



Ivanaldo Santos (Org)

Filosofia & Ciências Humanas

Teorias e problemas



Em uma perspectiva interdisciplinar, os autores visam a contemplar, com ética e responsabilidade, a partir da Filosofia, em níveis distintos e graus de profundidade diferenciados, questões que envolvem o ser-humano. Este fato pode levar o leitor a configurar novas possibilidades de buscar respostas a questionamentos do homem, apreendidos no cotidiano e problematizados nas ciências humanas e sociais, alicerçados em pressupostos filosóficos. Aliás, não é preciso aprofundar o fato de que a interdisciplinaridade seja a visão epistemológica mais adequada para se pensar a transmissão de conhecimento e provocar em nós reflexões sobre valores religiosos, éticos, morais, políticos, culturais, estéticos e assim por diante. Sabemos, com clareza, que hoje não há possibilidade alguma de neutralidade no processo comunicativo, principalmente, quando se envolvem questões relacionadas às vivências humanas e rediscutem-nas com base nas propostas de Habermas, Goldman, Japiassu, Grun, Lazzari, Lockyer, Otaduy, Comparato, Austin, Searle, Kant, Bourdieu, dentre outros. Os fundamentos científicos das humanidades parecem-nos estar localizados precisamente em opiniões consistentes, cujos direcionamentos podemos vislumbrar nas discussões dos capítulos. Embora o livro todo não se apresente como uma proposta definitiva, exaustiva e acabada, as reflexões, de forma geral, fundamentadas solidamente, apontam respostas a uma sociedade marcada pela fragmentação do conhecimento, característica presente no contexto de desenvolvimento das sociedades na contemporaneidade. Neste sentido, a Filosofia encontra espaço privilegiado e se aloja terminantemente no interior das ciências humanas, para subsidiar a valorização das dimensões do humano. Julgamos que para os neoleitores alguns capítulos sejam considerados mais complexos e exigirão mais de uma leitura no processo de interpretabilidade dos argumentos. Ainda que os autores tenham tido essa preocupação no planejamento da escrita, acreditamos que as referências pensadas e materializadas nos capítulos favoreçam a leitura e não estressem aqueles leitores, mas os impulsionem a superar as dificuldades e a levantar efeitos de sentido que lhes garantam a inteligibilidade do livro.

Jarbas Vargas Nascimento



 editora fi
www.editorafí.org

Filosofia & Ciências Humanas:
teorias e problemas



Série *Comitê Editorial da*
Filosofia & Interdisciplinaridade

- **Agnaldo Cuoco Portugal**, UNB, Brasil
- **Alexandre Franco Sá**, Universidade de Coimbra, Portugal
- **Christian Iber**, Alemanha
- **Claudio Gonçalves de Almeida**, PUCRS, Brasil
- **Cleide Calgaro**, UCS, Brasil
- **Danilo Marcondes Souza Filho**, PUCRJ, Brasil
- **Danilo Vaz C. R. M. Costa**, UNICAP/PE, Brasil
- **Delamar José Volpato Dutra**, UFSC, Brasil
- **Draiton Gonzaga de Souza**, PUCRS, Brasil
- **Eduardo Luft**, PUCRS, Brasil
- **Ernildo Jacob Stein**, PUCRS, Brasil
- **Felipe de Matos Muller**, PUCRS, Brasil
- **Jean-François Kervégan**, Université Paris I, França
- **João F. Hobuss**, UFPEL, Brasil
- **José Pinheiro Pertille**, UFRGS, Brasil
- **Karl Heinz Efken**, UNICAP/PE, Brasil
- **Konrad Utz**, UFC, Brasil
- **Lauro Valentim Stoll Nardi**, UFRGS, Brasil
- **Marcia Andrea Bühring**, PUCRS, Brasil
- **Michael Quante**, Westfälische Wilhelms-Universität, Alemanha
- **Miguel Giusti**, PIUCP, Peru
- **Norman Roland Madarasz**, PUCRS, Brasil
- **Nythamar H. F. de Oliveira Jr.**, PUCRS, Brasil
- **Reynner Franco**, Universidade de Salamanca, Espanha
- **Ricardo Timm de Souza**, PUCRS, Brasil
- **Robert Brandom**, University of Pittsburgh, EUA
- **Roberto Hofmeister Pich**, PUCRS, Brasil
- **Tarcílio Ciotta**, UNIOESTE, Brasil
- **Thadeu Weber**, PUCRS, Brasil

Filosofia & Ciências Humanas: *teorias e problemas*

Ivanaldo Santos (Org)

φ editora fi

Direção editorial: Agemir Bavaresco

Capa e diagramação: Lucas Fontella Margoni

Arte de capa: Drew @drewmadestuff

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



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



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Filosofia e Interdisciplinaridade - 86

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANTOS, Ivanaldo (Org.).

Filosofia e ciências humanas: teorias e problemas. [recurso eletrônico] / Ivanaldo Santos (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

466 p.

ISBN - 978-85-5696-253-9

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

1. Filosofia. 2. Teoria. 3. Interdisciplinaridade. 4. Ética. 5. Ciências humanas.
6. Sociologia. I. Título. II Série.

CDD-100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

Sumário

Apresentação	11
Jarbas Vargas Nascimento	
Introdução	13
Ivanaldo Santos	
Filosofia e ciências humanas: olhares a partir da teoria de Habermas.....	17
Rosalvo Nobre Carneiro	
Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva	
Ciências naturais e ciências humanas: igualdade ou disparidades?	31
Cícero Nilton Moreira da Silva	
Renata Michele Messias	
Ensino jurídico: da evolução histórica à perspectiva do ensino na escola .	45
Raquel Cristina Ferraroni Sanches	
Aline Macedo Guimarães	
A ideologia de gênero e a proteção da família: aportes para uma perspectiva constitucional-cristã.....	57
Rafael de Lazari	
A cartografia na pesquisa qualitativa: revelando processos no cotidiano .	69
Sandra Maria Luciano Pozzoli	
A importância da teologia e filosofia na consolidação do direito à liberdade religiosa	79
Ricardo Gaiotti	
Análise acerca do problema dos atos de fala em John Austin.....	101
Érika de Sá Marinho Albuquerque	
A educação e suas implicações: um diálogo com Imanuel Kant	117
Sheila Danielle Fernandes de Souza	
A meritocracia na educação: uma análise a partir de Pierre Bourdieu	129
José Raul de Sousa	

O conceito da deficiência na lei brasileira de inclusão e sua função neuronal	139
Ricardo Pinha Alonso	
Lucas Emanuel Ricci Dantas	
As teorias sociológicas de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber e suas contribuições para a compreensão da vida na sociedade ocidental	157
Francisco Jarismar de Oliveira	
As ciências humanas no ensino médio: contribuições para uma formação educativa da geografia.....	175
Rosaldo Nobre Carneiro	
Miqueias Virginio da Silva	
As contribuições do pensamento sociológico de Max Weber e as relações humanas	197
Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira	
O método dialético no ensino de geografia: estratégia metodológica para um debate em sala de aula.....	209
Rosaldo Nobre Carneiro	
Andrei Gomes de Azevedo	
A ética na formação da competência para ser um professor	223
Sheyla Maria Fontenele Macedo	
José Mário de Souza	
Travessia fenomenológica da linguagem em Guimarães Rosa e Merleau-Ponty.....	241
Ivanaldo Santos	
José Francisco das Chagas Souza	
O sujeito nas ciências humanas: um percurso pelas <i>Palavras e as Coisas</i> de Michel Foucault	267
Antonia Janny Chagas Feitosa	
Edson Santos de Lima	

