o novo modelo da fabricação, influenciado pela modernidade, passou a não só retirar, como também a criar e a desenvolver elementos que, até então, não existiam na natureza.

Esse estágio já não pode ser descrito em termos de uma gigantesca ampliação e continuação dos antigos ofícios e artes, e é somente a este mundo que as categorias do *homo faber*, para quem todo instrumento é um meio de atingir um fim prescrito, já

não se aplicam. Pois agora já não usamos o material como a natureza nos fornece, matando processos naturais, interrompendo-os ou imitando-os. Em todos esses casos, alteramos e desnaturalizamos a natureza para nossos próprios fins mundanos, de sorte que o mundo ou o artifício humano, de um lado, e a natureza, de outro, permanecem como duas entidades nitidamente separadas. (ARENDDT, 2011a, p. 185).

Assim, as inovações advindas da era moderna modificaram toda uma concepção de fabricação, na qual os produtos produzidos passaram a ser apenas meros resultados da investigação de um processo cada vez mais complicado e distante do conhecimento geral de todos. O ser humano, como construtor e fabricante, tornou-se o maior emblema da modernidade e, com isso, passou a se perguntar não mais sobre “por que” ou o “que” é a natureza, e sim sobre “como” existem os elementos e efeitos desconhecidos no universo.

Se for comprovado o divórcio entre o conhecimento (no sentido moderno de conhecimento técnico – *know how*) e o pensamento, então passaríamos a ser, sem dúvida, escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso conhecimento técnico, criaturas desprovidas de pensamento à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja. (ARENDDT, 2011a, p. 4).

Martin Heidegger, professor de Arendt e com quem a autora teve uma relação de confiança, entre amor, distanciamento e amizade também ilustra um pouco mais a distinção entre a técnica moderna e a sua versão anterior. Como explica o filósofo alemão através do exemplo do camponês, o qual tinha uma relação de proteção para com a natureza, de cuidado, de preparação para a produção e não de ver o campo como uma fonte de recursos para produção de alimentos. Arendt, por sua vez, faz uma diferenciação entre o trabalho com o campo e a fabricação. Para a autora, o cultivo do solo está no reino da necessidade, ou seja, no labor, no trabalho do dia a dia. Já a fabricação se destina à produção de artefatos que são

independentes de seus produtores e que não precisam ser cultivados para que eles tenham sua durabilidade e sua permanência no mundo.

Heidegger observou que a técnica contemporânea não consiste apenas em um setor específico da experiência, mas é um princípio que rege a compreensão e a organização de toda a vida do homem atualmente. O fato de a humanidade passar a seguir e a favorecer apenas o que se desvela na técnica, e a tirar dela todos os seus parâmetros e suas medidas, constitui o verdadeiro perigo presente no mundo de hoje. Heidegger não é um inimigo da técnica. Sua filosofia não expressa um repúdio do mundo atual, mas, antes, empenha-se em uma tarefa de elucidação. Ele também considera a possibilidade de o homem alterar sua relação com as coisas técnicas. Ao invés de subordinar-se aos critérios técnicos, Heidegger indaga sobre a possibilidade de manter com a técnica uma relação de serenidade. (JARDIM, 2011, p. 106).

Para Heidegger (2007), a técnica, com a modernidade, perde seu sentido de “levar à frente” a fabricação de objetos e se transforma em um desafio constante da natureza. Isso colocou a técnica em uma posição de exploração da natureza, ou seja, ela passou a ser empregada para fins específicos, como, por exemplo, na construção de usinas hidrelétricas, que, ao interromper o fluxo dos rios e represar suas águas, gera energia para o consumo humano. Contudo, apesar da técnica moderna ainda manter a característica de seu desabrigoamento, ela se tornou algo desafiador na exploração constante dos recursos naturais.

O desabrigar imperante na técnica moderna é um desafio (*Herausfordern*) que estabelece, para a natureza, a exigência de fornecer energia suscetível de ser extraída e armazenada enquanto tal. Mas o mesmo não vale para os antigos moinhos de vento? Não. Suas hélices giram, na verdade, pelo vento, permanecem imediatamente familiarizadas ao seu soprar. O moinho de vento, entretanto, não retira a energia da

corrente de ar para armazená-la. (HEIDEGGER, 2007, p. 381).

Para o filósofo alemão, é intrínseca a relação do conhecimento e da compreensão na técnica anterior à modernidade. Desse modo, o desabrigar técnico, para o autor, se traduz por aquilo que não se produz sozinho; por isso, pode ter ora uma forma e ora outra, depende da matéria-prima e do construtor que dará forma ao artefato. Contudo, a ênfase do pensador não é no fazer o objeto, mas no levar à frente, no seu aparecimento. Isso, para Heidegger, significa a independência da técnica da relação de meios e fins, pois é através da produção que o efeito do aparecer, ou seja, do ato de retirar do ocultamento acontece. Assim, o movimento de trazer à frente algo é chamado por Heidegger como desabrigar. Logo, a técnica é uma atividade humana e, como tal, designa tanto as relações de produção de artefatos para o uso diário como as obras de arte.

A técnica não é, portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar. Se atentarmos para isso, abrir-se-á para nós um âmbito totalmente diferente para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desabrigamento, isto é, da verdade. Esta perspectiva é, para nós, estranha. Mas ela exatamente deve estranhar, e se possível por um bom tempo e de modo opressor, para que finalmente também tomemos a sério a simples questão do que diz, pois, o nome técnica. (HEIDEGGER, 2007, p. 380).

No entanto, se o usuário é o maior dos fins e a medida de todas as coisas, então não somente a natureza é vista como uma massa bruta sem valor, mas também os próprios produtos da fabricação, porque tudo se transforma em simples meios para obter outros fins. Sendo assim, há uma valorização do meio e uma desvalorização do fim, pois é o processo de produção o protagonista e não o produto, que passa a ser apenas um mero resultado do processo. Com isso, o novo desafio posto para o *homo faber* é desvendar os processos que acontecem na natureza para, dessa forma, com sua fragmentação, poder conhecê-los e posteriormente fabricá-los.

O problema é somente – ou pelo menos assim nos parece agora – que, embora o homem possa fazer coisas de um ponto de vista universal e absoluto, algo que os filósofos jamais consideraram possível, ele perdeu sua capacidade de pensar em termos universais e absolutos, e com isso realizou e frustrou ao mesmo tempo os critérios e ideais da filosofia tradicional. (ARENDDT, 2011a, p. 337).

O processo de como se dá a vida tornou-se o objeto de pesquisa da fabricação e, tanto a natureza como o universo passaram a serem refêns de um conhecimento humano só compreensível através das mãos do *homo faber*, o qual pela fragmentação das partes se empenha em descobrir o significado de tudo que existe. Logo, uma mudança não mais na questão do “ser” e sim do “processo”, pois é da natureza do “ser” se desvelar e aparecer. Já o “processo” é de continuar invisível. Sua existência só é percebida apenas por alguns fenômenos particulares. (HEIDEGGER, 2007) O processo da fabricação está submergido dentro do produto final da fabricação, no entanto, saber como ele acontece não é compreensível a todos pelo produto final. Portanto, é característico do *homo faber* através do processo da fabricação dizer da existência de seus objetos, visto que, é através desse conceito que os artefatos são fabricados no mundo. “Os processos, portanto, e não as ideias, os modelos e as formas das coisas a serem criadas, tornam-se na era moderna os guias das atividades de produzir e de fabricar, que são as atividades do *homo faber*”. (ARENDDT, 2011a, p. 374).

Deste modo, há uma valorização do meio, ou seja, do processo de como se dá a existência das coisas no mundo. A ciência moderna, por exemplo, investiga o mundo, não por ele mesmo, enquanto produto final, mas enquanto processo em constante transformação. Assim, o artefato pronto e acabado perde seu protagonismo na esteira da fabricação e se torna apenas um mero resultado de processos de produção. “Pretende-se, como se diz, ‘ter espiritualmente a técnica nas mãos’. Pretende-se dominá-la. O querer-dominar se torna tão mais iminente quanto mais a técnica

ameaça escapar do domínio dos homens”. (HEIDEGGER, 2007, p. 376). Deste modo, a eleita visão mecanicista do *homo faber* serve para desvendar os processos naturais através da sua fragmentação, para assim, conhecê-los e posteriormente fabricá-los.

A consequência direta dessa nova perspectiva da fabricação é diminuir a produção de artefatos para o cotidiano da vida e do trabalho e aumentar a investigação sobre o que acontece tanto no meio ambiente como no universo. Logo, para conhecer sobre a natureza e o cosmos, o ser humano precisa saber fabricá-los, ou seja, saber como eles funcionam, para assim, mais tarde, em seus laboratórios, poder reproduzir os efeitos investigados. O conhecimento agora é refém de suas próprias mãos, pois só se conhece quando se faz. Portanto, na modernidade, o conhecimento deixa de ser contemplado e passa a ser produzido, isso muda o espaço da imagem do *homo faber*, o qual busca, na introspecção, na sua consciência, o modelo do produto que será fabricado.

Os resultados obtidos na introspecção, único método capaz de trazer conhecimento seguro, têm lugar na natureza dos movimentos: só os objetos dos sentidos permanecem como são e suportam, precedem e sobrevivem ao ato da sensação; só os objetos das paixões são permanentes e fixos, na medida em que não são devorados pela realização de algum desejo apaixonado; só os objetos do pensamento, mas nunca a própria atividade de pensar, encontram-se além do movimento e da perecibilidade. (ARENDDT, 2011a, p. 374).

Na verdade, a desconfiança no dado e a confiança na produção levou a consciência humana a buscar por um ponto de equilíbrio entre o conhecimento e a fabricação. Assim, o modo de produzir do *homo faber* não significou apenas uma introspecção do mundo através de experimentos científicos, mas um rompimento com a contemplação. Isso desencadeou uma quebra no modo de como a história era até aqui interpretada, porque, na filosofia antiga, não havia uma oposição entre fabricação e contemplação, elas não se contradiziam, pelo contrário, o fabricante

precisava recorrer ao espaço das ideias para poder elaborar seu artefato. Ou seja, o humano era carente da contemplação para poder produzir seus produtos, que, ao serem contemplados pelos olhos da mente, mostravam as imagens dos futuros produtos. Era através dessa representação que ele construía seu artefato, e não pela introspecção.

Para Hannah Arendt, a alienação constitui a principal característica da mentalidade moderna. Sua mais dramática manifestação consiste na fuga do homem do mundo para dentro de si mesmo. O passo seguinte desse percurso histórico considerará o assunto específico deste seminário – o fazer. A Era Moderna foi inaugurada com a desconfiança na capacidade receptiva da verdade. Tudo que é imediatamente dado é alvo de suspeita. Mas, se não podemos acolher a verdade, não seremos, então, capazes de construí-la? A resposta afirmativa a esta questão definiu o rumo da civilização ocidental nos séculos seguintes. A atitude contemplativa foi desacreditada e foram alçadas a uma posição superior as formas ativas de relação com o real, em especial, a atividade produtiva. A figura do *homo faber* foi realçada em detrimento de todas as outras imagens do homem. (JARDIM, 2011, p. 114).

Uma contemplação que, para a antiguidade clássica, não é traduzida por palavras, mas um espaço da mente que permite ver os modelos para a fabricação. Essa imagem é, assim, uma referência, mas não um produto da mente humana, pois ela existe independente do ser humano. Quando ele começa a materializar essa figura mental, há uma quebra da contemplação, pois há aí uma interferência naquilo que era, até então, presente apenas enquanto imagem a ser contemplada. Por isso, o ser humano só participa da eternidade da imagem quando se isenta de torná-la real, e, mesmo que o objeto contemplado seja fabricado, ele não elimina a imagem perfeita que está na contemplação e, assim, fora dele.

Portanto, a atitude adequada em relação aos modelos que guiam a obra e a fabricação, isto é, em relação às ideias platônicas, é deixá-las como são e aparecem ao

olho interno da mente. Apenas se o homem renunciar à sua capacidade para realizar a obra e nada fizer pode contemplá-las, e assim participar de sua eternidade. (ARENDDT, 2011a, p. 378).

Por esse tipo de contemplação, a tradição filosófica da antiguidade desejava que o humano simplesmente não se valesse de suas mãos e percebesse que o belo e o eterno não podem ser simplesmente fabricados. Contudo, o *homo faber* tem, em sua essência, a capacidade de fabricar artefatos, e era o espaço da contemplação o seu refúgio de aprendizagem para depois materializar suas visões.

Assim, com a modernidade, o humano se volta para dentro de si e para as suas sensações de dor e de prazer frutos da introspecção moderna. Isso coloca um hedonismo moderno marcado não pelo prazer, e sim pela dor e sua subtração, porque o prazer só existe aí enquanto medo da dor. “Para essa filosofia, o ‘hedonismo’ seria uma denominação ainda mais imprópria que para o epicurismo da Antiguidade tardia, com a qual o hedonismo moderno tem relação apenas superficial.” (ARENDDT, 2011a, p. 386). Essa ênfase maior da modernidade na dor levou o humano a refugiar-se dentro de si mesmo para escapar dela. Essa fuga é decorrente do sentimento doloroso de habitar o mundo. Desse modo, a retirada dos seres humanos do envolvimento mundano e a busca pela segurança dentro de si mesmo demonstraram ser o caminho utilizado por esse período para aprisionar as relações humanas dentro do indivíduo moderno.

Quanto mais fácil se tornar a vida em uma sociedade de consumidores ou de trabalhadores, mais difícil será preservar a consciência das exigências da necessidade que a compele, mesmo quando a dor e o esforço, as manifestações externas da necessidade, são quase imperceptíveis. O perigo é que tal sociedade, deslumbrada pela abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade. (ARENDDT, 2011a, p.168).

Os antigos confiavam na imaginação e na memória para dizer da felicidade, já os modernos usam da relação de jogo entre dor e prazer. “Em outras palavras, o padrão último de medida não é de forma alguma a utilidade e o uso, mas a ‘felicidade’, isto é, a quantidade de dor e de prazer experimentada na produção ou no consumo das coisas”. (ARENDDT, 2011a, p. 386). O desejo era colocar não a felicidade como ponto principal nas sociedades modernas, mas a manutenção da vida individual pelo prazer do corpo e suas sensações, sem qualquer forma de reflexão crítica sobre o comportamento dos seres humanos no mundo; uma equação individual voltada para a vida da espécie humana e não para a humanidade. Logo, pelo processo metabólico entre o humano e a natureza, encontram-se os processos corporais que servem para colocar o mundo externo em contato novamente com os homens; um organismo vivo que necessita da incorporação e do consumo do que existe externo a ele.

Artefatos, os meios e os fins – a fuga da obra de arte

A fabricação de objetos voltados apenas para o consumo faz com que o produto perca sua independência e durabilidade. Isso transforma tudo que existe em meios para outros fins e, assim, se instaura um cenário de supervalorização do humano e suas necessidades. Os gregos já chamavam a atenção para essa deturpação do mundo e da natureza, fruto do antropocentrismo que coloca o humano como o ente mais elevado frente ao mundo e à natureza. Desse modo, esse produtor de artefatos interpreta tudo que existe como um meio para os fins almejados por ele e por seu usuário.

O que importa nesse assunto é que Platão percebeu imediatamente que, quando se faz do homem a medida de todas as coisas de uso, é ao homem como usuário e instrumentalizador a quem se relaciona o mundo, e não ao homem como orador, homem de ação ou pensador. E como é da natureza do homem

como usuário e instrumentalizador considerar tudo como um meio para um fim – considerar cada árvore como madeira em potencial –, isso tem de significar afinal que o homem se torna a medida não só das coisas cuja existência depende dele, mas de literalmente tudo o que existe. (ARENDDT, 2011a, p. 197).

Platão sabia que considerar tudo que existe como um meio abre um leque infinito de possibilidades entre meios e fins. Por exemplo, para a esfera da fabricação, o fim da carpintaria é a cadeira, e sua utilidade só é concebível quando ela é um meio para a troca ou o conforto de quem a usa. Assim, uma comunidade de fabricantes preza pela ideia de utilidade de seus utensílios para o uso, já a comercialização desses artefatos mostra sua utilidade na compra e na venda desses produtos. Logo, é em razão do que é útil que o *homo faber* julga e produz um artefato, entretanto, pelo emaranhado de meios e fins que o utilitarista trabalha, “a utilidade instituída como significado gera a ausência de significado”. (ARENDDT, 2011a, p. 192). Ou seja, o fabricante pensa apenas por meios e fins, e é esse o seu exercício com a produção, ele é incapaz de entender outro significado que não participe dessa relação instrumental e utilitária. Desse modo, não existe a possibilidade de pôr término na relação entre meios e fins, que a fabricação expõe, porque a única saída é apontar um objeto determinado com um fim em si mesmo.

A fabricação, mas não a ação ou a fala, sempre implica meios e fins; de fato, a categoria de meios e fins obtém sua legitimidade da esfera do fazer e do fabricar, em que um fim claramente reconhecível, o produto final, determina e organiza tudo que desempenha um papel no processo – o material, as ferramentas, a própria atividade e mesmo as pessoas que dele participam; tudo se torna meros meios dirigidos para o fim e justificados como tais. Os fabricantes não podem deixar de considerar todas as coisas como meios de seus fins, ou, conforme seja o caso, julgando todas as coisas por sua utilidade específica. (ARENDDT, 2011b, p. 269).

A saída é buscar, na subjetividade do uso, o significado devido, pois sua ausência é uma marca nesse mundo de artefatos. Somente no mundo antropocêntrico, é o humano o fim último, o qual termina a cadeia ilimitada dos meios e fins. Contudo, aparece o impasse, pois, se o usuário é o maior dos fins e a medida de todas as coisas, então, não mais apenas a natureza é vista como uma massa bruta sem valor, a qual sofre ela uma intervenção, agora também os objetos advindos da produção perdem a importância e passam a ser simples meios para obtenção de outros fins.

A meta do antropocentrismo do *homo faber*, e sua desorientação entre meios e fins, faz do humano o fim supremo e subjugua toda a natureza a ele. Isso leva à degradação tanto do meio ambiente como do mundo, extorquindo, de tudo o que existe, a digna independência. No entanto, nem mesmo Kant consegue tirar as vendas do *homo faber* do fim em si mesmo, embora só a fabricação seja capaz de produzir um mundo, o qual é tão sem valor quanto sua matéria-prima, apenas meios para vários outros fins.

O homem, e, de uma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ter considerado simultaneamente como fim. (KANT, 2007, p. 67).

Entretanto, objetos frutos da arte possuem peculiaridades diferentes dos demais objetos da fabricação e fogem dessa lógica de meios e fins. A independência e durabilidade de objetos de arte são livres do processo de consumo, visto que, somente por eles possuem uma forma, há a possibilidade de poder considerá-los como artefatos existentes no mundo. Logo, todos os objetos, sejam eles de uso, de consumo ou de arte, possuem uma forma de aparecerem no mundo, ou seja, todos eles são produtos do espaço da fabricação e, assim, frutos das mãos do *homo faber*.

Entretanto, a singularidade das obras de arte é a garantia da sua existência, tendo em vista que, independentemente da sua utilidade ou não, seu papel enquanto objeto de arte no mundo e nas relações humanas lhe dá existência. Esses artefatos pertencem ao universo artístico, são objetos feitos pelo artista, que é assim como o *homo faber*, um construtor do artifício humano. Não há como usar uma obra de arte. Ela foge a esse tipo de relação e está fora desse contexto prático do uso e do consumo. O seu espaço no mundo não se dá pelas relações do cotidiano e nem pelas necessidades e carências de seus proprietários. Não há como se perguntar sobre a sua inutilidade ou serventia, tal questão não possui resposta para a arte. Ela resiste a esse questionamento, assim como sobreviveu ao seu vínculo com a religião.

Essas características da obra de arte a torna o artefato mais mundano de todos, e sua continuidade transcende o inalcançável. Não há uma finalidade que demarque sua identidade como nos outros objetos. Por exemplo, a cadeira, primordialmente, possui a função de servir de descanso para o corpo. O artefato artístico, porém, ultrapassa essa relação de sujeição, e de sentido, ao humano, ou seja,

Entre os objetos que não ocorrem na natureza, mas tão somente no mundo feito pelo homem, distinguimos objetos de uso e obras de arte, os quais possuem ambos uma certa permanência que vai desde a durabilidade ordinária até a potencial imortalidade no caso de obras de arte. Como tais, elas se distinguem, de um lado, dos bens de consumo, cuja duração no mundo mal excede o tempo necessário ao seu preparo, e, de outro, dos produtos da ação, tais como eventos, feitos e palavras, os quais são em si mesmos tão transitórios que mal sobreviveriam à hora ou ao dia em que aparecem no mundo, não fossem preservados de início pela memória do homem, que os urde em histórias, e depois por suas faculdades de invenção. (ARENDDT, 2011b, p. 262).

A superioridade da arte em relação à existência de todos os outros artefatos deve-se ao fato de ela possuir uma relação que ultrapassa os

tempos, uma característica essencial e caricata desse universo artístico. Não há outros objetos feitos por mãos humanas que detêm tal permanência e que ultrapassem as fronteiras da mortalidade como os objetos artísticos. Além disso, a arte institui uma moradia permanente para seus admiradores, uma imortalidade não por meio da vida ou da alma, mas para ser tocada e aguçada pelos sentidos humanos. Os artefatos da obra de arte possuem uma durabilidade bem superior aos demais artefatos da fabricação e permanecem, assim, no mundo por muito mais tempo que os outros. São assim os mais mundanos dos objetos. São também únicos por não possuírem qualquer função no processo vital humano, como ressalta Arendt.

Elas são, além disso, os únicos objetos sem qualquer função no processo vital da sociedade; estritamente falando, não são fabricadas para homens, mas antes para o mundo que está destinado a sobreviver ao período de vida dos mortais, ao vir e ir das gerações. Não apenas não são consumidas como bens de consumo e não são gastas como objetos de uso, mas são deliberadamente removidas do processo de consumo e uso e isoladas da esfera das necessidades da vida humana. Essa remoção pode ser conseguida de inúmeras maneiras; e somente quando é feita a cultura, em sentido específico, passa a existir. (ARENDR, 2011b, p. 262).

A arte tem a capacidade de levar seus observadores a pensar, diferentemente da troca e da negociação que não deixam de ser categorias humanas, mas sua atenção é para o consumo e o uso. A obra artística, ao ser um atributo de propriedade do homem e não do mundo, cria uma relação que envolve sentimentos, os quais são personificados no objeto artístico. A troca e a ganância são para o uso, para as necessidades e carências do corpo. Esses artefatos se valem da sua relação com os seres humanos para criar seu sentido no mundo. Por serem abertas ao mundo, as obras de arte liberam o indivíduo da prisão gradeada em si mesmo.

A obra de arte coloca a sua reificação para além da modificação, da transfiguração do objeto. Seu espaço é o campo do pensar, contudo ela

não deixa de ser um produto, por fazer artefatos para o mundo, como: músicas, esculturas, livros e outros. A metamorfose das composições da arte está no pensamento que a sucede, dando-lhe uma consistência empírica, moldando um objeto que existirá no real, ou seja, como o artesanato que, por meio do processo de produção, faz objetos duráveis para o artifício humano (ARENDR, 2011b). É através da letra morta da música que o espírito vive e sobrevive, criando um processo de ressurreição; é como um ciclo de vida e morte no qual ela é presa à subjetividade do apreciador ou do artista que, busca na esfera da arte, a inspiração para as suas criações.

Considerações finais

É o fabricante quem produz a instrumentalização e a deterioração do planeta, assim a perda de valor e de independência não é apenas dos produtos da fabricação, mas também da natureza que existe sem e anterior a esse meio de produção de artefatos. O problema não é a instrumentalidade, como o uso de meios para um fim, mas o ato de generalizar a experiência do *homo faber*, em que a serventia e a utilidade são os critérios últimos tanto para a vida como para o planeta. Isso é algo inerente ao ser humano, pois a experiência por meios e fins, como é pela fabricação, não acaba com o produto, no entanto permanece enquanto esse está sendo manuseado. A instrumentalização da Terra e a desvalorização de tudo o que é dado geram uma ausência de significado em que o fim é transformado em meio, e esse processo só se quebra quando o ser humano se coloca como senhor e amo de tudo, o único com um fim em si mesmo.

Com a fabricação de objetos somente para o uso, esses artefatos passam a ser apenas meios, assim como o ciclo orgânico da vida, que assume o papel de comandante da instrumentalização de tudo o que existe sem nenhuma barreira. O humano é o único que existe independentemente, por não ser um meio para outros objetivos, o habitante singular do globo

que é livre para desejar ultrapassar até mesmo as leis cósmicas; já o meio ambiente ao seu redor é apenas uma peça que irá possibilitar esse sonho.

Os gregos eram atentos a essa desvalorização da natureza e, também, ao perigo do antropocentrismo de ter no humano o ente mais elevado. A fala de Platão contra Protágoras é um exemplo desse alerta helênico, pois a medida de todos os artefatos pelo grifo da utilidade faz do *homo faber* e seu usuário o centro do mundo, e não o agente político ou o pensador. Portanto, eles interpretam tudo como meios para determinados fins e não só os objetos que dele dependem, “literalmente tudo o que existe” (ARENDDT, 2011a, p. 197).

O humano, pela fala de Protágoras, é o único que foge da relação meios-e-fins, e ele é o único capaz de utilizar tudo como meio. Um governante como *homo faber* considera tudo o que há a sua disposição, ou seja, objetos de uso. Desse modo, o vento não mais significaria uma força natural que existe por si mesma, mas uma necessidade humana para refrescar e mover moinhos.

Para ser o que o mundo é sempre destinado a ser, um lar para os homens durante sua vida na Terra, o artifício humano tem de ser um lugar adequado para a ação e o discurso, para atividades não apenas inteiramente inúteis para as necessidades da vida, mas de uma natureza inteiramente diferente das múltiplas atividades de fabricação por meio das quais o próprio mundo e todas as coisas nele são produzidos. Não precisamos escolher aqui entre Platão e Protágoras, ou decidir se o homem ou um deus deve ser a medida de todas as coisas; o que é certo é que a medida não pode ser nem as necessidades coativas da vida biológica e do trabalho, nem o instrumentalismo utilitário da fabricação e do uso. (ARENDDT, 2011a, p. 218).

A perda da distinção entre meios e fins leva à unificação entre o corpo do trabalhador e sua ferramenta, em que o labor atua como essa força de união, uma coordenação rítmica entre os trabalhadores que

passam, com a modernidade, a ser aglomerados em grandes fábricas de produção em série. Isso faz com que a distinção entre o operário e sua ferramenta se torne embaçada, e o trabalho, assim, é marcado pelo esforço e não tanto pelo produto. O ritmo do batente engole, pelo movimento repetitivo e pelo uso das máquinas, o corpo e a ferramenta, pois é esse artifício mecânico que se confunde com o corpo humano. E, então, esse movimento artificial assume o papel de regente desse ciclo. Isso se reflete hoje na relação entre os aparelhos celulares e a extensão do corpo físico de seus usuários.

Não há como negar que, no decorrer da história, os indivíduos sempre foram se adequando aos contextos diferentes que se apresentavam e tanto as ferramentas como suas mãos os ajudaram nessas mudanças. Contudo, com as máquinas, há um caso distinto, pois elas solicitam que os trabalhadores as sirvam e coloquem seu corpo em sintonia com a sua cadência. As ferramentas são como servas das mãos humanas, já os aparelhos eletrônicos conduzem o corpo até poder supri-lo por completo.