Karl Marx e seus estudos matemáticos	279
Maria do Socorro da Silva Batista	
Fernando de Oliveira Freire	
O método da pesquisa: a contribuição de Lucien Goldmann.....	295
Raimundo Teodoro de Oliveira	
O ser da linguagem em Martin Heidegger e Michel Foucault	307
Ivanaldo Santos	
Jaisna. A. C. Oliveira	
Max Weber e a “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais	331
Liliane Andréa Antunes de Oliveira	
Reflexões sobre a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas	345
Acácio da Silva Pimenta	
Relação homem e trabalho na visão marxiana.....	359
Luis Miguel Dias Caetano	
Márcia Mychelle Nogueira do Nascimento	
Os direitos humanos na educação	373
Kátia Macêdo Duarte	
Emile Durkheim e os fatos sociais.....	383
Joaquim Amancio Filho	
A filosofia de experiências na educação na concepção de John Dewey....	397
Maria da Conceição Costa	
Márcia da Silva Gonçalves	
Educação ambiental crítica: reflexões para a formação e a prática docente....	413
Maria do Socorro da Silva Batista	
Alenilda de Oliveira Fernandes	
A Teoria dos Valores de Armando Câmara.....	427
Wambert Gomes Di Lorenzo	

O bacharel como professor na educação profissional e os desafios da prática docente	441
Patrícia Diógenes de Melo Brunet	
Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud	
Marcley da Luz Marques	
Josiane Carla Medeiros de Sousa	
A visão sociológica de Émile Durkheim	453
Maria do Socorro Holanda Diógenes	

Apresentação

Escreve o livro *Filosofia e Ciências Humanas: teorias e problemas* vários estudiosos que abordam em seus textos a produtividade da relação da Filosofia com as ciências humanas, preocupados com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, estudantes e iniciantes interessados em reflexões sobre questões da contemporaneidade. A obra é resultado de pesquisas empreendidas por professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e de outras Instituições de Ensino Superior, tais como: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), o Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM), a Universidade de Marília (UNIMAR), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Os temas tratados no livro se inserem no panorama das discussões ocorridas em diferentes campos de pesquisa e configuraram problemáticas que ganham enfoque nas discussões acadêmicas nacionais e internacionais.

Em uma perspectiva interdisciplinar, os autores visam a contemplar, com ética e responsabilidade, a partir da Filosofia, em níveis distintos e graus de profundidade diferenciados, questões que envolvem o ser-humano. Este fato pode levar o leitor a configurar novas possibilidades de buscar respostas a questionamentos do homem, apreendidos no cotidiano e problematizados nas ciências humanas e sociais, alicerçados em pressupostos filosóficos. Aliás, não é preciso aprofundar o fato de que a interdisciplinaridade seja a visão epistemológica mais adequada para se pensar a transmissão de conhecimento e provocar em nós reflexões sobre valores religiosos, éticos, morais, políticos, culturais, estéticos e assim por diante.

Sabemos, com clareza, que hoje não há possibilidade alguma de neutralidade no processo comunicativo, principalmente,

quando se envolvem questões relacionadas às vivências humanas e rediscutem-nas com base nas propostas de Habermas, Goldman, Japiassu, Grun, Lazzari, Lockyer, Otaduy, Comparato, Austin, Searle, Kant, Bourdieu, dentre outros. Os fundamentos científicos das humanidades parecem-nos estar localizados precisamente em opiniões consistentes, cujos direcionamentos podemos vislumbrar nas discussões dos capítulos. Embora o livro todo não se apresente como uma proposta definitiva, exaustiva e acabada, as reflexões, de forma geral, fundamentadas solidamente, apontam respostas a uma sociedade marcada pela fragmentação do conhecimento, característica presente no contexto de desenvolvimento das sociedades na contemporaneidade. Neste sentido, a Filosofia encontra espaço privilegiado e se aloja terminantemente no interior das ciências humanas, para subsidiar a valorização das dimensões do humano.

Julgamos que para os neoleitores alguns capítulos sejam considerados mais complexos e exigirão mais de uma leitura no processo de interpretabilidade dos argumentos. Ainda que os autores tenham tido essa preocupação no planejamento da escrita, acreditamos que as referências pensadas e materializados nos capítulos favoreçam a leitura e não estressem aqueles leitores, mas os impulsionem a superar as dificuldades e a levantar efeitos de sentido que lhes garantam a inteligibilidade do livro.

Por fim, vale salientar, nesta breve apresentação, a qualidade de cada um dos capítulos, na medida em que nos mostra não somente a importância dos temas selecionados, mas o valor das discussões e aquilo que elas representam para aqueles que tiverem acesso ao livro. Leitores, temos certeza de que a leitura do livro poderá levá-los à releitura em diferentes ocasiões, principalmente, quando se distanciem dos encaminhamentos propostos pelos autores ou quando as discussões ampliarem seu crescimento como pesquisador, provocando novas discussões.

Introdução

Existe uma visão geral muito divulgada por manuais universitários, que as chamadas *humanidades* ou *ciências humanas* são provenientes da filosofia e especialmente da filosofia produzida pelos gregos antigos. Com isso, existe desde o mundo antigo uma íntima relação entre a filosofia e as ciências humanas.

Dentro dessa discussão é necessário perceber que, de um lado, de fato desde os gregos antigos os problemas humanísticos são debatidos e refletidos pela filosofia. Por exemplo, Sócrates, no século 5 d. C, já se perguntava e incentivava a reflexão sobre temas que na modernidade estariam classificados como de interesse íntimo das ciências humanas, tais como: a justiça, a piedade e o conhecimento. Do outro lado, as ciências humanas, no seu formato contemporâneo, isto é, a partir da modernidade, possuem problemas e debates que, em grande medida, eram desconhecidos pelos gregos antigos. Por exemplo, por fatores históricos e socioculturais, já que os gregos não pensavam na ideia de um homem moderno, com dilemas sociais causados pela ultra tecnológica e na relação entre os problemas humanísticos e a formação dos educadores.

Além disso, na sociedade contemporânea as ciências humanas passam por uma série de reconfigurações, problemas, críticas e crises internas. Não houve um momento na história das ideias que as ciências humanas realmente estivessem longe da filosofia, pois devido à complexa situação da contemporaneidade houve a necessidade das humanidades se reaproximarem de forma mais radical da filosofia.

O presente livro é uma coletânea de artigos e estudos que tratam por diversas perspectivas teóricas e metodológicas a relação contemporânea entre a filosofia e as ciências humanas. Não se trata de uma discussão definitiva e exaustiva sobre o problema,

mas uma discussão de como os temas e problemas filosóficos atravessam, por diversas matrizes, as reflexões no campo humanístico.

Em grande medida, o livro é fruto das pesquisas e discussões realizadas no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Além disso, o livro conta com a participação de pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), o Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM), a Universidade de Marília (UNIMAR), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Neste contexto, Rosalvo Nobre Carneiro e Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva analisam a relação entre a filosofia e ciências humanas a partir da teoria de Habermas, Cícero Nilton Moreira da Silva e Renata Michele Messias questionam e refletem sobre a igualdade ou a disparidade nas ciências naturais e nas ciências humanas. Raquel Cristina Ferraroni Sanches e Aline Macedo Guimarães debatem pelo viés histórico o tema do ensino jurídico, enquanto Rafael de Lazari apresenta uma discussão sobre a proteção da família a partir da perspectiva do direito constitucional.

O estudo de Sandra Maria Luciano Pozzoli sobre como a pesquisa qualitativa pode ajudar a desvelar ambientes e costumes do cotidiano. Já Ricardo Gaiotti apresenta a importância da teologia e da filosofia na consolidação do direito à liberdade religiosa. Érika de Sá Marinho Albuquerque realiza uma análise acerca do problema dos atos de fala em John Austin. Sheila Danielle Fernandes de Souza apresenta a perspectiva de Kant sobre a educação. José Raul de Sousa traz o debate formulado por Pierre

Bourdieu sobre a meritocracia, Ricardo Pinha Alonso e Lucas Emanuel Ricci Dantas apresenta uma relevante discussão sobre o conceito da deficiência na lei brasileira de inclusão e sua função neuronal.