Há, portanto, uma diferença entre máquinas e o corpo, que, com a era digital contemporânea, se tornou invisível, pois a vida, o trabalho e as relações entre os seres humanos se tornam, cada dia mais, ajustados a aparelhos eletrônicos e seus aplicativos. Logo, um reflexo de um antigo sonho do *homo faber* começou a se materializar ao colocar a humanidade e sua existência dentro de formas mecânicas que possam condicionar e prever as ações humanas. Uma ousadia que nem mesmo a natureza e seus efeitos leais ao humano conseguiram promover.

O mundo contemporâneo, ao eleger esse modelo digital de consumo e de produtos descartáveis, coloca em xeque não só a sua permanência, como também a de todos os habitantes do planeta. Contudo, isso não significa, nem para Arendt e nem para Jonas, que o destino da humanidade está traçado e determinado para um fim próximo, mesmo porque o ser humano muda constantemente seu posicionamento, ou seja, sua ordem moral de construção de valores está continuamente em

transformação – essa é a esperança. “Eu não acredito, que nós podemos estabilizar a situação, a qual nós estamos desde o século XVII, sobre qualquer modo irrevogável”. (ARENDDT, 1998, p. 148).

Referências

- AGUIAR, Odílio Alves. Condição humana e educação em Hannah Arendt. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 2, n. 44, p.23-42, jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1965>.
- ARENDDT, Hannah. *Das Urteilen: Texte zu Kants Politischer Philosophie*. München: Piper Verlag, 1998.
- ARENDDT, Hannah. *A condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. Revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011a.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa; São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- BACH, Augusto. Hannah Arendt e a Conquista do Espaço. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 265-286, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n64a2018-13>.
- HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. Trad. Marco Aurélio Werle. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662007000300006>.
- JARDIM, Eduardo. *Homo Faber: o animal que tem mãos, na visão de Hannah Arendt*. In: PESSOA, Fernando; BARBOSA, Ronaldo (org.). *Mão de Obra: Homo Faber: o animal que tem mãos/ Seminários Internacionais Museu Vale*. Vila Velha, ES: Museu Vale, Fundação Vale, 2011.
- JONAS, Hans. *O Princípio responsabilidade: uma ética para a civilização tecnológica*. Trad. Marijane Lisboa; Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KOHN, Jerome. *Liberdade: A prioridade da política*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

A mudança no processo de fabricação e a responsabilidade pelo mundo na perspectiva de Hannah Arendt

SANTOS, Robinson dos. *Ética para a civilização tecnológica*: em diálogo com Hans Jonas. Coordenadores Robinson dos Santos, Jelson Oliveira, Lourenço Zancanaro. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2011.

Data de registro: 15/03/2022

Data de aceite: 26/10/2022



O Senhor da Criação

Susanne Katherina Langer

Tradução: Clovis Salgado Gontijo Oliveira*

LANGER, Susanne Katherina. The Lord of Creation. *Fortune Magazine*, v. 30. P. 127-154. 1944.²

* Doutor em filosofia pela Universidad de Chile (UC). Professor adjunto na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). E-mail: clovisalgon@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1570270883461422>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-5990>.

² Susanne Katherina Knauth nasceu em 20 de dezembro de 1895, na cidade de Nova Iorque, de pais imigrantes alemães, que cultivavam forte apreço pela música e pela literatura. Tal herança familiar se fez notar, desde cedo, em Susanne, que, em sua infância e adolescência, interessou-se pelo estudo do piano, assim como pela escrita e pela ilustração de poemas e contos. Também revelou seu genuíno interesse pela filosofia ainda menina, quando leu, aos doze anos de idade, a *Crítica da razão pura*, de Kant, no original alemão. Em 1916, ingressou, como aluna de Filosofia, no Radcliffe College, instituição de ensino superior destinada a moças da elite, cujo corpo docente era constituído por professores da Universidade de Harvard, numa época em que essa universidade atendia exclusivamente estudantes do gênero masculino. Paralelamente aos estudos acadêmicos, teve aulas de violoncelo, teoria e composição musical. Graduou-se em Filosofia em 1920, tendo como orientador o lógico Henry Sheffer, que exerceria importante sobre suas concepções de lógica e de forma. Casou-se, em 1921, com o historiador William L. Langer, cujo sobrenome adotou e conservou, mesmo após seu divórcio, em 1942. Seguiu seus estudos de pós-graduação no Radcliffe College, com a dissertação de mestrado *Eduard von Hartmann's Notion of Unconscious Mind and its Metaphysical Implication* (1924) e a tese de doutorado *A Logical Analysis of Meaning* (1926), esta sob a orientação de Alfred Whitehead. Tornou-se tutora de Filosofia no Radcliffe College, em 1927, e fundou, juntamente com C. I. Lewis, Alonzo Church, W. V. Quine, a Associação para Lógica Simbólica, em meados de 1930. Atuou, a partir de 1943, em cargos temporários como docente em diversas instituições de ensino nos EUA, até assumir o primeiro posto permanente num departamento de Filosofia (Connecticut College), em 1954. Recebeu o título de doutora honoris causa de diversas escolas e universidades, incluindo a Columbia University, e foi eleita, em 1960, para a Academia Americana de Artes e Ciências. Foi agraciada com dois fundos de pesquisa: o primeiro, da Fundação Rockefeller (1946-1950), que viabilizou a escrita de *Sentimento e forma* (1953), e o segundo, da Fundação Kaufmann (1957-1982), que, em sua terceira idade, permitiu-lhe desligar-se de modo definitivo da docência e dedicar-se com exclusividade à pesquisa e à preparação da trilogia *Mind: an Essay on Human Feeling* (1967, 1971 e 1982). Sua produção filosófica pode ser dividida em três fases: a primeira, que cobre as décadas de 1920 e 1930, focalizada na lógica e na

Resumo: Neste artigo, publicado pela revista Fortune em 1944, a filósofa estadunidense Susanne K. Langer retoma temas fundamentais de sua obra mais célebre, *Filosofia em nova chave*, cuja primeira edição data de 1942. Em linguagem acessível destinada a público não especializado, a autora sintetiza sua concepção antropológica, visitando questões como a especificidade de nossa mentalidade; a distinção entre os signos e os símbolos, assim como entre as esferas do real e do possível; a transformação simbólica; a essência da linguagem; a relevância de formas articuladas não discursivas para a expressão e a cognição humanas; a conexão entre a razão e a loucura. Para além de uma mera síntese, Langer relaciona, de modo sagaz e oportuno, tais aspectos ao período de guerra no qual escreveu este artigo, ao observar, como sintoma da crise cultural de então, a perda de referências simbólicas e a substituição dos antigos símbolos (míticos e religiosos) por aquele do nacionalismo.

Palavras-chave: Expressão; Signo; Símbolo; Linguagem; Crise da Cultura

The Lord of Creation

Abstract: The American philosopher Susanne K. Langer reviews, in this article, published by Fortune Magazine in 1944, some fundamental themes of her most renowned work, *Philosophy in a New Key*, firstly edited in 1942. The author sums up her anthropological conception, through an accessible language intended to a

epistemologia [*The Practice of Philosophy* (1930) e *An Introduction to Symbolic Logic* (1937)]; a segunda, que cobre as décadas de 1940 e 1950, focalizada na filosofia da ciência, da cultura e da arte, marcada por forte influência de Ernst Cassirer [*Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte* (1942); *Sentimento e forma e Problems of Art* (1957)]; e a terceira, que abrange do início da década de 1960 ao início da década de 1980, dirigida à filosofia da mente, à questão do sentimento e à cognição incorporada, numa abordagem em rico diálogo com as ciências empíricas [*Ensaio filosóficos* (1961) e os três volumes de *Mind*]. Embora tenha se voltado a diferentes áreas de estudo, a autora destacou-se, sobretudo, por sua filosofia da arte, que despertou o interesse não só de teóricos, mas também de artistas. Seu livro mais conhecido, *Filosofia em nova chave*, no qual intuiu, a partir da música, uma possível significação para a arte em geral, obteve incomum sucesso para um título filosófico: estima-se que, somando todas as suas edições e traduções em dez idiomas, ele tenha vendido 560.000 exemplares. Fontes: CHAPLIN, Adrienne Dengerink. *The Philosophy of Susanne Langer: Embodied Meaning in Logic, Art and Feeling*. London: Bloomsbury Academic, 2020; DRYDEN, Donald. "Susanne K. Langer". In: DEMATTEIS, Philip B. (ed.); McHENRY, Leemon B. (ed.). *Dictionary of Literary Biography*, v. 270: American Philosophers before 1950. Farmington Hills (Michigan): Gale Research, 2002. p. 189-199.

general public, examining topics such as the specific trait of our mentality; the distinction between signs and symbols, as well as between the domains of the real and the possible; symbolic transformation; the essence of language; the importance of non-discursive articulate forms for human expression and cognition; the relationship between reason and lunacy. In addition to that synthesis, Langer relates those aspects, in an insightful and opportune way, to the war period when this article was written, observing, as a symptom of the cultural crisis of that time, the loss of symbolic references and the substitution of the old symbols (mythical and religious) for the one of nationalism.

Keywords: Expression; Sign; Symbol; Language; Crisis of Culture

El Señor de la Creación

Resumen: En este artículo, publicado por la revista *Fortune* en 1944, la filósofa estadounidense Susanne K. Langer reanuda temas fundamentales de su más célebre obra, *Nueva clave de la filosofía*, cuya primera edición data de 1942. Por medio de un lenguaje accesible destinado a un público no especializado, la autora sintetiza su concepción antropológica, examinando cuestiones como la especificidad de nuestra mentalidad; la distinción entre los signos y los símbolos, así como entre los campos de lo real y de lo posible; la transformación simbólica; la esencia del lenguaje; el importante rol de las formas articuladas no discursivas para la expresión y la cognición humanas; la conexión entre razón y locura. Más que una mera síntesis, Langer relaciona esos aspectos de modo agudo y oportuno, al período de guerra en el cual escribió este artículo, al observar, como síntoma de la crisis cultural de entonces, la pérdida de referencias simbólicas y la sustitución de los antiguos símbolos (míticos y religiosos) por aquel del nacionalismo.

Palabras clave: Expresión; Signo; Símbolo; Lenguaje; Crisis de la Cultura

O mundo está em chamas com os desastres globais causados pelo ser humano, chuvas artificiais de fogo e enxofre, terremotos programados, fome e inundações engenhosamente provocadas. O Senhor da Criação está se destruindo. Está derrubando as cidades que construiu, as obras de suas mãos, a riqueza de muitos milênios, em seu ímpeto de destruição, como uma criança põe por terra o trabalho que construiu, sua conquista de todo um dia, num acesso de lágrimas e de fúria.

O que terá desagradado a criança real? O que ocasionou sua fúria de destruição do mundo?

O desconcerto provocado pelo fantástico jogo com o qual está brincando. Suas regras e seus símbolos, seus brinquedos divinos, tomaram posse do jogador. Isso porque esta guerra mundial não é a velha, dura e pessoal luta pelos meios de vida, *bellum omnium contra omnes*, perpetuamente travada pelos animais; esta é uma guerra de monstros. Não são os meros seres humanos, mas grandiosos gigantes suprapessoais, os estados nacionais, que se encontram em combate. Eles não odeiam, atacam nem lutam como o fazem criaturas físicas machucadas; eles se movem, pesada e inexoravelmente, por estratégia e necessidade, para a destruição mútua. O brinquedo dos estados nacionais chegou a essa crise, e os jogadores desesperados levam seus brinquedos animados e emborcados a um furioso suicídio.

Esses deuses Moloques, esses estados monstruosos, não são seres naturais; são obras do próprio ser humano, produtos do poder que o torna senhor sobre todos os demais seres vivos: sua mente. Eles não são terrestres, como o são as famílias e os rebanhos, as colmeias e as colônias, cujos membros se movem e lutam como se fossem um só por hábito e instinto até que uma perturbação física os separe e as partes separadas se reconstituam como novos grupos organizados. Os estados nacionais não são grupos físicos, mas, sim, símbolos sociais, profundos e terríveis. São símbolos do novo modo de vida, que os últimos dois séculos nos legaram. Por milênios, o padrão da vida cotidiana – trabalhar, rezar, construir, lutar e educar novas gerações – repetiu-se com mudanças que ocorriam apenas lentamente e sem tocar em aspectos essenciais. Os símbolos sociais capazes de expressar esse tipo de vida eram antigos e familiares. Deuses tribais e santos locais, patriarcas, fidalgos ou senhores feudais, príncipes e bispos, elevados ao máximo poder nas pessoas dos imperadores e papas – todos esses eram expressões das necessidades, deveres e opiniões fundadas num modo de vida imemorial. O horizonte do ser humano médio não era muito maior que seu vale, que sua cidade ou que quaisquer muralhas geográficas a delimitar sua comunidade. As áreas

econômicas eram pequenas e os problemas essencialmente locais. Como se poderia esperar, os poderes que regiam o mundo eram, em sua concepção, locais, patriarcais e reverentemente familiares.

Então, de repente, em cerca de duzentos anos, e, em muitos lugares, em muito menos tempo que isso, todo o mundo se transformou. Comunidades de diferentes línguas, credos e fisionomias se mesclaram; não como outrora, em guerras de conquista, os senhores invasores e a população conquistada gradualmente vinham a misturar suas linhagens, mas por um novo processo de livre viagem e comércio, dominado pelos grandes centros de atividade que, promiscuamente, aproximam indivíduos de perto e de longe como um ímã atrai limalhas de muitas pilhas a um contato próximo, mas bastante acidental. A tecnologia tornou os antigos horizontes sem sentido e as localidades indefinidas. Os bens e seus destinos passaram a determinar a estrutura das sociedades humanas. Este é um novo mundo, um mundo de pessoas, não de famílias e clãs, nem de paróquias e herdades. A ordem proletária não está fundada num lar nem em sua história. Ela não se expressa num dialeto, num costume local, num rito e num santo padroeiro. Ao se mesclarem, todas essas tradições se anularam mutuamente e desapareceram.