Ainda compõem o livro o estudo de Francisco Jarismar de Oliveira sobre as teorias de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber e suas contribuições para a compreensão da vida na sociedade ocidental. Quanto à reflexão de Rosalvo Nobre Carneiro e Miqueias Virginio da Silva sobre as contribuições das ciências humanas para a formação do professor de geografia e o debate realizado por Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira traz contribuições ao pensamento sociológico de Marx Weber para as relações humanas, bem com a reflexão de Rosalvo Nobre Carneiro e Andrei Gomes de Azevedo sobre o método dialético no ensino de geografia. Já Sheyla Maria Fontenele Macedo e José Mário de Souza trazem um estudo sobre o papel da ética na formação docente. Ivanaldo Santos e José Francisco das Chagas Souza realizam uma aplicação da fenomenologia de Merleau-Ponty a obra *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa, Antonia Janny Chagas Feitosa e Edson Santos de Lima realizam uma reflexão sobre o sujeito nas ciências humanas a partir do pensamento de Michel Foucault, Maria do Socorro da Silva Batista e Fernando de Oliveira Freire apresentam um estudo sobre os manuscritos matemáticos de Karl Marx e Raimundo Teodoro de Oliveira apresenta um estudo sobre a contribuição de Lucien Goldmann para o método da pesquisa.

Por sua vez, Ivanaldo Santos e Jaisna. A. C. Oliveira apresentam um estudo correlacionando a investigação em torno da linguagem realizada por Martin Heidegger e por Michel Foucault, Liliane Andréa Antunes de Oliveira realiza uma reflexão sobre Max Weber e a “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais, Acácio da Silva Pimenta apresenta algumas reflexões sobre a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, Luis Miguel Dias Caetano e Márcia Mychelle Nogueira do Nascimento apresentam uma relação entre o ser humano e o trabalho na perspectiva

marxiana, Kátia Macêdo Duarte apresenta um estudo sobre a presença dos direitos humanos na educação, Joaquim Amâncio Filho apresenta a teoria de Emile Durkheim sobre os fatos sociais, Maria da Conceição Costa e Márcia da Silva Gonçalves debatem o tema da filosofia de experiências na educação na concepção de John Dewey, Maria do Socorro da Silva Batista e Alenilda de Oliveira Fernandes desenvolvem uma série de reflexões sobre o papel da educação ambiental crítica para a formação e a prática docente, Wambert Gomes Di Lorenzo apresenta a Teoria dos Valores de Armando Câmara, Patrícia Diógenes de Melo Brunet, Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud, Marcley da Luz Marques e Josiane Carla Medeiros de Sousa refletem sobre o bacharel como professor na educação profissional e os desafios da prática docente, Maria do Socorro Holanda Díogenes apresenta uma síntese do pensamento sociológico de Émile Durkheim.

A obra *Filosofia e Ciências Humanas: teorias e problemas* pode ser lida, numa perspectiva interdisciplinar e de múltiplos problemas e métodos de pesquisa, por alunos e pesquisadores da filosofia e das diversas áreas que compõem as humanidades, como, por exemplo, a antropologia, a teologia, o direito, a pedagogia, a história, a geografia e a ciência política.

Por fim, realiza-se um agradecimento especial ao Dr. Jarbas Vargas Nascimento (PUC-SP), que gentilmente escreveu a Apresentação, e a todos os pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação da UERN e das demais Instituições de Ensino Superior do Brasil que se dedicam a pesquisar os problemas e teorias das humanidades.

Ivanaldo Santos (UERN)
Organizador

Filosofia e ciências humanas: olhares a partir da teoria de Habermas

Rosalvo Nobre Carneiro¹

Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva²

1 Introdução

Ao longo das épocas nos deparamos enquanto sociedade com várias correntes filosóficas que emergem e refletem os anseios e transformações dos sujeitos do seu tempo. Circunscrevendo a filosofia num campo maior de abrangência chamado de *ciências humanas e sociais*, refazer alguns percursos históricos desta ciência não é uma tarefa fácil, mas problematizadora, já que por um lado teve, enquanto ciência, sua constituição um pouco tardia e por outro se enquadra como ciência impreterivelmente discursiva e modificável.

A passagem de uma filosofia do conhecimento para uma filosofia da linguagem é defendida por Habermas (2004, p. 09) no livro: *Verdade e Justificação – Ensaios filosóficos*, como algo que tentou equiparar linguagem e comunicação, privilegiando - se muito mais a representação, o objeto em si, do que o entendimento entre falante e ouvinte.

A objetividade marcara a hermenêutica tradicional, este ramo do conhecimento filosófico se manteve preso às amarras da retórica. Em “*Conhecimento e Interesse*”, Habermas (1982) que também dialogava com Apel enquanto filósofo da renomada Escola de Frankfurt, explica acerca da sua obra enfatizando que ela

¹ Doutor em Geografia, Professor do Programa de Pós-Educação em Ensino e coordenador do Grupo de Pesquisa Espaço, Ensino e Ciências Humanas (GEPPECH) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: rosalvoncarneiro@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Ensino e Ciências Humanas (GEPPECH) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: amandasantos.pedagogico@gmail.com.

também se viu determinada pelos questionamentos da teoria do conhecimento.

Neste cenário é que Habermas (2004, p.13) afirma: “Desde então, foi de modo independente das condições transcendentais do conhecimento que analisei os pressupostos pragmáticos da ação orientada ao entendimento mútuo”. A teoria do conhecimento, da experimentação e da objetividade, supervalorizava o método, reduzindo o papel da filosofia a análises subjetivas que não viam na comunicação a possibilidade de construção de conhecimentos através de relações intersubjetivas.

A teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), aposta nesta possibilidade de mudança de sociedade através de atos comunicativos que partem das inter-relações em contextos intersubjetivos, que visam a um acordo válido. Essa transição da via subjetiva para intersubjetiva encontra ancoragem em uma mudança do paradigma da racionalidade instrumental para a racionalidade comunicativa, conceitos chaves de sua teoria.

2 Racionalidade, subjetividade e intersubjetividade

Partindo do pressuposto afirmado por Freitag (2005, p. 113) “que as ciências sociais foram pouco compreensivas com o indivíduo”, o inscrevendo na maioria das vezes, como sujeito “particular” em detrimento do ser “coletivo”. Atribuímos essa dissolução a contextos históricos e correntes como o marxismo e o estruturalismo antropológico que privilegiando o método reduziram o homem a um mero elemento funcional.

O olhar objetivizante e examinador, que decompõe analiticamente, que controla e penetra tudo, adquire para as instituições uma força estruturante. É o olhar do sujeito racional, o qual perdeu todo o contato puramente intuitivo com o seu meio e destruiu todas as pontes de comunicação intersubjetiva para a qual, no seu isolamento monológico, os outros sujeitos já só são

acessíveis como objetos de observação passiva. (HABERMAS, 1998, p.232)

Contra esta objetividade, que relegou ao homem a condição de sujeito de observação estritamente racional e que penetrou as instituições e esferas da sociedade que se constrói a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

Habermas redimensiona a importância da racionalidade ao refletir sobre o conceito de racionalização trazido por Weber, como crítica ao processo de mecanização e modernização existente na sociedade industrial moderna.

A princípio, devemos dizer que Habermas não rejeita o conceito de racionalidade, mas que ele o redimensiona como prática necessária e problematizadora das relações sociais. A esse respeito nosso pensamento soma-se ao de Mühl (2011, p. 1036) quando diz que:

A preocupação de Habermas com a racionalidade liga-se ao objetivo que, desde o início, acompanha seu trabalho investigativo: reabilitar a ideia segundo a qual a razão é o principal recurso – senão o único – de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas.