A maioria de nós sente que, desde que as antigas ideias reguladoras de fé e costume se dissiparam, a humanidade foi deixada sem qualquer tipo de sustentação. Nenhum dos antigos símbolos sociais se adequam a essa realidade moderna, a esse mundo encolhido e indiferenciado no qual levamos uma vida puramente econômica, secular, essencialmente sem-teto.

No entanto, a humanidade nunca está desprovida de seus símbolos sociais; quando os antigos morrem, novos já estão em processo de nascimento, e os novos deuses que desbancaram todos os credos são os estados nacionais. A concepção deles é mística e moral, pessoal e devocional; são invocados por nomes e emblemas, exigindo nossa constante profissão e prática da nova ortodoxia chamada “Patriotismo”.

O paradoxo da razão e da loucura

De todas as criaturas geradas, o ser humano é o único que não pode viver somente de pão. Vive tanto de símbolos quanto de relatos provenientes dos sentidos, num reino composto de coisas tangíveis e imagens virtuais, de eventos reais e presságios ameaçadores, sempre entre o fato e a ficção. Isso porque ele não vê somente coisas reais, mas significados. Possui, de fato, todos os impulsos e interesses da natureza animal: come, dorme, acasala-se, busca conforto e segurança, foge da dor, adoece e morre, assim como os gatos, os ursos, os peixes e as borboletas o fazem. Contudo, o ser humano também conta com algo mais em seu repertório: possui leis e religiões, teorias e dogmas, porque vive por meio não só dos sentidos, mas também dos símbolos. Esse é o especial trunfo de sua mente, que o torna o senhor da Terra e de todos os filhos da Terra.

Pela mediação dos símbolos – marcas, palavras, imagens mentais e ícones de todos os tipos –, ele é capaz de fixar suas ideias para a contemplação muito depois de suas causas originais terem desaparecido. Portanto, pode pensar em coisas que não são apresentadas ou mesmo sugeridas por seu ambiente concreto. Pela associação de símbolos em sua mente, combina coisas e eventos que nunca estiveram juntos no mundo real. Isso lhe dá o poder que chamamos de imaginação. Além disso, pode simbolizar apenas parte de uma ideia e deixar o resto se esvaír da consciência; isso lhe dá a faculdade que tem sido seu orgulho ao longo dos tempos: o poder de abstração. O efeito combinado desses dois poderes é inestimável. São eles as raízes de seu talento supremo: o dom da razão.

Na guerra de cada um contra todos, que é o curso da natureza, o ser humano conta com uma injusta vantagem sobre seus irmãos animais, pois é capaz de ver o que ainda não está aí para ser visto, conhecer eventos que ocorreram antes de seu nascimento, apropriar-se de mais do que realmente come, matar a distância e, por um propósito racional, é capaz de escravizar outras criaturas para viverem e agirem para ele e não para elas mesmas.

Contudo, essa inteligência superior dá margem a estranhas aberrações. No reino animal, não há tamanha irrazoabilidade, tamanha loucura e ausência de praticidade como demonstradas pelo ser humano. Somente ele é acossado por medos imaginários, atormentado por fantasmas e demônios, atemorizado por meras imagens de coisas. Nenhuma outra criatura perde tempo em inúteis rituais ou constroem ninhos para espécimes mortos de sua raça. Os animais são sempre realistas. São dotados de inteligência em diferentes graus – as galinhas são estúpidas, enquanto dizem que os elefantes são muito inteligentes, – mas, brilhantes ou tolos, os animais reagem apenas à realidade. Podem ser enganados por meras impressões, pinturas ou reflexos, mas, uma vez que os conhecem como tais, perdem imediatamente o interesse por eles. A distância, a escuridão e o silêncio não são assustadores para eles, não estão preenchidos de vozes, formas ou presenças invisíveis. As ovelhas no pasto não parecem temer ovelhas fantasmas do outro lado da cerca, os ratos não procuram ratos duendes no relógio, pássaros não adoram um pássaro trovão.

No entanto, por mais estranho que pareça, os seres humanos o fazem. Pensam em todas essas coisas e se protegem contra elas, adorando animais e monstros antes mesmo de conceberem divindades à sua imagem. Os homens são essencialmente irrealistas. Com toda sua extraordinária inteligência, somente eles se engajam em ações patentemente destituídas de funções práticas – mágica, exorcismo e holocaustos – ritos que não têm conexão com métodos de autopreservação do senso comum, como aqueles empregados por um animal de grande inteligência. De fato, os ritos e os sacrifícios pelos quais o homem primitivo alega controlar a natureza são, algumas vezes, fatais para seus executantes. Os ritos indígenas praticados na puberdade são quase sempre intensamente dolorosos, e os nativos africanos algumas vezes chegaram a morrer durante ritos de iniciação a sociedades honorárias.

Geralmente supomos que tribos humanas muito primitivas estão mais próximas do estado animal que raças altamente civilizadas; contudo, em relação às atitudes práticas, isso não é verdade. Quanto mais primitiva

for a mente humana, mais fantástica ela parece ser; somente com uma grande disciplina intelectual nos aproximamos gradualmente à perspectiva realista dos animais inteligentes.

Todavia, a mente humana, tão obnubilada por fantasmas e superstições, é provavelmente a única mente na Terra capaz de alcançar uma consciência de coisas para além de seu ambiente prático, assim como de conceber noções como a verdade, a beleza, a justiça, a majestade, o espaço, o tempo e a criação.

O paradoxo da moralidade e da crueldade

Há outro paradoxo na relação do ser humano com as demais criaturas: a saber, aquelas mesmas qualidades por ele chamadas de animaisescas – “brutal”, “bestial”, “desumano” – são particularmente suas qualidades próprias. Nenhum outro animal é tão deliberadamente cruel quanto o ser humano. Nenhuma outra criatura aprisiona intencionalmente seu semelhante ou inventa instrumentos especiais de tortura como ecúleos e anjinhos com o mero objetivo de castigar. Nenhum outro animal mantém os próprios irmãos em regime de escravidão; pelo que sabemos, os animais inferiores não cometem nada parecido com os atos de puro sadismo amplamente divulgados em nossos jornais. Não há tormento, maldade ou crueldade como um fim em si entre os animais, como há entre os seres humanos. Um gato brinca com sua presa, mas não conquista e tortura os gatos menores. No entanto, o ser humano, que conhece o bem e o mal, é cruel pela própria crueldade; aquele que tem uma lei moral é mais brutal que os brutos, que não possuem lei moral alguma; somente ele infringe o sofrimento em seus pares com intenção criminosa premeditada.

Se a mente humana é, de fato, uma forma mais elevada da mente animal e sua moralidade, uma forma especializada do instinto de rebanho, em que ponto, no curso da evolução, o ser humano perdeu o realismo de um animal inteligente e se tornou presa dos medos subjetivos? E por que ele haveria de sentir prazer em torturar os membros indefesos de sua raça?

O grande projetor

A resposta é, penso eu, que a mente humana não é uma evolução direta da mente animal, mas uma variante única e, portanto, teve uma meteórica e surpreendente carreira bem diferente de qualquer outra história animal. O traço que distingue a mentalidade humana de qualquer outra é sua preocupação com símbolos, com imagens e nomes que significam coisas, mais que com as próprias coisas. Esse traço pode ter sido outrora mera diversão da natureza. Algumas criaturas desenvolvem habilidades e interesses que parecem ser biologicamente irrelevantes. Um rato do gênero neotoma, por exemplo, e algumas aves da família dos corvos extraem um prazer caprichoso de objetos brilhantes e carregam consigo tais coisas para as quais, ao que tudo indica, não teriam uma finalidade utilitária. Talvez a tendência humana de ver certas coisas como imagens, de ouvir certos sons não só como sinais, mas como sonoridades expressivas, de se entusiasmar com as cores do crepúsculo ou com a luz das estrelas era, em sua origem, não mais que uma sensibilidade peculiar própria a um cérebro, sem dúvida, altamente desenvolvido. No entanto, qualquer que seja sua causa, o destino último desse traço foi decisivo, pois toda a atividade humana é baseada na apreciação e no uso de símbolos. A linguagem, a religião, a matemática, toda a aprendizagem, toda a ciência e a superstição, mesmo o certo e o errado, são produtos da expressão simbólica e não da experiência direta. Nossas palavras mais comuns, como “casa”, “vermelho” e “caminhando” são símbolos; as pirâmides do Egito e os misteriosos círculos de Stonehenge são símbolos; assim também são os domínios, impérios e universos astronômicos. Vivemos num mundo feito pela mente, no qual as coisas de primeira importância são imagens ou palavras que incorporam ideias, sentimentos e atitudes.

A mente do animal é como uma central telefônica: recebe estímulos do exterior por meio dos órgãos dos sentidos e envia respostas apropriadas aos nervos que governam os músculos, as glândulas e outras

partes do corpo. O organismo está constantemente interagindo com seu meio ambiente, recebendo mensagens e atuando no novo estado de circunstâncias cujo significado é derivado de tais mensagens.

Por outro lado, a mente humana não é apenas um simples transmissor como uma central telefônica. Aproxima-se mais a um grande projetor, pois, em lugar de servir simplesmente de mediação entre um evento no mundo exterior e uma resposta em forma de ação da criatura, ela transforma ou, se preferirmos, distorce o evento numa imagem a ser olhada, retida e contemplada. Isso porque as imagens das coisas de que nos lembramos não são transcrições exatas e fiéis nem sequer de nossas reais impressões sensoriais. São feitas tanto do que pensamos quanto do que vemos. Trata-se de um fato bastante conhecido que, quando perguntamos a várias pessoas o tamanho do disco lunar enquanto o observam, suas estimativas variam da área de uma moeda de dez centavos a de uma tampa de barril. Como uma lanterna mágica, a mente projeta as ideias das coisas na tela do que chamamos “memória”; mas, como todas as projeções, tais ideias são transformações de coisas reais. São, de fato, símbolos de realidade, não pedaços dela.

Signos e símbolos

Um símbolo não é o mesmo que um signo; esse é um fato com frequência desconsiderado pelos psicólogos e filósofos. Todos os animais inteligentes fazem uso de signos; assim, também nós o fazemos. Para eles, assim como para nós, os sons, os cheiros e os movimentos são signos de comida, de perigo, da presença de outros seres, de chuva ou de tempestade. Além disso, alguns animais não só atendem aos signos, mas os produzem em benefício de outros. Os cães latem à porta para que os deixem entrar; os coelhos batem com as patas para chamarem uns aos outros; o arrulho das pombas e o uivo de um lobo defendendo a presa abatida são signos inequívocos de sentimentos a serem reconhecidos por outras criaturas.

Usamos signos exatamente como os animais os usam, embora com uma elaboração consideravelmente maior. Paramos diante de luzes vermelhas e seguimos diante de luzes verdes; atendemos chamadas e campainhas, espreitamos o céu em busca de iminentes tempestades, lemos a perturbação, a esperança ou a raiva nos olhares uns dos outros. Essa é a inteligência animal elevada ao nível humano. Todos aqueles que somos apaixonados por cães provavelmente teremos maravilhosas histórias que comprovam o altíssimo grau ao qual chegaram na escala de uma inteligente interpretação e uso de signos.

Um signo é qualquer coisa que anuncia a existência ou a iminência de algum evento, a presença de uma coisa ou de uma pessoa ou uma mudança num estado de circunstâncias. Há signos do clima, signos de perigos, signos de um bem ou de um mal futuro, signos do que foi o passado. Em cada caso, um signo está intimamente vinculado a algo a ser notado ou esperado na experiência. É sempre uma parte da situação à qual se refere, embora a referência possa ser remota no tempo e no espaço. Na medida em que somos levados a notar ou a esperar o evento significado, estamos usando corretamente um signo. Essa é a essência do comportamento racional, apresentado em diferentes graus pelos animais. É inteiramente realista, estando vinculado, de modo íntimo, ao curso objetivo real da história – aprendido por experiência, aproveitado ou anulado pela experiência futura.

Caso tivesse se restringido ao estreito e reto caminho do uso de signos, o homem seria como outros animais, talvez um pouco mais inteligente. Ele não falaria, mas grunhiria, gesticularia e apontaria. Tornaria seus desejos conhecidos, emitiria alertas, talvez desenvolvesse um sistema social como aquele das abelhas e das formigas, com eficiência tão fantástica na atividade comunal que todos os homens teriam comida abundante, apartamentos aquecidos – todos exatamente iguais e perfeitamente convenientes – para viver, e todos poderiam se estender e se estenderiam ao sol ou junto ao fogo, segundo as exigências do tempo, sem falar, em pleno relaxamento, com todos os desejos satisfeitos, na maior parte de suas vidas. O jovem aprontaria brincadeiras e namoraria, o velho

dormiria, a pessoa de meia-idade se ocuparia de seu trabalho rotineiro de modo quase inconsciente e comeria até se fartar. No entanto, essa seria a vida de um animal social, superinteligente, limitado exclusivamente ao uso de signos.

Para nós, humanos, não há nada de glorioso nisso. Desejamos ir a lugares e fazer coisas, possuir todos os tipos de artefatos de que não temos absolutamente nenhuma necessidade, e, quando nos sentamos para relaxar, queremos conversar. Direitos e propriedade, posição social, talentos especiais e virtudes e, sobretudo, todas as nossas ideias: é justamente para isso que vivemos. Saímos numa tangente que nos leva para longe do ciclo meramente biológico alcançado pelas gerações animais; e isso ocorre porque somos capazes de lidar não só com signos, mas também com símbolos.