Negar a racionalidade seria negar a capacidade de produção de saberes válidos que permeiam a sociedade como um todo, sua crítica se amplia no contexto da racionalidade vista como algo que excede o âmbito estrito da razão técnica, tomando o conceito da razão de forma ampla, como algo que se materializa na concretude das relações interpessoais e no dia a dia.

A proposta que Habermas constrói visa tratar de uma racionalidade reflexiva, que vem de encontro a uma sociedade marcada pela fragmentação do conhecimento, marca do desenvolvimento das sociedades complexas.

Desta forma, Habermas, em *Racionalidade e Comunicação* (1996, p.186) nos diz que:

A racionalidade de uma pessoa é proporcional ao fato de se expressar racionalmente, bem como a sua capacidade de justificar as suas expressões numa perspectiva reflexiva. Uma pessoa expressa-se racionalmente desde que seja performativamente orientada para as pretensões de validade.

Através do entendimento que a racionalidade humana é subjacente a capacidade de se comunicar com o mundo adotando uma postura reflexiva, o filósofo tenta (re)dimensionar o papel do homem na sociedade, valorizando o outro enquanto sujeito portador de conhecimentos que podem ser construídos pelas relações intersubjetivas.

O conceito de intersubjetividade proposto na *teoria do agir comunicativo*, marco da sua obra, vem confrontar e ampliar o conceito já existente de subjetividade, que valoriza o “eu” individual e a primazia do sujeito sobre o objeto.

A esse respeito Mühl (2011 p. 1038) alinha-se ao pensamento habermasiano acerca do pensamento subjetivo quando enfatiza que: “A subjetividade, nesse contexto, assume um papel constituinte do objeto, na medida em que determina o conteúdo e a forma do mesmo; o objeto é mera representação interna da razão e produto da ação da subjetividade sobre a natureza”.

Sobre esses critérios entendemos que as relações de comunicação que se constroem não estão preocupadas em corroborar em um acordo válido, mas preocupam-se com a construção do conhecimento de forma individual, autoconsciente e introspectiva (eu solitário). Mühl (2011) acrescenta ainda que a intenção da racionalidade subjetiva é atender ao domínio ora prático, ora teórico do objeto estudado ou internalizado, obedecendo a fins que foram determinados pelo sujeito, caracterizando a racionalidade instrumental ou estratégica.

Em contrapartida, a intersubjetividade presente na teoria habermasiana, a via linguística racional baseia-se na validade dos atos de fala, construídos em consenso, nas inter-relações do cotidiano humano. Nessa perspectiva a linguagem deixa de ter um papel apenas representativo, passando a assumir o caráter de integração dos sujeitos.

Habermas constrói o seu pensamento sobre o que seja a racionalidade intersubjetiva porque para ele a causa dos problemas sociais advindos da sociedade industrial moderna, não está nos desenvolvimentos que se desencadearam durante e após esse período, mas, sobretudo na crítica a aplicação dos mesmos pensamentos e métodos reducionistas que foram acoplados ao ser humano, descaracterizando a capacidade humana de decidir não pelos fins em si mesmos os rumos da vida coletiva.

A esse respeito Gonçalves (1999, p. 130) acrescenta que: “A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de autorreflexão, mas, sim é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações”. Entendemos que em meio a essa complexidade que perpassa a sociedade, a subjetividade se mostra como incompleta no seu sentido e significado, pois no cenário atual que vivemos a intersubjetividade caminha como possibilidade de articulação mediada por um consenso ou entendimento presente nas interações.

3 Racionalidade instrumental x racionalidade comunicativa

Para formular o conceito de racionalidade comunicativa, Habermas parte da crítica a racionalidade instrumental advinda do crescente processo de modernização das sociedades industriais, que forjaram, como já citado, uma autossuficiência do sujeito subjetivo, que se expandiu do meio instrumental para as demais áreas da sociedade, incluindo aí as instâncias da vida dos indivíduos.

Sobre o que seria a racionalidade instrumental Gonçalves (1999) discorre que este modo de pensar as coisas é determinado pela relação meios fins, buscando com isso estratégias que possibilitem a consecução de objetivos pré-determinados.

Essa concepção afastou as questões sociais relativas a valores que corroboram para uma sociedade mais igualitária, priorizando questões de eficácia em detrimento da discussão de valores importantes para o desenvolvimento para além da técnica de uma sociedade.

A respeito das causas que a universalização causou por meio da instrumentalidade da vida social, Gonçalves (1999 p. 131) nos adverte que:

A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la a sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de sentir, pensar e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento-, que estão na base dos problemas sociais.

Reconhecemos toda a importância que o desenvolvimento técnico-científico trouxe para a humanidade, entendendo inclusive que o desenvolvimento do homem como um todo, está intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento e aprimoramento do seu trabalho e de suas condições de vida. No entanto, a crítica que discutimos está atrelada a uma situação de falibilidade ao reduzirmos o homem aos mesmos critérios de eficácia científica.

Como aposta, em um entendimento que redimensione o papel da ciência na esfera social, não rejeitando a importância que a mesma tem para o continuo desenvolvimento econômico das sociedades, Habermas alarga o horizonte da racionalidade, pensando em outra forma de conciliar razão, discussão e entendimento, numa via de ação comunicativa, na qual através do diálogo, o homem amplie sua condição de subjetividade e

individualidade, marcada pelos fins que determinam os meios do fazer instrumental e passe através do diálogo e da via intersubjetiva a retomada do seu papel enquanto ator social.

Sabemos que os problemas sociais são amplos e fogem ao escopo de perspectivas solucionadoras, a teoria habermasiana não se inscreve nesse propósito de pretensão salvífica da sociedade, apenas se mostra como uma tentativa de discussão dos problemas, buscando na reflexão a ressignificação dos sujeitos que pretendem entender as questões de seu tempo.

Sobre o propósito da teoria da racionalidade comunicativa:

A teoria da racionalidade comunicativa aponta, ademais, para a necessidade de uma abordagem crítica e reconstrutiva da relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre estas duas dimensões sob a mediação da ação comunicativa. (MÜHL, 2011 p. 1043)

A necessidade desta reconstituição teoria-prática se dá pelo fato do positivismo, principal ramo do conhecimento que orienta o saber científico, ter contribuído para que as ciências humanas afastassem o olhar do entendimento da produção do conhecimento humano, buscando satisfazer-se pelo modelo reducionista ora empregado nas ciências naturais e na técnica. Essa visão utilitarista do saber acaba por desconsiderar os contextos em que os conhecimentos são produzidos, comprometendo as reais necessidades sociais na constituição destes.

Ainda de acordo com o pensamento de Mühl (2011, p. 1044): “A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pelo reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo”.

Faz-se necessário explicar que Habermas tem clareza que além da necessidade de criticarmos o reducionismo ao qual as ciências humanas foram submetidas, é imprescindível buscarmos alternativas de uma possível mediação entre a teoria e a prática.

Na sua teoria encontramos indícios de que essa possível mediação teoria - prática encontra espaço num entendimento que supere a racionalidade instrumental através da racionalidade comunicativa, através do diálogo, do entendimento mútuo entre pelo menos duas pessoas, que buscam um acordo válido, intersubjetivo dos mundos da vida.

Essa racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo. (HABERMAS 2004, p. 107)

Dessa forma, Habermas, apoia-se numa filosofia crítica, onde o conhecimento é submetido a reavaliação, a pretensões de validade, adequando-os não a algum interesse particular, único, em detrimento do coletivo, mas antes de tudo, partindo do coletivo.

A teoria habermasiana fundada na racionalidade comunicativa percorre o caminho de intenções de fala com vistas a um entendimento recíproco. Assim Habermas (1998 p. 414) enfatiza que: no “paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderam entre si sobre algo no mundo”.