Um símbolo difere do signo pelo fato de que não anuncia a presença do objeto, do ser, da condição e de outras coisas mais, que são seu significado, mas apenas traz tal coisa à mente. Não é um mero “signo substitutivo” ao qual reagimos como se fosse o próprio objeto. O fato é que nossa reação ao ouvir o nome de uma pessoa é bem diferente de nossa reação à presença da própria pessoa. Há certos raros casos em que o símbolo se identifica com seu significado: na experiência religiosa, por exemplo, a Hóstia não é somente um símbolo, mas uma Presença. Contudo, os símbolos no sentido habitual não são místicos. São semelhantes aos signos habituais, porém não nos chamam a atenção para algo que está necessariamente presente ou com o qual devemos fisicamente lidar – eles evocam apenas uma concepção daquilo que “significam”.

A diferença entre o signo e o símbolo é, em suma, que um signo nos faz pensar ou agir diante da coisa significada, enquanto um símbolo nos faz pensar sobre a coisa simbolizada. Aí repousa a grande importância do simbolismo para a vida humana, seu poder de tornar essa vida tão diferente de qualquer outra biografia animal a ponto de gerações de homens terem considerado inacreditável supor que sua origem fosse puramente zoológica. Um signo está sempre enraizado na realidade, num

presente que emerge do passado real e se estira ao futuro. Por outro lado, um símbolo pode estar completamente divorciado da realidade. Pode referir ao que não é o caso, a uma mera ideia, uma invenção, um sonho. Serve, portanto, para libertar o pensamento dos estímulos imediatos de um mundo fisicamente presente; e essa libertação marca a diferença essencial entre as mentalidades humana e não humana. Os animais pensam, mas pensam nas coisas e diante das coisas, enquanto os homens pensam primariamente sobre as coisas. As palavras, as pinturas e as imagens da memória são símbolos que podem ser combinados e variados em milhares de maneiras. O resultado é uma estrutura simbólica cujo significado é um complexo composto pelos respectivos significados de todos esses elementos, e tal caleidoscópio de ideias é um típico produto do cérebro humano que chamamos de “fluxo de pensamento”.

A necessidade de expressão simbólica

O processo de transformação de toda a experiência direta em imagens ou no supremo modo de expressão simbólica chamado linguagem tomou posse de modo tão inteiro da mente humana que deve ser compreendido não como um talento especial, mas como uma necessidade dominante, orgânica. Todas as nossas impressões sensoriais deixam seus rastros na nossa memória não só como signos que constituem nossas reações práticas no futuro, mas também como símbolos, imagens que representam nossas ideias das coisas; e a tendência para manipular ideias, para combiná-las e abstraí-las, misturá-las e estendê-las jogando com símbolos é a marcante característica do homem. Parece ser o que seu cérebro realiza de modo mais natural e espontâneo. Portanto, sua função primitiva mental não é julgar a realidade, mas sonhar seus desejos.

Sonhar é aparentemente uma função básica dos cérebros humanos, pois é livre e inconsumível como o nosso metabolismo, as batidas do coração e a respiração. É mais fácil sonhar que não sonhar, como é mais fácil respirar que conter a respiração. O caráter simbólico dos sonhos é

razoavelmente bem estabelecido. A promoção dos símbolos nesse nível ineficaz e acrítico parece ser instintivo, a realização de uma necessidade elementar antes que o exercício intencional de um talento elevado e difícil.

O poder especial da mente humana encontra-se na evolução dessa atividade especial, não de qualquer desenvolvimento transcendentemente superior da inteligência animal. Não somos imensuravelmente superiores aos outros animais, somos diferentes. Temos uma necessidade biológica e, com ela, um dom biológico que eles não partilham.

Isso porque o ser humano não tem apenas a habilidade, mas a necessidade constante de conceber o que lhe aconteceu, o que o circunda, o que é exigido dele – em suma, de simbolizar a natureza, a si próprio, suas esperanças e seus medos – ele tem a necessidade constante e imperiosa de expressão. Aquilo que não pode expressar, não pode conceber; o que não pode conceber é caos e o preenche de terror.

Se temos em mente esse importantíssimo anseio de expressão, obtemos um novo quadro do comportamento humano; pois, desse traço, emergem seus poderes e sua fraqueza. O processo de transformação simbólica que todas as nossas experiências atravessam não é nada mais nada menos que o processo de concepção, que subjaz às faculdades humanas de abstração e imaginação.

Quando nos deparamos com uma situação estranha ou difícil, não podemos reagir diretamente, como outras criaturas, com luta, agressão ou qualquer desses simples padrões instintivos. Nossa reação como um todo depende de como logramos conceber a situação – se a moldamos numa forma dramática definida, se a vemos como um desastre, um desafio, o cumprimento de um destino ou um decreto da Vontade Divina. Em palavras ou imagens oníricas, em formas artísticas, religiosas ou mesmo céticas, devemos interpretar os eventos da vida. Há uma grande potencialidade na figura de linguagem, *I can make nothing of it* (“Não consigo fazer nada disso”), para expressar o fracasso em se compreender algo. O pensamento e a memória são processos de se fazer o conteúdo do pensamento e a imagem da memória: o padrão de nossas ideias é dado pelos símbolos por meio dos quais os expressamos. E, enquanto

manipulamos esses símbolos, distorcemos inevitavelmente a experiência original, pois abstraímos certos traços dela, ornamentamos e reforçamos tais traços com outras ideias, até que a concepção por nós projetada na tela da memória se torne bastante diferente de qualquer coisa em nossa história real.

A concepção é um processo elementar e necessário, o que fazemos com nossas concepções é uma outra história. Essa é toda a história da cultura humana – da inteligência e da moralidade, da loucura e da superstição, do ritual, da linguagem e das artes – todos os fenômenos que colocam o homem à parte e acima do restante do reino animal. Assim como toda a mente religiosa precisa fazer de toda a história humana um drama de pecado e salvação a fim de definir as próprias atitudes morais, um cientista luta com a mera apresentação dos “fatos” antes que possa raciocinar sobre eles. O processo de considerar fatos, valores, esperanças e medos subjaz a todo o nosso padrão de comportamento; e esse processo se reflete na evolução de um fenômeno extraordinário encontrado sempre, e somente, nas sociedades humanas: o fenômeno da linguagem.

A fronteira da linguagem¹

¹ É importante esclarecer que Langer utiliza o termo *language* para designar especificamente a linguagem verbal, sobretudo, em seu uso discursivo. Assim, o termo em inglês, que poderia ser traduzido para o português tanto como “linguagem” quanto como “língua”, refere-se, aqui, ao que, na linguística, costuma ser compreendido como “língua” (expressa e registrada pelas vias falada, escrita e tátil, como esclarece a autora neste tópico). A equivalência estabelecida entre *language* e a “linguagem discursiva” comprova-se no tópico “Formas articuladas”, quando Langer afirma a limitação dos “poderes verbais” e discursivos da “linguagem” (*language*) para a expressão de certos conteúdos, premissa fundamental de sua filosofia da arte. Diante de tal dupla possibilidade de tradução, optamos por traduzir *language* por “linguagem” (como o fez a edição brasileira de *Filosofia em nova chave*), subentendendo-se sempre a “linguagem discursiva”. A opção preterida (“língua”) revela-se problemática não só por não comportar tal qualificativo, mas também pela concepção langeriana da poesia,

A linguagem é a conquista mais elevada e espantosa da mente humana simbolística. O poder que concede é quase inestimável, pois, sem ela, qualquer coisa chamada propriamente de “pensamento” é impossível. O nascimento da linguagem é o alvorecer da humanidade. A fronteira entre o homem e a fera – entre o símio mais elevado e o selvagem mais baixo – é a fronteira da linguagem. A dúvida de se o primitivo homem de Neandertal era antropeide ou humano depende menos de sua capacidade craniana, de sua postura ereta ou mesmo de seu uso de instrumentos e do fogo que de uma questão que, provavelmente, nunca seremos capazes de resolver: se ele falava ou não.

Em todos os traços físicos e respostas práticas, como as habilidades e os juízos visuais, podemos encontrar certa continuidade entre as mentalidades animal e humana. O uso de signos é uma função em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento ao longo de todo o reino animal, do verme inferior que encolhe em seu buraco ao som de um pé que se aproxima ao cão que obedece ao comando do dono, chegando, até mesmo, ao instruído cientista que observa os movimentos de uma agulha indicadora.

Tal continuidade do talento para o uso de signos levou os psicólogos a acreditarem que a linguagem evoluiu de expressões vocais, grunhidos, arrulhos e gritos, pelos quais os animais liberam seus sentimentos ou dão indicações a seus companheiros. Assim, julgaram que o ser humano teria aperfeiçoado esse tipo de comunicação a ponto de se tornar possível uma perfeita troca de ideias.

Não creio que tal doutrina acerca da origem da linguagem esteja correta. A essência da linguagem é simbólica, não sîgnica; nós a usamos primeiramente e de modo mais vital para formular e fixar ideias em nossas mentes. A concepção, não o controle social, é seu primeiro e mais importante benefício.

que, como manifestação sonora ou escrita, poderia ser colocada em oposição à “linguagem” (discursiva ou demonstrativa), mas não à “língua”.

Observe uma criancinha que está começando a aprender a falar, enquanto brinca. Ela diz o nome do objeto, por exemplo: “Cavalinho! Cavalinho! Cavalinho!”, muitas vezes seguidas, fita o objeto, movimentando-o, dizendo sempre o nome para si ou para o mundo em geral. Leva um bom tempo até que comece a falar com alguém em particular; primeiramente, fala só para si. Esse é seu modo de formular e fixar a concepção do objeto em sua mente, e, ao redor de tal concepção, cresce todo o seu conhecimento. Os nomes são a essência da linguagem, pois o nome é o que abstrai a concepção de cavalo do cavalo em si, permitindo que a mera ideia se repita com a menção ao nome. Destarte, a concepção recolhida da experiência de um cavalo pode ser novamente exemplificada por outro exemplo de cavalo, de modo que a noção incorporada no nome seja uma noção geral.

Com esse propósito, a criança usa a palavra bem antes de pedir o objeto. Quando deseja seu cavalinho, é mais provável que grite e se agite, porque está reagindo a um ambiente real e não formulando ideias. Usa a linguagem animal dos signos para seus desejos; falar é ainda um processo puramente simbólico – seu valor prático, até então, não a impressionou.

A linguagem não precisa ser vocal: pode ser puramente visual, como a linguagem escrita, ou mesmo tátil, como o sistema de fala dos surdos-mudos. Todavia, deve ser denotativa. Os sons, intencionais ou não intencionais, pelos quais os animais se comunicam não constituem uma linguagem, pois são signos, não nomes. Eles nunca se adequam num padrão orgânico, numa sintaxe significativa mesmo do nível mais rudimentar, como toda a linguagem parece fazer com um tipo de necessidade impulsionadora. Assim ocorre porque os signos se referem a situações reais, nas quais as coisas possuem óbvias relações umas com as outras, exigindo apenas ser notadas, enquanto os símbolos se referem a ideias, que não se encontram fisicamente à nossa frente para a inspeção, de modo que suas conexões e seus traços precisam ser representados. Isso concede a toda linguagem verdadeira uma tendência natural ao crescimento e ao desenvolvimento, que faz com que pareça ter quase uma

vida própria. As linguagens não são inventadas, crescem com nossa necessidade de expressão.

Ao contrário, a “fala” animal nunca é dotada de uma estrutura. Trata-se meramente de uma resposta emocional. Os símios podem saudar sua ração de inhame com um grito de “Nga!” Contudo, não dirão “Nga” entre as refeições. Se pudessem falar sobre seu inhame em vez de simplesmente saudá-los, seriam os seres humanos mais primitivos e não o mais antropoide dos animais. Teriam ideias e contariam uns aos outros coisas verdadeiras ou falsas, racionais ou irracionais; fariam planos, inventariam leis e cantariam seus louvores, como fazem os seres humanos.

Formas articuladas

A história da fala é a história de nossa linhagem humana. Contudo, o hábito de transformar a realidade em símbolos, de contemplar, combinar e distorcer símbolos excede os confins da linguagem. Todas as imagens são símbolos, que nos permitem pensar sobre as coisas que significam.

Essa é a fonte do grande interesse, por parte do ser humano, em “imagens gravadas” e em meras aparências como a face da lua ou os perfis humanos que vê em pedras e árvores. Não há limite para os significados que o ser humano pode ler nos fenômenos naturais. Enquanto esse poder não se encontra disciplinado, a pura satisfação de encontrar significados em tudo, a elaboração de conceitos sem qualquer consideração pela verdade e pela utilidade parece correr solto. Assim, a superstição e o ritual em sua força prístina atravessam o que alguns antropólogos denominaram de fase “vegetativa”, quando os símbolos oníricos, deuses, monstros e ritos se multiplicam como as luxuriantes massas vivas de vegetação numa selva. Desse turbilhão de formas simbólicas emergem as imagens que finalmente governam a civilização: os grandes símbolos da religião, da sociedade e da individualidade.

O que uma imagem “significa”? Qualquer coisa que pensemos que pareça. É somente porque podemos abstrair formas pouquíssimo óbvias da

aparência real das coisas que vemos desenhos de linhas em duas dimensões como imagens de objetos coloridos e tridimensionais, que identificamos uma semelhança entre um mergulhador e uma constelação formada por sete estrelas ou encontramos um rosto num amor-perfeito. Qualquer círculo pode representar o Sol ou a Lua, enquanto um monolito vertical pode ser um homem.

Onde quer que imaginemos uma similaridade tendemos a ver algo representado. A primeira coisa que fazemos, ao vermos uma nova forma, é assimilá-la à nossa ideia de algo com o qual se parece, algo que nos é conhecido e dotado de relevância. Nossos conceitos mais elementares dizem respeito às nossas ações e aos membros e órgãos que os executam; as demais coisas são nomeadas em comparação com esses. A abertura da caverna é sua boca; as ramificações de um rio, seus braços. A linguagem – e, com ela, todo o pensamento articulado – cresce por esse processo de metáfora inconsciente. Toda a nova ideia exige, com urgência, uma palavra; se nos falta um nome para ela, nós a chamamos pela primeira coisa nomeável que nos parece apresentar uma analogia, ainda que remota, com ela. Portanto, todo o vocabulário sutil e variegado da linguagem viva cresce de umas poucas raízes de aplicação bastante geral. Palavras de significados tão variados como “gentil”, “engenhoso” e “geral” derivam da mesma raiz “ge”, que significa “dar vida”.