Através da racionalidade comunicativa o falante pode modificar seu pensamento, atos de fala e consequentes planos de ação por meio do agir comunicativo do outro. Isto é possível quando acontece o processo de reflexão e comunicação onde ocorre algum entendimento pelo diálogo entre duas ou mais pessoas.

Dessa forma, o pensamento habermasiano nos diz que:

A racionalidade comunicativa não se corporifica num processo de entendimento mútuo fundado sobre pretensões de validade senão

quando falante e ouvinte se entendem (querem se entender) a respeito de algo no mundo numa atitude performativa – voltada para segundas pessoas. (HABERMAS, 2004, p. 112)

Daí decorre a importância da comunicação objetivando o entendimento mútuo entre os indivíduos, comunicação esta realizada sem coações, nela os sujeitos estão dispostos a percorrer caminhos intersubjetivos, marcados pelo diálogo e pelas trocas.

4 O agir comunicativo e a filosofia

A luz da teoria habermasiana, o agir comunicativo caracteriza-se pela ação orientada com vistas ao entendimento entre falantes que estão dispostos a dialogar buscando um consenso possibilitado pela via do diálogo intersubjetivo.

Esse agir comunicativo distingue-se do instrumental ou estratégico porque nessa forma de comunicação prevalecerá o melhor argumento, no qual cada indivíduo assume uma postura e consciência primeira de que seus fins iniciais poderão ser modificados no transcurso da ação através do entendimento mútuo. “Falamos então de agir comunicativo quando agentes coordenam seus planos de ação mediante o entendimento mútuo linguístico” (HABERMAS 2004, p. 118). Percebemos que neste tipo de agir, as decisões e o conhecimento são construídos em conjunto, no momento da ação de fala desenvolvida pelos sujeitos participes do ato comunicativo.

Outras características que circunscrevem o agir comunicativo além de ser primordialmente orientado pelo entendimento, são algumas condições indispensáveis, ainda de acordo com Longhi (2005, p.118):

Como condição prévia indica-se, em primeiro lugar, que tais ações necessitam ser executadas por e entre sujeitos competentes para usar e reconhecer as regras de linguagem própria do agir comunicativo. Em segundo lugar, é necessária a ocorrência de

simetria entre os participantes, ou seja, todos os envolvidos no processo necessitam possuir as mesmas condições para estabelecer a interação. E em terceiro lugar, a comunicação necessita desenvolver-se sem a interferência de nenhuma coação.

Por regras de linguagem, entendemos que os sujeitos envolvidos no agir comunicativo, necessitam possuir certo amadurecimento psicológico proporcionando pelo desenvolvimento das funções cognitivas superiores (VYGOTSKY, 1991) assim como dispor de entendimento necessário para expor e entender a linguagem comunicativa.

A segunda e terceira condição está inter-relacionada no tocante a igualdade de oportunidades de fala, sem que haja nenhuma pressão ou dominação seja de natureza interior ou exterior. Na busca pela possibilidade de efetivação de uma outra racionalidade, no caso a comunicativa, a filosofia se insere como possível mediadora desse redimensionamento de agir, que mais político e dialógico, se mostra potente como alternativa de democratização dos saberes.

Entretanto, pensar numa outra racionalidade, a comunicativa, significa ter consciência da monopolização do mundo da vida pelo mundo do sistema, no sentido de refletir os processos que engendram. Nesse sentido Habermas (1987, p. 358) afirma: “Por último, la acción comunicativa depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción.”

Para a efetivação de possibilidades de ações comunicativas faz-se necessário uma maior abertura ao mundo da vida dos sujeitos que muitas vezes se vê determinado pelo mundo sistêmico, na maioria das situações de comunicação e interação.

Sobre o papel da filosofia na sociedade moderna o pensamento de Longhi (2011, p 1045) nos diz que: “A filosofia deve manter-se vinculada a uma noção mais ampla de racionalidade e ocupar-se com a questão da unidade da razão, hoje tão

fragmentada e reduzida pela predominância de uma visão instrumentalizada do conhecimento”.

Dessa forma, o conhecimento filosófico, pode encontrar, pela via comunicativa, um novo sentido de reestabelecimento da diluída relação teoria-prática, buscando as vias racionais presentes na teoria habermasiana, por meio do pensamento e dos atos de fala, mediando este processo pelo eixo do entendimento mútuo.

Percebemos assim, que o filósofo da teoria da ação comunicativa, busca alargar o horizonte da filosofia ao situa-la como ciência mediadora das relações que acontecem nos mundos sistêmicos e da vida, relações teóricas e práticas que ocorrem na maioria das vezes de forma simultânea, exigindo a compreensão do todo, haja vista que a fragmentação do conhecimento já aponta seus sinais de fragilidade e limitação.

No entanto, sabemos que os saberes já constituídos, continuam em confluência nas várias correntes filosóficas que emergem durante a história, por isso, para (HABERMAS, 1990 p. 34, *apud* MÜHL, 2011 p. 1046): “A filosofia deve exercer um duplo papel: de um lado, ela precisa-se constituir-se em uma teoria crítica da sociedade e, de outro, promover o processo de cooperação interdisciplinar”.

Percebemos que a filosofia continua a ser chamada a desempenhar seu papel crítico na sociedade, agora com seu campo de atuação mais alargado com vista à modificação da razão instrumental para comunicativa, algo que poderá ser possível através de uma postura interdisciplinar, que une os campos do saber visando a construção de conhecimentos totalizantes numa sociedade compartmentalizada em todas as esferas do agir humano.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento do presente estudo que teve por base discussões teóricas em torno do agir comunicativo

habermasiano, acredita-se que, buscando reflexões que tentam contemplar inicialmente a complexidade dos problemas sociais e políticos que vivemos avançaremos pelo menos no campo do debate e da problematização das rationalidades que permeiam o conhecimento.

Percorrer o trajeto histórico das ciências humanas nos auxilia a compreender alguns motivos que explicitam a dissociação do sentido nas práticas humanas. Esse processo de estandardização do conhecimento trouxe várias problemáticas para o mundo da vida dos seres humanos, que cada vez mais fechados em si mesmos, buscam fins individuais, perdendo assim a visão do coletivo.

De encontro a essa dicotomia que se aprofundou com a crescente modernidade, Habermas e a teoria do agir comunicativo nos propõe uma nova rationalidade, que não despreza os fundamentos de validade da razão, mas que busca através da filosofia, da reflexão, da intersubjetividade, outro fazer para a vida coletiva, pautado por um entendimento mútuo, que possa reacoplar teoria e prática.

Sabemos que esse novo entendimento, não será capaz de responder as várias mazelas que afligem o homem, tampouco temos esse pensamento, porém temos clareza que nos constituímos seres humanos pelas relações que são firmadas com o outro. Os desafios de ontem e de hoje, são inúmeros, e nessa empreitada buscamos contribuir com os debates que pela via filosófica, sempre tão necessários e dinâmicos, vislumbrando uma possível reflexão e superação das crises existentes na sociedade e nas ciências humanas.

Referências

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de Cunho Interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 66, Abril, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. V. I. Trad. de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987a.

_____. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. **Verdade e justificação**. Ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

LONGHI, A. J. Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo. In: _____. **Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo de Jurgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2005.

MÜHL, Eldon H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.117, p.1035 – 1050, out. dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Ciências naturais e ciências humanas: igualdade ou disparidades?

Cícero Nilton Moreira da Silva¹

Renata Michele Messias²

Introdução

Quando falamos em Ciência, logo vem à tona o clássico debate sobre a dicotomia existente entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. Concomitantemente, fica bem óbvio que neste cenário, as ciências humanas e sociais também denominadas como “Ciências do Espírito”, ainda se encontram em uma situação de questionamentos, inferiorização e aceitação mesmo após dois séculos do seu surgimento.

Segundo Chauí (2000) um dos fatores que dificultaram o processo de validação das Ciências Humanas é o fato de que essas surgiram quando as Ciências da Natureza já estavam constituídas, tendo definido seu método, área de atuação e ideia de científicidade. “[...] de modo que as ciências humanas foram levadas a imitar e copiar o que aquelas ciências já haviam estabelecido” (CHAUI, 2000, p. 345).

Tais acontecimentos, porém, não diminuem a sua importância e veracidade. Por esta razão, este trabalho objetiva tecer considerações e discutir a respeito do seu processo de sistematização enquanto ciência, a sua relevância e desafios enfrentados na atualidade. Buscamos fazer uma breve distinção entre as características de tais Ciências. Trata-se de um artigo teórico de revisão bibliográfica, pautado em autores como Chauí

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professor do Departamento da Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ciceronilton@yahoo.com.br.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: renata.michelly@hotmail.com.

(2000), Goldmann (1978), Japiassu (2012), Laville e Dionne (1999), Santos (2008), entre outros.

O interesse por esta temática se deu através da disciplina de Filosofia das Ciências Humanas e Sociais, ofertada no curso de pós-graduação (mestrado) em ensino. Por compreendermos que, apesar das particularidades existentes entre essas ciências, cada qual possui a sua importância e relevância científica e social.

Algumas questões norteadoras se fazem presentes ao abordarmos essa temática, tais como: as Ciências Humanas podem ser consideradas mesmo ciência? Quais as diferenças e semelhanças entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais? Qual a relevância e contribuição das Ciências Humanas? Como se encontram as Ciências Humanas hoje?

Neste sentido este trabalho está dividido em duas seções, onde buscamos fazer uma discussão sobre essas Ciências, principalmente às Ciências Humanas. Na primeira seção, intitulada “Igualdade das Ciências?”, questionamos se podemos considerar que existe uma igualdade entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. Discorremos de forma sucinta sobre as particularidades e características de cada uma. Na segunda e última seção, tratamos das consequências do atraso, o que levou as Ciências Humanas a serem vistas até hoje como inferiores às Ciências Naturais.

Igualdade das ciências?

Diante do cenário epistemológico contemporâneo, a igualdade das Ciências ainda é pauta relevante nos debates acadêmicos. Há uma disparidade evidente quando se trata de uma paridade ou uma uniformidade nos campos de pesquisas, nos investimentos e incentivos e no congruente metodológico de ambas.

Mediante a isso, a departamentalização das Ciências faz-se necessária. Porém, as Ciências Humanas e Sociais

enfrentam um verdadeiro preconceito quanto a aceitação de seu método na comunidade científica. Em conformidade, a história da gnose social é marcada por intensas adversidades de teoria de conhecimento e na corroboração de método científico plausível para a história das doutrinas histórico/científica. O século XIX é marcado pelo surgimento das ciências humanas quando, até então, o homem era suprimido dos objetos de análise e pesquisas da doutrina filosófica.

Neste sentido, Chauí (2000, p.345) comprova que “[...] o homem como objeto científico é uma ideia surgida apenas no século XIX. Até então, tudo quanto se referia ao humano era estudado pela Filosofia”. Suplantado num período de grandes revoluções sociais, o homem necessitava uniformemente de um campo de pesquisa, que superasse o período de fragilidade e inversão humana trazida pela industrialização exacerbada e a urbanização progressiva da época.

O homem necessitava de uma visibilidade metodológica que levasse os seus problemas e contradições ao campo científico, fazendo com que a Ciência não fosse unicamente uma ferramenta de utilização natural e espaço-temporal, mas também, material de investigação psicológica, filosófica, social e antropológica que levasse o homem a refletir, raciocinar e racionalizar seus dramas individuais/pessoais. Contudo, a notável dificuldade dessas Ciências era percebida no próprio indivíduo. Seus dilemas, complexidades, disparidades formaram a princípio, o grande propulsor da descomunal diferença entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais naquele século.

Reiterando esse conjunto de questões das Ciências Humanas, Japiassu (2012) destaca que,

O problema se agrava quando sabemos que nasceram em estreita ligação com o projeto democrático das sociedades modernas. E que, não só as ditaduras e os regimes totalitários, mas o reino do mercado sabotam, combatem e menosprezam o que elas representam, a não ser que se deixem instrumentalizar e se

ponham docilmente a serviço dos poderes. [...]. Seu problema central? O das condições nas quais abordam a questão de suas relações com as demais formas de saber: científicas, filosóficas ou religiosas (2012, p. 14).

Diante disso, a corrente humano-científica encontrou inúmeros impasses em sua ascensão, porém, embora conturbado e cheio de questionamentos e tendo que encarar uma séries de preconceitos da comunidade científica, quanto ao método e função no cenário epistemológico, as Ciências Humanas deram um importante passo no processo histórico dos saberes, buscando a unificação e a estabilização do critério de ordem social e da fundamentação das contradições humanas e estabilidade da consciência, em meio ao caos da vida cotidiana e do dado contexto histórico que se submeta o indivíduo.

Quanto às características e especificidades das Ciências Humanas e Ciências Naturais, a questão do método, constitui-se como umas das principais diferenças. Enquanto a primeira possui como objeto de estudo o homem, pautada na subjetividade dos sujeitos. Como destaca Chauí (2000, p. 345) “[...] a expressão ciências humanas refere-se àquelas ciências que tem o próprio homem como objeto”. Em contrapartida, a segunda tem como objeto de estudo a própria natureza. “Estudam fatos observáveis que podem ser submetidos aos procedimentos de experimentação” (CHAUI, 2000, p. 334).

Ainda entre as distinções entre as Ciências Humanas e Naturais, Jaeschke ressalta que,

A afirmação da diferença dos dois ramos da ciência baseia-se na afirmação de método entre eles: entre as ciências Naturais, enquanto ciências “explanatórias” ou ciências “nomotéticas”, empenhadas na revelação das leis subjacentes e na identificação do universal, e as ciências do espírito, enquanto ciências “compreensivas” ou “ciências ideográficas”, isto é, ciências empenhadas em aprender o individual no seu caráter peculiar. Ocorre que a diferença entre “explicar” e “compreender” não é

tão fecunda como provavelmente seria desejável; Além disso, ela não pode ser mantida como precisão no plano terminológico nem no idioma alemão, ao menos não enquanto a compreensão não for introduzida expressamente como compreensão de “sentido” (JAESCHKE, 2006, p 124).

Embora possuam métodos divergentes, as Ciências possuem certa relação entre si, que seria basicamente relacionar e buscar os saberes necessários para eventuais fenômenos ainda inexploráveis. Em contrapartida, as Ciências Naturais, embora tenham um método considerado hermético e esotérico em relação a população como um todo, tem se desenvolvido de uma forma mais ampla com o passar dos anos, levando o conhecimento de suas leis e teorias a uma boa parcela da população mundial.

Muito disso tem a ver com o desempenho dessa Ciência através dos incentivos governamentais e técnicos que tem recebido. Podemos dizer que o método das Ciências Naturais baseiam-se na análise e fundamentação de ideias que possuem base no espaço-tempo do universo, com isso, tenta explicar fenômenos que pouco foram explorados com o desenvolver da civilização humana, como os eventos gravitacionais ou a explicação de como o universo foi formado ou quanto ao desenvolvimento da composição físico/química de cada indivíduo em seu habitat. Com isso, estabelecer leis científicas que dão suporte experimental e confiabilidade quanto ao modo que as coisas funcionam no universo físico, biológico e químico.

Já as Ciências Humanas embora tenham sofrido e ainda sofram com um certo preconceito epistemológico, apresentam seu método em relação aos indivíduos e à sociedade como um todo. Mediante a isso, apresentam uma particularidade em comum com as Ciências Naturais, o de que encaram problemas de extrema complexidade para tentar dar luz a eventos sem explicação, ou mesmo tentar organizar um pensamento que seja para o bem da população.