Contudo, há concepções que a linguagem está constitutivamente inapta para expressar. A razão para tal limitação de nossos poderes verbais é assunto para os lógicos e não precisa nos preocupar aqui. O ponto de interesse para nós é que, assim como o pensamento racional e discursivo está atrelado à linguagem, a vida do sentimento, da consciência direta pessoal e social, a estabilidade emocional do ser humano e seu senso de orientação no mundo estão atrelados às imagens diretamente dadas a seus sentidos: fogo e água, barulho e silêncio, altas montanhas e cavernas profundas, a beleza efêmera das flores, o sorriso persistente de uma caveira. Parece haver irresistíveis paralelos entre as formas expressivas que encontramos na natureza e as formas de nossa vida interior. Desse modo, o uso da luz, por um lado, para representar tudo aquilo que é bom,

alegre, reconfortante e o uso da escuridão, por outro, para expressar todos os tipos de sofrimento, desespero ou horror é algo tão primitivo a ponto de ser quase inconsciente.

Uma chama é uma alma, uma estrela é uma esperança, o silêncio do inverno é a morte. Todas essas imagens, que servem ao propósito do pensamento metafórico, são símbolos naturais. Não possuem significados convencionalmente atribuídos, como as palavras, mas se mostram recomendáveis até para a mente que não se encontra maculada pela instrução, como a de uma criança ou de um selvagem, porque são formas definitivamente articuladas, e a capacidade de ver algo expresso em tais formas é um talento humano universal. Não precisamos aprender a usar símbolos naturais; trata-se de uma de nossas atividades primitivas.

O fato de que as formas sensoriais de processos naturais são dotadas de uma significância além de si mesmas constitui a extensão de nosso simbolismo e, com ela, o horizonte de nossa consciência, mais ampla e profunda que a linguagem. Eis a fonte do ritual, da mitologia e da arte. O ritual é uma interpretação simbólica de certas atitudes emocionais, que se tornaram articuladas e fixas ao serem continuamente expressas. A mitologia é a imagem que o ser humano tem de seu mundo e de si no mundo. A arte é a exposição de sua história subjetiva, a vida do sentimento, o espírito humano em todas as suas aventuras.

Visão e loucura

No entanto, tal poder de visualização, oferecido pelo simbolismo natural, é um poder perigoso; pois os seres humanos podem visualizar coisas que não existem, criar mundos horríveis, tarefas insuportáveis, deuses e ancestrais monstruosos. A mente que pode ver o passado e o futuro, os polos e os antípodas, além de adivinhar obscuros mecanismos da natureza corre sempre o risco de ver o que não está à sua frente, imaginando causas falsas e fantásticas, procurando a morte em lugar da vida. Por ser capaz de brincar com ideias, o ser humano é não realista,

inclina-se a desconsiderar a importantíssima interpretação de signos em favor de uma arrebatada contemplação de símbolos.

Cerca de vinte anos atrás, Ernst Cassirer estabeleceu uma teoria da mentalidade humana que obteve êxito na explicação dos caprichos das religiões selvagens e da presença inextirpável da superstição mesmo nas sociedades civilizadas: um símbolo, observou, é a incorporação (*embodiment*) de uma ideia; é, simultaneamente, um fato abstrato e físico. Quanto a seu grande valor emotivo, este repousa no conceito que transmite; é isso o que inspira nossa atitude reverente, a atenção e o assombro com os quais vemos tal símbolo. Contudo, o pensamento não instruído do ser humano sempre tende a se perder entre o símbolo e o fato. Uma caveira representa a morte, mas, para uma mente primitiva, a caveira é a morte. Tê-la em casa não é desagradável, mas perigoso. Mesmo em sociedades civilizadas, os objetos simbólicos – figuras de santos, relíquias, crucifixos – são reverenciados por sua suposta eficácia. Seu verdadeiro poder é um poder de expressão, de incorporar e, portanto, revelar os grandes conceitos alcançados pela humanidade; tais conceitos são as forças supremas que alteram nosso estado da existência bruta à vida transcendente do espírito. No entanto, a mente do ser humano afeita a símbolos reverencia o significado não através da forma articulada, mas na forma de modo que a imagem parece ser o verdadeiro objeto de amor e temor, súplica e louvor.

Em virtude dessa identificação constante dos conceitos com suas expressões, nosso mundo está povoado de seres irrealis. Algumas sociedades perceberam, de fato, que tais seres não pertencem à natureza e postularam um assim chamado “outro mundo” onde eles possuem sua existência normal e do qual alegadamente descendem ou emergem para nosso reino físico. Para os selvagens, trata-se principalmente de um mundo inferior que envia fantasmas; para os cultos mais avançados, é dos céus que os seres sobrenaturais, as corporificações das ideias humanas – de virtude, triunfo, imortalidade – descem para o reino mundano. Contudo, dessa fonte também emana um terrível domínio do mundo, com pesados mandamentos e sanções. Adorações estranhas e sacrifícios terríveis podem

ser os dízimos exigidos pelos seres que incorporam o conhecimento característico à nossa natureza humana não animal.

Portanto, o dom do simbolismo, que é o dom da razão, é, ao mesmo tempo, a sede da peculiar fraqueza humana: o risco da loucura. Os animais enlouquecem com hidrofobia ou lesões na cabeça, aberrações puramente mentais, porém, são raras; os animais não estão geralmente sujeitos à insanidade, exceto por uma confusão de signos, como o “esgotamento nervoso” experimentalmente produzido em ratos. É o ser humano que ouve vozes e vê fantasmas no escuro, sente compulsões irracionais e sustenta ideias fixas. Todos esses fantasmas são formas simbólicas que adquiriram um falso estatuto factual. Já se disse corretamente que todos têm alguma faixa de insanidade; isto é, a ameaça da loucura é o preço da razão.

Conhecimento e tirania

Como podemos pensar em coisas tanto potenciais quanto reais, podemos ser retidos, num laço de caráter não físico, por leis, proibições, ordens e imagens de um poder governante. Isso faz dos seres humanos tiranos de seus semelhantes. Os animais controlam a ação uns dos outros por ameaças, rugidos, rosnados e investidas, mas quando o agressor está perambulando por outro lugar, o território previamente transitado por ele passa a estar livre de seu domínio. Controlamos nossos inferiores estabelecendo símbolos de nosso poder, e basta a mera ideia transmitida pelas palavras ou imagens para manter subjugados nossos pares, mesmo quando não podemos pôr as mãos neles. Não há bandeira onde um lobo é rei; ele é rei onde ronda como predador, enquanto aí estiver. No entanto, os seres humanos, que podem incorporar ideias e erguê-las à vista, oprimem uns aos outros por símbolos de poder.

As visualizações do bem e do mal, que tornam o ser humano um agente moral, também fazem dele um conscrito, um prisioneiro e um

escravo. Seu problema constante é escapar das tiranias que criou. As sociedades primitivas são organizações quase inteiramente tirânicas, coercivas, reunidas por símbolos; enquanto os governos civilizados são variados esquemas conscientes para justificar, senão para disfarçar, o elo inevitável do ser humano com a lei e a consciência.

Os grandes símbolos

Paulatinamente, ao longo das eras e dos séculos, desenvolvemos um quadro do mundo em que vivemos; fizemos um drama da história da Terra e o aprimoramos com um panorama de um espaço divinamente ordenado, recoberto de estrelas. E toda essa estrutura de infinidade e eternidade contra a qual assistimos seja ao desfile de vida e de morte, seja a todo o melodrama moral em si, nós a elaboramos por uma articulação gradual dessas vastas ideias em símbolos – símbolos do bem e do mal, do triunfo e do fracasso, do nascimento, da maturidade e da morte. Muito antes do começo de qualquer história conhecida, as pessoas viam nos corpos celestes, nos ciclos do dia e da noite ou das estações, assim como nas grandes feras, formas simbólicas capazes de expressar tais conceitos últimos que são a própria moldura da existência humana. Desse modo, deuses, destinos e os coortes do bem e do mal foram concebidos. Seus mitos foram as primeiras formulações de ideias cósmicas. Gradualmente, as figuras e as tradições religiosas emergiram; o ritual, a expressão manifesta de nossas atitudes mentais, tornou-se cada vez mais intimamente vinculado aos conceitos definidos e elaborados dos poderes criativos e destrutivos que parecem controlar nossas vidas.

Tais seres, histórias e ritos são sagrados porque constituem os grandes símbolos pelos quais a mente humana se orienta no mundo. Para uma criatura que vive movida pela razão, nada é mais terrível que o informe e o sem sentido; um de nossos medos primários é o medo do caos. E a luta contra o caos foi justamente o que produziu nossas imagens mais

profundas e indispensáveis – os mitos de luz e escuridão, de criação e paixão, os símbolos da chama do altar, da estrela da manhã e da cruz. Por milhares de anos, as pessoas viveram guiadas pelos símbolos que a natureza lhes apresentava. Um contato próximo com a Terra e suas estações, o conhecimento íntimo das estrelas e das marés permitiram-lhes sentir a significância dos fenômenos naturais e concedeu-lhes um senso de orientação poético e incontestável. Gerações de homens pios e eruditos elaboraram o quadro dos reinos temporal e espiritual nos quais cada indivíduo era uma alma peregrina.

Então ocorreu a mudança sem precedentes, o salto quase instantâneo da história da tradição imemorial do arado e da bigorna para a nova era da máquina, da fábrica e da impressão na fita de telégrafo. Muitas vezes, a mudança do trabalho manual à produção em massa, e, com ela, da poesia à ciência e da fé ao niilismo chegou a ocorrer em menos tempo que a duração de uma vida. Os velhos símbolos da natureza tornaram-se remotos e perderam seus significados; no ruído das marchas e na confusão de aparelhos que povoam o novo mundo, não haverá quaisquer sentidos óbvios, ricos, nem sagrados pelos séculos vindouros. Todos os credos e ritos humanos acumulados se encontram, de repente, numa espécie de caldeirão de culturas. Não há comunidade fixa, nem dinastia, nem herança familiar – somente o único vasto mundo humano, com seus milhões e milhões de homens encarando-se ainda com hostil assombro.

Um animal saudável e inteligente deveria ter inventado, no curso de cerca de dez mil anos, algum modo óbvio e seguro de acomodar números ilimitados da própria espécie na face de uma Terra bastante espaçosa. A civilização moderna obteve as mais altas conquistas de conhecimento, habilidade, inventividade e teoria. Contudo, ao redor de todas as suas cidadelas, tragando-as e demolindo-as, assola a mais louca guerra e confusão, inspirada em símbolos e slogans tão turbulentos e irracionais quanto tudo o que o estágio “vegetativo” da vida selvagem poderia proporcionar. Como podemos reconciliar essa primitiva agitação própria a um pesadelo com as conquistas de nossa cultura elevada, racional e científica?

A resposta é que, penso eu, não estamos mais na posse de uma cultura definida e estabelecida. Vivemos num período entre uma era exaurida – a civilização europeia da raça branca – e uma era ainda por nascer, da qual, por enquanto, nada podemos dizer. Não sabemos quais raças herdarão a Terra. Não sabemos nem sequer o que os próximos poucos séculos podem trazer. Contudo, é bastante evidente que vivemos numa era de transição e, antes que muitas outras gerações tiverem passado, a humanidade fará um novo começo e construirá para si um mundo distinto. Se este será um “admirável mundo novo” ou se tudo começará novamente com um “estado de natureza” desprovido de história, como descrito por Thomas Hobbes, no qual a vida individual é “sórdida, brutal e curta”, simplesmente não podemos dizer. Tudo o que sabemos é que toda tradição, toda instituição, toda tribo está gradativamente se tornando desenraizada e perturbada, e que aguardamos entre os atos da peça, numa espécie de escuridão teatral.

Pelo fato de nos encontrarmos num novo início, nossa imaginação tende a um supercrescimento selvagem, “vegetativo”. As convulsões políticas de nossa época são marcadas, portanto, por uma verdadeira dança do diabo de ideologias místicas, vagamente concebidas, apaixonadamente declaradas, a oferecer esperanças fanáticas de redenção e de beatitude em massa. Os governos se combatem proclamando planos, metas sociais e empreendimentos sociais, exigindo sacrifícios de sangue em nome de conquistas sociais.

Novas concepções estão sempre revestidas numa forma metafórica extravagante, pois não há linguagem apta a expressar, de modo genuíno, novas ideias. E, em sua força prístina, elas imbuem os símbolos que as expressam com o próprio mistério, poder e santidade. É impossível extrair, da presença física do próprio símbolo, o turbilhão de ideias incorporadas numa suástica, num signo secreto ou numa palavra invocatória. Desse ponto, resulta o caráter aparentemente sem sentido da adoração de símbolos e do misticismo que acompanham os novos movimentos e visões. Essa identificação entre a forma simbólica e o significado semi-articulado é a essência da elaboração de mitos. Naturalmente, o valor emotivo é

incompreensível para qualquer um que não veja tais produtos da imaginação como formas expressivas. Assim, uma era marcada por novas concepções vigorosas e formulações incompletas sempre é recoberta por certo ar de loucura. No entanto, constitui, de fato, um período fecundo e estimulante na vida da razão. Assim é nossa época presente. Sua aparente desrazão corresponde a um tremendo desequilíbrio e impulsividade do espírito humano, a um conflito não só de desejos egoístas, mas de vastas ideias no estágio metafórico de germinação.