A gnose social é revestida de um pensamento bem mais lúdico do que técnico, pois busca resolver os problemas mais complexos do espírito humano, e fundamentalmente organizar e sistematizar através da moral e da ética a sociedade como um todo. É imprescindível para a saúde mental dos indivíduos com a psicologia e, historicamente indispensável por dar vazão aos acontecimentos históricos que norteiam o desenrolar da humanidade. Diante disso, as Ciências Humanas tornam-se indispensáveis para a comunidade científica e na mesma proporção das Ciências Naturais, deve-se priorizar e dinamizar-se no contexto de todas as nações, pois apresentam papel primordial na dinâmica do comportamento humano. O preconceito com uma ciência tão complexa é absurdamente inadmissível e intolerável nos meios de estudos acadêmicos.

Nesse contexto, salientamos o pensamento de Goldmann,

História, sociologia histórica, filosofia da história, tudo isso coloca um problema epistemológico prévio. Por que o homem se interessa por certos fatos únicos e localizados no tempo? Por que se interessa pelo passado e, sobretudo em que se interessa no passado? Logo de início a resposta parece simples; o objeto da história é o conhecimento tão rigoroso e tão preciso quanto possível dos acontecimentos, naquilo que têm de específico e de particular, sem qualquer consideração nem pelo interesse individual ou coletivo nem pela utilidade prática. O historiador é um cientista que procura a verdade que é fim e não meio, e não há motivo para interrogar o porquê (GOLDMANN, 1978.p. 2).

Então, departamentalizar as ciências torna-se necessário, porém subjugar uma como sendo a mais priorizada ou a mais inteligível ou mesmo a mais importante para uma determinada nação é um retrocesso epistemológico no cenário do corpo social/científico.

Laville e Dionne (1999) ao tratar dos aspectos multidisciplinares das Ciências Humanas, acentuam mais uma característica particular dessas ciências.

Um pesquisador pode se inspirar em perspectivas de disciplinas vizinhas, usar seus aparelhos conceituais e analíticos, tomar emprestado certas técnicas de abordagem, multiplicar os ângulos de questionamento e de visão... Cada vez mais, devido à amplitude e à complexidade dos problemas no campo do humano, os pesquisadores inclinam-se a se associarem para reunir o saber de cada um. Essa inclinação para os trabalhos multidisciplinares em equipe caracteriza, de modo importante, a pesquisa em ciências humanas hoje (LAVILLE E DIONNE, 1999.p.45).

Diante dessa percepção e outros pontos aqui discutidos, discordamos das ideias de que as Ciências Naturais e a metodologia galilaico-newtoniana são absolutas e unilaterais nos campos de pesquisa. A Ciência é uma ferramenta intelectual que abrange diversas áreas de conhecimento e abre espaço para diversos campos filosóficos, que discutam e aprimorem ideias que facilitem a compreensão do mundo e de como ele funciona no espaço-tempo.

Contudo, é inegável o fato de que os estudos e pesquisas nas áreas das Ciências Humanas foram bastante prejudicados por essa aceitação tardia. Talvez no contexto de uma concepção da natureza como história, o problema de como um ser natural pode vir a ser um sujeito sem deixar de ser parte da natureza - crucial para a superação da dualidade entre Ciências Humanas e Naturais - possa ser mais bem equacionado.

Mais recentemente, uma filosofia das Ciências Sociais fundamentada em uma visão realista das Ciências, procurou resgatar um naturalismo qualificado capaz de promover a integração metodológica das Ciências Humanas e Naturais e ultrapassar, eventualmente, a fratura ontológica que serve de base a essa divisão de saberes é, num contexto social, algo irrelevante.

Ao pensar no mundo e na sociedade, as Ciências Humanas e da Natureza precisam fornecer papel uniforme no conhecimento e na ampliação do saber, explorando de forma igualitária os

métodos e o fornecimento de material para trabalho. Pois as Ciências Humanas, Sociais e as artes são tão importantes para o desenvolvimento do país quanto às áreas tecnológicas e biomédicas.

As causas e consequências do atraso das ciências humanas

Japiassu (2012), no livro *A crise das ciências humanas*, faz uma narrativa desde o surgimento dessas Ciências, que segundo ele “seu projeto fundador remonta as fontes mesmas da humanidade” (2012, p.8). Esse surgimento estaria ligado a inquietações relacionadas às origens da sociedade, o sentido da vida e outros questionamentos filosóficos. Porém, “As ciências humanas que hoje conhecemos nascem, portanto, na última parte do século XIX e se desenvolvem na primeira metade do século XX” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 40).

Chauí (2000, p. 345), ao se referir às Ciências Humanas, salienta que a “situação de tais ciências é muito especial”. Citando três motivos que tornam essas ciências “especiais”. Primeiro, por que o seu objeto de estudo, o homem, é ainda muito recente. O segundo, por que sugeriram após as Ciências Naturais, sendo influenciadas a imitar e o que essas Ciências já haviam estabelecido. O terceiro, por haverem surgido no período da concepção empirista e determinista da Ciência. Ao usar modelos hipotético-indutivos e empiristas para tratar fatos e problemas humanos, as Ciências Humanas acabaram trabalhando por analogia às Ciências Naturais. O que levou vários cientistas a questionarem a validade do homem como objeto de estudo.

Santos (2008, p. 35-36) ressalta que “[...] as ciências sociais têm um grande caminho a percorrer no sentido de se compatibilizarem com os critérios de científicidade das ciências naturais. Os obstáculos são enormes, mas não são insuperáveis”. Neste sentido, ele vai discorrer sobre esses principais obstáculos e suas vias de superação, citados por Ernest Nagel (1961) que seriam:

essas ciências não dispõem de teorias explicativas; não podem estabelecer leis universais, já que seus fenômenos são historicamente condicionados e culturalmente determinados; não podem produzir previsões confiáveis; e os fenômenos sociais são de natureza subjetiva.

Ainda sobre tais obstáculos enfrentados Santos (*apud* NAGEL, 1961, p. 37) complementa,

Em relação a cada um destes obstáculos, Nagel tenta demonstrar que a oposição entre ciências sociais e ciências naturais não é tão linear quanto se julga e que, na medida em que há diferenças, elas são superáveis ou negligenciáveis. Reconhece, no entanto, que a superação dos obstáculos nem sempre é fácil e que essa é a razão principal do atraso das ciências sociais em relação às ciências naturais.

Político/Historicamente, as Ciências Humanas e Sociais apresentam um papel na análise do comportamento e da sociedade humana. Por causa disso, a política apresenta-se como propulsora fundamental para interação e organização da sociedade, sobretudo, com um caráter moral e ético conduzindo pelas Ciências Humanas.

Japiassu, (2012) aponta que “se as ciências humanas tornaram-se hoje socialmente pouco relevantes ou insignificantes, talvez seja por que deixaram de lado a interrogação sobre o agir social e se esqueceram de que a essência das sociedades é a política [...]. Diante disso, os estudos sociais e a metodologia de ensino dessas gnoses apresentam-se relevantemente no processo de desenvolvimento da sociedade e, a analogia entre as Ciências é fundamental para o desenvolvimento e equiparação dos estudos acadêmicos a respeitos dessas duas áreas de conhecimento.

Schwartzman (2008) aponta “[...] que as humanidades e as ciências sociais ainda hoje são, em grande parte, como a medicina do século XX – a importância dos problemas não gera, automaticamente, a capacidade de solucioná-los” (SCHWARTZMAN, 2008, p. 9). Ao comparar as Ciências Humanas

hoje com a medicina do século XX, ele quer enfatizar que estas Ciências apesar de conhecerem os seus principais problemas ainda não possuem meios para resolvê-los. Ainda que haja alguns avanços em estudos e pesquisas, uma das principais contribuições à sociedade são justamente os questionamentos levantados, que permitem o conhecimento e reflexão de temas variados que permeiam nosso cotidiano.