A mudança de uma vida comunitária fixa e de um antigo costume local para a massa de espécimes humanos sem pertença a uma linhagem, que atualmente constituem o mundo na nossa era industrial e comercial, foi muito súbita para a mente humana negociar. Alguma forma de vida de transição precisava mediar tais extremos. E, assim, o ídolo da nacionalidade emergiu dos escombros da organização tribal. O conceito de estado nacional é, de fato, o antigo conceito de tribo aplicado a milhões de pessoas, criaturas diferentes e não relacionadas unidas sob a insígnia de um governo. Nem o nascimento, nem a linguagem, nem sequer a religião mantêm tais massas juntas, mas um laço místico pode ser postulado mesmo em circunstâncias nas quais nenhum laço de raça, credo ou cor alguma vez existiu.

À primeira vista, parece estranho que o conceito de nacionalidade atingiria seu mais alto desenvolvimento exatamente quando todos os traços de origens nacionais – linguagem, vestimenta, fisionomia e religião – estão se confundindo e se apagando por nossa nova mobilidade e pelo tráfego das grandes cidades. Contudo, é precisamente a perda desses traços que inspira a busca faminta por algo como o velho padrão egocêntrico na irmandade vasta e sem forma de toda a Terra. Enquanto a produção em massa e a comunicação universal pressagiam uma cultura de cidadania mundial, apegamo-nos desesperadamente ao nosso nacionalismo, uma versão cada vez mais atenuada da antiga civilização composta por clãs. Lutamos guerras apaixonadas e terríveis pelos símbolos de nossas nações, fazemos da autoglorificação e da exclusividade uma virtude e inventamos

antropologias para nos manter, pelo menos, teoricamente separados de outros homens.

O nacionalismo é uma transição entre uma antiga e uma nova ordem humana. No entanto, mesmo agora, não estamos, de fato, lutando uma guerra de nações: estamos lutando uma guerra de ficções, da qual uma nova visão da ordem da natureza emergirá algum dia. O futuro, por agora, permanece bem aberto – aberto e escuro, como o espaço interestelar. Contudo, nesse vazio, há espaço para novos deuses, novas culturas, agora misteriosos e desprovidos de nomes como uma criança que ainda não foi dada à luz.

Data de registro: 28/10/2022

Data de aceite: 01/02/2023

Formas de Distribuição

1. Doações nacionais
2. Doações internacionais

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC - Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigación y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, warden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. LATINDEIX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
5. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
6. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
7. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
8. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
9. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).
10. MIGUILIM - Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras (<https://miguilim.ibict.br/>).
11. ANPOF - Portal de Periódicos da ANPOF (<https://anpof.org.br/periodicos>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES DIRETRIZES PARA AUTORES

1.0 Natureza das Colaborações

A Revista *Educação e Filosofia* aceita para publicação trabalhos originais nas áreas de Educação e de Filosofia de autores e autoras brasileiros (as) e estrangeiros (as), desde que doutores (as) ou doutorandos (as), que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial. A Revista *Educação e Filosofia* somente recebe e tramita para publicação um trabalho original por vez para cada um dos (as) autores (as) ou coautores (as), brasileiros (as) e estrangeiros (as), desde que doutores (as) ou doutorandos (as).

2.0 Idiomas

A Revista *Educação e Filosofia* publica em português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão.

3.0 Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de autorreferência no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão), deverão constar o título do trabalho; o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e dos (as) coautores (as); a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual, caso as tenha; o link de acesso ao perfil dos (as) autores (as) nas plataformas Lattes e Orcid, o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

3.1 Exemplo:

A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. João Brasileiro da Silva. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Filosofia da Educação do Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br ORCID: <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. Endereço: Rua

Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555.

3.2 Todos (as) os (as) autores (as) e coautores (as) devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante ou após o trâmite de avaliação do documento submetido.

4.0 Apresentação dos originais

4.1 Submissão: a submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br, e ela deve cumprir os requisitos abaixo.

4.1.1 É vedado que o autor submeta um texto simultaneamente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

4.2 Supressão de identificação: visando a assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do (a) autor (a) ou dos (as) autores (as), tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito no formato DOC, RTF (ou compatíveis). Para isso, os (as) autores (as) devem:

Excluir do texto nomes, substituindo o nome com "Autor (a)" e indicando o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores (as), título do artigo, etc. Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor (a) deve ser removida das propriedades do arquivo eletrônico (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

4.3 Quantidade de títulos e resumos: os artigos deverão conter três resumos em três idiomas, acompanhados cada qual, com seu título e palavras-chaves, com configurações de entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 10. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; e o terceiro resumo a escolher entre espanhol, francês, italiano, alemão ou na língua materna do autor. Os títulos dos resumos em negrito e sem uso de caixa alta.

4.3.1 Os títulos em português e em inglês são requeridos mesmo para traduções, resenhas e entrevistas, para que sejam utilizados na composição dos sumários em português e em inglês, bem como nos metadados da publicação.

4.3.2 No caso das resenhas, além do título que o autor lhe atribuir, é requerido abaixo do título a referência completa da obra resenhada, segundo as normas da ABNT.

4.4 Extensão dos resumos: cada resumo deverá ter no mínimo 100 e no máximo 200 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas.

4.5 Título principal: (no idioma do texto) fonte Times New Roman, tamanho 14, negrito, centralizado, sem uso de caixa alta.

4.6 Títulos em outros idiomas: fonte Times New Roman, tamanho 10, negrito, centralizado, entrelinhas 1,15, sem uso de caixa alta.

4.7 Resumos e palavras-chaves: fonte Times New Roman, tamanho 10, alinhamento justificado, entrelinhas 1,15, sem uso de caixa alta.

4.8 Nota de título: marcada no título com o número 1 sobrescrito como a primeira nota de rodapé do artigo, fonte Times New Roman, tamanho 9, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, sem entrada de parágrafo, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo.

4.9 Corpo do texto: fonte Times New Roman, tamanho 11, entrelinhas 1,15, alinhamento justificado, com entrada de parágrafo de 1,25 cm, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo.

4.10 Notas de rodapé: identificadas de forma numérica arábica sequencial (inseridas pelo editor de texto) iniciando em 1, no formato sobrescrito, fonte Times New Roman, tamanho 9, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, sem entrada de parágrafo, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo.

4.11 Citações recuadas: sem uso de aspas, fonte Times New Roman, tamanho 10, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, com recuo de 4 cm, sem entrada de parágrafo, sem saltar espaço entre parágrafos de mesmo tipo. Os grifos em itálico ou negrito ou de outras formas deverão trazer ao final em parênteses informando se o grifo é do autor ou da obra utilizada. Todas as citações deverão conter a devida referência no sistema (AUTOR, data, página), sendo que a devida referência completa deverá constar ao final do artigo na seção Referências.

4.12 Citações no corpo do texto: ter seu início e fim delimitados com o uso de aspas, e seguir a mesma formatação do corpo do texto onde está inserida (fonte Times New Roman, tamanho 11, entrelinhas 1,15, alinhamento justificado), exceto nos casos em que se deseje ressaltar o grifo. Os grifos em itálico ou negrito ou de outras formas deverão trazer ao final em parênteses informando se o grifo é do autor ou da obra utilizada. Todas as citações deverão conter a devida referência no sistema (AUTOR, data, página), sendo que a devida referência completa deverá constar ao final do artigo na seção Referências.

4.13 Referências: Times New Roman, tamanho 10, alinhamento à esquerda, com entrelinhas 1,0 (simples), não saltar espaço individual de parágrafos (o de enter) entre as referências saltando um espaço entre cada referência, mas sim, na aba de formatações parágrafo desabilitar a caixa que diz: não saltar espaços entre parágrafos de mesmo estilo.

4.14 Extensão dos originais: artigos (de 7000 a 21000 palavras); resenhas (até 7000 palavras); entrevistas (de 7000 a 21000 palavras); traduções (em conformidade com o original traduzido – de 7000 a 21000 palavras).

4.15 Ilustrações: as ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas e a referência. Os títulos e fontes de ilustrações em fonte Times New Roman, tamanho 9, entrelinhas 1,0 (simples), alinhamento justificado, sem entrada de parágrafo.

5.0 Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor - ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

6.0 Referências bibliográficas

Devem conter todas as entradas de autores (as) e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

7.0 Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente "ao(s) autor (es) / à(s) autora(as)". A revista se reserva o direito de realizar algumas etapas de tramitação (avaliação, revisão) em sistema próprio, ou via e-mail do periódico, o que não impede os autores de entrar em contato com a revista para ter notícias (as mesmas notícias que podem ser encontradas dentro do sistema duplo cego) sobre o andamento do processo de tramitação avaliativa de seu texto.

8.0 Política antiplágio

A Resolução Interna nº 11/2020 do Conselho Executivo da Revista Educação e Filosofia, e anexo 6 de seu regimento interno resolve:

Art. 1. Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software antiplágio no momento de sua submissão e da publicação. O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

Art. 2. Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.

Art. 3. Havendo constatação de autoplágio, a Revista obedecerá aos seguintes parâmetros:

1. No caso de livros, capítulos de livros, artigos e textos de divulgação, poderá haver incidência de até 30% de autoplágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.
2. No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de autoplágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá ainda constar em nota a

referência da primeira publicação. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

III. No caso de textos que já estão disponíveis ao acesso público em repositórios de dissertações e teses, será admissível uma incidência de 70% de autoplágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá ainda constar em nota a referência ao repositório. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

Art. 4. Todos os casos não previstos nesta resolução ou os fatores supervenientes serão examinados pelo Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia.

9.0 Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, *Educação e Filosofia*, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

10.0 Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

11.0 Contato

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

12.0 Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial.

NORMS FOR SUBMISSIONS / GUIDELINES FOR AUTHORS

1.0 Kinds of Submissions

Educação e Filosofia (Education and Philosophy) accepts original works for publication in the areas of Education and Philosophy by Brazilian and foreign authors who have a doctoral degree or are doctoral students. These works will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations, and interviews. Possible request for or acceptance of translations will be determined by the Editorial Board.

The Educação e Filosofia journal receives and processes for publication only one original paper per author or co-author per edition. Authors and co-authors, whether Brazilian or non-Brazilian, must have a doctoral degree or be doctoral students.

2.0 Languages

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, English, Spanish, French, Italian, and German.

3.0 Identification of author(s)

The file that contains the work to be evaluated may not have any identification of the (co) author(s) or any manner of self-reference.

A separate file (as a supplementary document: step 4 of the submission process) must contain the following information: the title of the work; the full name of the author or, if it be the case, of the main author and of the co-author(s), with information on the highest academic qualification achieved and a description of the institution from which it was obtained; a description of current professional occupation and affiliation; the link for access to the author(s) profile(s) on the Lattes and Orcid platforms; and full address for contact, as shown in the example below:

3.1 Example:

The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. João Brasileiro da Silva. Doctor in Education: History and Philosophy of Education by the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor of Philosophy of Education in the Human Sciences Course at the Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: joab_silva@xxxx.com.br ORCID: <https://orcid.org/0sx0->

Oss2-1xls-7xk1 CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. Address: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. CEP: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555.

3.2 All authors and co-authors must be indicated and registered at the time submissions are made. Inclusions of co-authors are not accepted while the submitted document is being processed or afterwards.

4.0 Presentation of original manuscripts

4.1 Submission: material is to be submitted on the electronic page of the journal at the following address: www.seer.ufu.br, and it must meet the following requirements.

4.1.1 The author cannot submit a determined text to the Educação e Filosofia journal and to another periodical at the same time, under penalty of non-acceptance of future contributions.

4.2 Removal of identification: with the aim of ensuring the integrity of the blind peer review process, the text must be sent without identification of the author or authors, either in the body of the text or in the properties of the electronic file that is in the format DOC or RTF (or compatible). To that end, authors must:

Exclude names from the text, replacing the name with "Author" and indicating the year in references and footnotes, instead of names of authors, article title, etc. In Microsoft Office documents, identification of the author must be removed from the properties of the electronic file (in the menu File > Properties), accessing through File, on the main menu, and clicking in sequence on File > Save As... > Tools (or Options on Mac) > Security Options... > Remove personal information from file upon saving > OK > Save.

4.3 Number of titles and abstracts: articles must include three abstracts in three languages, each with its title and keywords, with 1.15 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 10. Abstracts must be in Portuguese and English; the third abstract may be in Spanish, French, Italian, German, or the language of the author.

4.3.1 Titles in Portuguese and in English are required even for translations, reviews, and interviews so that they may be used in composing summaries in Portuguese and in English, as well as in the metadata of the publication.

4.3.2 In the case of reviews, the author must provide a title for the review and, below that title, the complete reference of the work reviewed, following the norms of the ABNT.

4.4 Length of abstracts: each abstract must have a minimum of 100 and maximum of 200 words. Three to five keywords must also be indicated in the respective languages.

4.5 Main title (in the language of the text): Times New Roman font size 14, in bold print, centered, and not all in uppercase.

4.6 Titles in other languages: Times New Roman font size 10, bold print, centered, 1.15 line spacing, and not all in uppercase.

4.7 Abstracts and keywords: Times New Roman font size 10, justified text alignment, 1.15 line spacing, and not all in uppercase.

4.8 Footnote of title: marked in the title with number 1 in superscript with the first footnote of the article, Times New Roman font size 9, 1.0 (single) line spacing, justified alignment, without paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type.

4.9 Body of the text: Times New Roman font size 11, 1.15 line spacing, justified alignment, with 1.25 cm paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type.

4.10 Footnotes: identified in sequential Arabic number form (inserted by the text editor) beginning with 1, in superscript format, Times New Roman font size 9, 1.0 (single) line spacing, justified alignment, without paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type.

4.11 Indented quotes: without use of quotation marks, Times New Roman font size 10, 1.0 (single) line spacing, justified alignment, with 4-cm indentation, without paragraph indentation, and without additional spacing between paragraphs of the same type. Upon using italics, bold print, or other forms of emphasis, an indication should be made in parentheses at the end if the emphasis is from the author or from the work used. All quotes must include adequate reference in the system (AUTHOR, date, page), and a complete reference must be at the end of the article in the References section.

4.12 Quotes in the body of the text: the beginning and end must be defined with the use of quotation marks and follow the same format as the

body of the text in which the quote is inserted (Times New Roman font size 11, 1.15 line spacing, justified alignment), except in the cases in which some form of emphasis is made. Upon using italics, bold print, or other forms of emphasis, an indication should be made in parentheses at the end if the emphasis is from the author or from the work used. All quotes must include adequate reference in the system (AUTHOR, date, page), and a complete reference must be at the end of the article in the References section.

4.13 References: Times New Roman font size 10, justified alignment, with 1.0 (single) line spacing, including a space between each reference.

4.14 Length of original texts: articles (from 7,000 to 21,000 words); reviews (up to 7,000 words); interviews (from 7,000 to 21,000 words); translations (in accordance with the translated original – from 7,000 to 21,000 words).

4.15 Illustrations: illustrations (photos, tables, and figures), when absolutely indispensable, must be of good quality, preferentially black and white, along with respective legends/captions and the reference.

5.0 Specific guidelines for sending submissions related to research involving human beings

For articles that communicate results of research with content connected with the terms of the Regulatory Guidelines and Standards for Research Involving Human Beings (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos - Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996, of the Conselho Nacional de Saúde) and complementary standards, the research protocol duly reviewed by the legally constituted ethics in research committee must be attached with the submission, showing the research has been approved and, when necessary, approval by the National Committee of Ethics in Research (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS).

Articles submitted from outside of Brazil that communicate results of research involving human beings must follow the standards regarding ethical questions in research in effect in the country of the institution with which the author is affiliated, or the main author in the case of a collective publication.

6.0 Bibliographical references

References should contain all the authors and texts cited in the work and should be presented at the end of the text in alphabetical order, following the updated norms of the ABNT or other consistent system recognized by the

international scientific community. Submissions that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect manner will not be considered for examination and publication.

7.0 Evaluation of texts

Original texts will be evaluated anonymously by specialists, whose views will be immediately communicated to the author(s). The journal reserves the right to perform some steps of processing (evaluation, review) through its own system or through e-mail of the journal, but this does not impede authors from contacting the journal for information (the same information that can be found within the double-blind system) regarding the progress of the evaluation procedures of their texts.

8.0 Anti-plagiarism policy

The Resolução Interna nº 11/2020 of the Executive Board of the Educação e Filosofia journal, and annex 6 of its internal regulations, determine:

Art. 1. Texts received by the Educação e Filosofia journal will be analyzed by anti-plagiarism software at the time of submission and publication. The report of analysis obtained by the program will be the object of examination of publishing directors.

Art. 2. If plagiarism is confirmed, the text will immediately be rejected.

Art. 3. If self-plagiarism is confirmed, the journal will observe the following parameters:

1. In the case of books, book chapters, articles, and communications, up to 30% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. If this limit is exceeded, the article will be rejected.
2. In the case of texts already published in annals of events, up to 50% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. A note making reference to the first publication should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

III. In the case of texts that are already available for public access in repositories of theses and dissertations, up to 70% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. A note

making reference to the repository should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

Art. 4. All cases not foreseen in this resolution or unanticipated factors will be examined by the Editorial Board of the *Educação e Filosofia* journal.

9.0 Copyright and legal responsibility

The works published are the property of their authors, who can make use of them for later publications, always citing the original publication (original title, *Educação e Filosofia*, volume, no., pages).

All the articles of this journal are wholly the responsibility of their authors; the journal and/or EDUFU are exempt from legal responsibility for their content

10.0 Privacy Policy

The names and addresses indicated in this journal will be used exclusively for the services provided by this publication and will not be made available for other purposes or to third parties.

11.0 Contact

Universidade Federal de Uberlândia

Revista *Educação e Filosofia*

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brazil

On Internet: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

12.0 Exceptions and cases not dealt with here will be resolved by the Editorial Board.

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS / INSTRUCTIONS AUX AUTEURS / AUTRICES ET RÈGLES POUR L'ENVOI DES COLLABORATIONS

1.0 Genre des collaborations

La Revue Educação e Filosofia reçoit la soumission des manuscrits originaux dans les domaines de l'Éducation et de la Philosophie d'auteurs et d'autrices brésiliens et étrangers, doctorants et docteurs, sous la forme d'articles, des dossiers, des critiques et d'interviews. Le comité de rédaction accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La Revue Educação e Filosofia ne reçoit et ne traite qu'un seul manuscrit par auteur/ autrice (ou bien auteur/ autrice et co-auteur/autrice) à la fois.

2.0 Langues

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en anglais, en espagnol, en français, en italien et en allemand.

3.0 L'identification des auteurs/ autrice

Il est obligatoire la suppression du nom de l'auteur/ autrice ; le texte ne doit contenir aucune mention ou auto-référence à lui, soit de manière directe ou indirecte.

À l'étape quatre du processus de soumission, l'auteur/ autrice (et les éventuels co-auteurs/ autrice) devra présenter un document supplémentaire, en précisant le titre du manuscrit ; le nom et prénom de chaque auteur/ autrice ; le niveau de formation le plus haut ; le nom de l'institution de liaison ou par laquelle le titre a été obtenu ; l'adresse complet ; le statut professionnel ou institutionnel actuel (quand il y en aurait) ; le lien d'accès à l'identifiant sous le répertoire Orcid, l'adresse complète et l'adresse électronique, selon l'exemple suivant :

3.1 Exemple

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation ; João BRASILEIRO DA SILVA ; Professeur de Philosophie de l'Éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris IV ; Docteur en Philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV - Paris- FR ; Adresse complète : 99, Rue d'Alsace - A 25000 Besançon - FRANCE ; Téléphone fixe : 0033-

03.81.44.11.52; Portable: 0033.6.87.88.12.10; - Fax: 0033. 03.44.52.52.66;
Adresse électronique: joaob_silva@xxx.com.br; Orcid: SILVA, J. B.
<https://orcid.org/0065-1112-xxxx-6525>

3.2 Tous les auteurs/ autrices et co-auteurs/ autrices doivent être indiqués-e-s et enregistré-e-s au moment de la soumission. L'inclusion ultérieure des co-auteurs/ autrices lors de la procédure d'évaluation du document présenté ne sera pas acceptée.

4.0 Présentation des manuscrits

4.1 Soumission : La soumission des textes doit être faite sous le site de la Revue Educação e Filosofia: www.seer.ufu.br et doit suivre les conditions suivantes :

4.1.1 Il est interdit la soumission simultanée du même article à un autre périodique, sous peine du refus de futures soumissions des auteurs/ autrices qui n'ont pas respecté cette exigence.

4.2 Suppression de l'identification : avec le but d'assurer la confidentialité de l'évaluation par les pair-e-s en double aveugle, l'article doit être soumis sans l'identification de l'auteur/ autrice, soit dans le corps du texte soit dans les propriétés du fichier électronique, en format électronique DOC, RTF (ou compatibles). Pour en faire, les auteurs/ autrices doivent :

Exclure les autoréférences du texte, en remplaçant par "Auteur/ autrice" et en indiquant l'année dans les références et les notes de bas de page, au lieu des noms des auteurs/ autrices, du titre de l'article, etc. Dans les documents Microsoft Office, l'identification de l'auteur doit être supprimée des propriétés du fichier électronique.

4.3 Quantité de titres et résumés : Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur/ autrice.

4.3.1 Des titres en portugais et en anglais sont nécessaires aussi dans les traductions, les critiques et les entretiens, afin qu'ils puissent être utilisés dans la composition de sommaires en portugais et en anglais, ainsi que dans les métadonnées de la publication.

4.3.2 Dans le cas des critiques, en plus du titre attribué par l'auteur, la référence complète de l'œuvre critiquée est requise sous le titre, conformément aux règles ABNT.

4.4 Extension des résumés : chaque résumé doit contenir entre 100 et 200 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés dans les respectives langues.

4.5 Titre principal: (en la langue de l'article) police Times New Roman, taille 14, gras, centré, sans majuscule.

4.6 Titres dans d'autres langues: police Times New Roman, taille 10, gras, centré, entre les lignes 1,15, sans majuscules.

4.7 Résumés et mots-clés: police Times New Roman, taille 10, alignement justifié, entre les lignes 1,15, sans majuscules.

4.8 Note du titre: marqué dans le titre avec le numéro 1, en l'exposant comme la première note de bas de page de l'article, police Times New Roman, taille 9, entre les lignes 1.0 (simple), alignement justifié, sans entrée de paragraphe, sans sauter d'espace entre les paragraphes du même type.

4.9 Corps du texte: police Times New Roman, taille 11, entre les lignes 1,15, alignement justifié, avec une entrée de paragraphe de 1,25 cm, sans sauter d'espaces entre les paragraphes du même type.

4.10 Notes de bas de pages : identifié sous forme de chiffre arabe séquentielle (insérée par l'éditeur de texte) à partir de 1, police Times New Roman, taille 9, entre les lignes 1.0 (simple), alignement justifié, sans entrée de paragraphe, sans saut d'espace entre les paragraphes du même type.

4.11 Citations en retrait : sans guillemets, police Times New Roman, taille 10, interligne 1.0 (simple), alignement justifié, avec retrait de 4 cm, sans entrée de paragraphe, sans saut d'espace entre les paragraphes du même type. Les italiques doivent être identifiés entre parenthèses à la fin de la citation, en indiquant s'ils proviennent de l'auteur ou de l'œuvre utilisée. Toutes les citations doivent contenir la référence appropriée dans le système (AUTEUR, date, page), et la référence complète doit apparaître à la fin de l'article dans la section Références.

4.12 Citations brèves : doivent être entre guillemets et suivre la même mise en forme du corps du texte (police Times New Roman, taille 11, entre les lignes 1,15, alignement justifié), sauf dans les cas des italique. Les italiques doivent être identifiés entre parenthèses à la fin de la citation, en indiquant s'ils proviennent de l'auteur ou de l'œuvre utilisée. Toutes les citations doivent contenir la référence appropriée dans le système (AUTEUR, date, page), et la référence complète doit apparaître à la fin de l'article dans la section Références.

4.13 Références : police Times New Roman, taille 10, alignement justifié, avec 1,0 ligne (simple), sautant un espace entre chaque référence.

4.14 Longueur des manuscrits : articles : 7000 à 20000 mots ; critiques (jusqu'à 7000 mots) ; interview : 7000 à 20000 mots ; traductions : conformément à l'original (7000 à 20000 mots).

4.15 Illustrations : les illustrations (images, tableaux et graphiques), lorsqu'elles sont absolument nécessaires, doivent être de bonne qualité, de préférence en noir et blanc, accompagnées des légendes respectives et de la référence.

5.0 Orientations spécifiques pour l'envoi des textes concernant des recherches impliquant des participants humains

Les articles de recherche provenant des pays étrangers qui communiquent des conclusions impliquant la participation des êtres humains doivent respecter les normes éthiques en vigueur au pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont liés. Cet engagement moral concerne l'auteur/ autrice de l'article ou l'auteur/ autrice principal (e), dans le cas d'une publication collective.

6.0 Références bibliographiques

Les références bibliographiques doivent contenir les données complètes des titres cités dans le travail et doivent être présentées à la fin du manuscrit, par l'ordre alphabétique, obéissant aux normes de l'ABNT en vigueur ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

7.0 Évaluation des manuscrits

Les textes seront évalués anonymement, en double aveugle, par des spécialistes dont l'avis sera, immédiatement, communiqué à (aux) auteur (s)/ autrice (s).

La Revue se réserve le droit de réaliser certaines étapes de traitement (évaluation, révision) dans son propre système, ou via e-mail institutionnel du périodique.

8.0 Politique anti-plagiat

Selon la résolution interne n ° 11/2020 du Conseil exécutif de la Revue Educação e Filosofia et l'annexe 6 de son règlement intérieur :

Art. 1. Les manuscrits reçus par la Revue Educação e Filosofia seront analysés par un logiciel anti-plagiat au moment de la soumission et de la publication. Le rapport d'analyse obtenu par le programme sera examiné par les directeurs d'édition.

Art. 2. En cas de plagiat, le texte sera immédiatement rejeté.

Art. 3. En cas d'auto-plagiat, la Revue obéira aux paramètres suivants : I. Dans le cas de livres, chapitres de livres, articles et textes publicitaires, il peut y avoir une incidence allant jusqu'à 30% d'auto-plagiat, en excluant les citations et les références de ce pourcentage. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté.; II. Dans le cas de textes déjà publiés dans les annales des événements, une incidence de 50% d'auto-plagiat sera admissible, hors citations et références de ce pourcentage. La référence de la première publication doit également être incluse dans une note de bas de page. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté ; III. Dans le cas de textes déjà accessibles au public dans les référentiels de mémoires et thèses, une incidence de 70% d'auto-plagiat sera autorisée, en excluant les citations et les références de ce pourcentage. La mention au référentiel doit également être incluse dans une note de bas de page. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté.

Art. 4. Tous les cas non prévus dans cette résolution ou les facteurs déterminants seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue Educação e Filosofia.

9.0 Droits d'auteur/ d'autrice et responsabilité légal

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs/ autrice. Pour de futures publications ou citations de ce travail, il faudra citer l'édition de la Revue Educação e Filosofia, en indiquant le titre original, le numéro de la Revue et les pages.

L'auteur/ autrice et les éventuels co-auteurs/ autrices des manuscrits se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, aucune responsabilité ne pourra être attribuée à la Revue ou à l'EDUFU.

10.0 Politique de confidentialité

Toutes les informations fournies à la Revue ne seront utilisées que pour les services de publication spécifiques accomplis par ce périodique et ne seront pas mises à disposition à d'autres fins ou à des tiers.

11.0 Contact

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131 - Campus Santa Mônica

CEP - 38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil - Telefone: (55) (34)

3239-4252

Sítio na Internet: www.seer.ufu.br / Endereço eletrônico: revedfil@ufu.br

12.0 Tous les cas particuliers seront considérés et résolus par le comité de direction éditorial