Infelizmente, ainda persistem atualmente um dos paradigmas dominantes da Ciência destacados por Santos (2008, p. 28) “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.” Consideramos este, uma das principais consequências do atraso das Ciências Humanas. Ciências estas, que são importantíssimas, mas que perdem em reconhecimento, por não produzirem resultados quantificáveis quanto as Ciências Naturais.

Para uma sociedade essencialmente capitalista o que mais lhe atrai é uma Ciência responsável por avanços tecnológicos, econômicos, que podem ser quantificados, comercializados, entre outros. E neste quesito, claramente as Ciências Humanas não podem concorrer com as Ciências Naturais.

Reafirmando essa concepção Jaeschke (2006) corrobora dizendo,

Sabe-se genericamente que elas não podem concorrer com as Ciências Naturais, sob o ponto de vista da extração de benefícios econômicos, o que explica a estima apenas reduzida, da qual elas gozam – na era dos mecanismos de coação econômica (cuja culpa deve ser impulsionada aos próprios homens) – na opinião pública, à qual a extração de benefícios econômicos diretos frequentemente se afigura como único critério de valor. [...] as Ciências do Espírito continuam perdendo em importância diante das Ciências Naturais, que atuam no âmbito global (JAESCHKE, 2006, p. 129).

Como destacamos anteriormente, existe também um lado ambicioso e individualista na Ciência moderna, em que o avanço financeiro é, por vezes, mais importante. Apesar das Ciências

Humanas desde o seu surgimento batalharem pelo seu espaço e reconhecimento, é certo que ainda não recebem a mesma visibilidade. Muitas conquistas, porém, já foram alcançadas, principalmente nos ambientes acadêmicos. Mas, quando falamos em investimentos, as áreas das humanidades são secundarizadas, para darem lugar às Ciências da Natureza.

Japiassu (2012), ao fazer uma discussão das Ciências Humanas desde o seu surgimento até os dias atuais, destaca que essas teriam passado por quatro fases decisivas, que seriam: o projeto, a ascensão, o declínio e o renascimento. Segundo o autor, estaríamos vivenciando esse momento de renascimento das Ciências Humanas; podemos conferir isso na sua fala quando este ressalta:

Não somente dão hoje mais importância a questão do sujeito, mas não separam mais tanto suas reflexões teóricas dos problemas concretos, notadamente dos político-religiosos que tanta necessidade têm de elucidações racionais. Já mostram sinais de um promissor renascimento. Estão tomando consciência de que não podem mais ficar presas às rígidas rédeas do individualismo metodológico (JAPIASSU, 2012, p.150).

Que este renascimento, como destaca o autor, possa trazer mudanças e um maior reconhecimento para as Ciências Humanas, para que mais investimentos possam ser depositados nas áreas dessas Ciências, por que sem reconhecimento e investimentos torna-se impossível produzir cientificamente hoje materiais de qualidade e confiáveis. Pensar o ser humano e as questões inerentes ao homem, e a sociedade como um todo, não é trabalho fácil, porém, vêm sendo realizado pelas Ciências Humanas a séculos.

Considerações finais

Este trabalho é apenas um ensaio dentre um tema tão amplo, que buscaremos desenvolver posteriormente. Mas estas breves considerações muito contribuíram para nossa formação tanto acadêmica, quanto cidadã. Acreditamos que as Ciências Humanas, desde o seu surgimento, contribuem para a compreensão das questões e problemas inerentes ao homem.

Apesar de enfrentarem dúvidas e interrogações acerca do seu objeto de estudo e método, elas vêm resistindo ao passar do tempo e conquistando seu lugar, principalmente nos meios acadêmicos. Diante do que abordamos ao longo desse texto, não restam dúvidas quanto à científicidade das Ciências Humanas. Fica evidente também que é indevido compará-la com as Ciências Naturais, que possuem objetos e métodos diferenciados.

Consideraremos que cada uma dessas Ciências possuem sua relevância, reconhecimento e merecem, acima de tudo, respeito. Não podemos nos dar ao luxo de desprezar tais Ciências e as suas contribuições para a sociedade em geral. Pois, sem as reflexões e questionamentos levantados e, muitas vezes, respondidos pelas Ciências Humanas, deixaríamos de ser essencialmente humanos e nos tornaríamos máquinas quantificáveis.

É bem certo que as Ciências Humanas apresentam pontos e necessidades que devem ser revistas, melhoradas, repensadas. Mas, isso também ocorre nas Ciências da Natureza. Não existe nada absoluto, inquestionável quando tratamos de conhecimento científico. Ao logo da História da humanidade diversas teorias, consideradas verdadeiras, foram abandonadas para dar lugar a outras mais legítimas. E assim, seguiu-se fazendo Ciência. E nesse contexto, seguiremos fazendo Ciência, seja ela no âmbito humano, social, natural ou qualquer outro.

Referências

- CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- _____ O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- GOLDMANN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia: o que é a Sociologia? Trad. Lupe Cotrim Garaude; José Arthur Giannotti, Ed. 6. Rio de Janeiro: Difel, 1978 Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/goldmann.pdf> Acesso em: 31 de jul. 2017.
- JAESCHKE, Walter. As ciências naturais e as ciências do espírito na era da globalização. Veritas, v. 51, n.1, Porto Alegre, Março, 2006. p. 121-132. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/1887> Acesso em: 28 de Ago. 2017.
- JAPIASSU, Hilton. A crise das ciências humanas. São Paulo: Cortez, 2012.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SCHWARTZMAN, Simon. Ciências naturais, ciências sociais e humanidades. 2 versão. Búzios, Rio de Janeiro. Agosto de 2008. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/buzlios.pdf> Acesso em: 10 de Set. 2017.

Ensino jurídico: da evolução histórica à perspectiva do ensino na escola

Raquel Cristina Ferraroni Sanches¹

Aline Macedo Guimarães²

Introdução

Este artigo norteia-se pela análise do ensino jurídico no Brasil desde a sua criação até a perspectiva de ensino jurídico no ensino fundamental e médio que é assunto base do projeto de lei do senado 70/2015, que objetiva modificar a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei de nº 9.394/96) em seus artigos 32 e 36 para inclusão de novas disciplinas obrigatórias na base curricular. A pertinência desse trabalho baseia-se na relevante mudança social e educacional que tal inclusão pode acarretar, sendo assim, destaca-se a necessidade do conhecimento histórico do ensino jurídico nacional para o levantamento concreto de tal discussão. Cumpre pincelar a necessidade de formação de um ser crítico e, principalmente, a formação do jovem cidadão.

Quanto à caracterização desse estudo, tem-se que o mesmo é interdisciplinar transitando pelas áreas de direito constitucional, ensino, sociologia, entre outras. Numa investigação bibliográfica garantida por meio indireto de doutrinas e artigos. O presente estudo subdivide-se em três partes, sendo a primeira discorrer-se a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil. Em seguida demonstra-se o projeto de lei 70/2015 de autoria do então Senador

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), doutorada em Educação pela (UNESP) e Pós-Doutorado em Democracia e Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Atualmente, é Coordenadora da Seção de Avaliação Institucional, Docente do Programa de Pós-Graduação em Direito, Docente dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e Pró-Reitora de Graduação do Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM). E-mail: raquel@univem.edu.br.

² Graduada em direito pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e mestrandona Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: alinemacedoguimaraes@gmail.com.

Romário e, ao final, há o apontamento das constatações sobre o estudo.

Evolução histórica do ensino jurídico no Brasil

Portugal, além de país colonizador, também detém a formação inicial dos bacharéis em direito, mais precisamente em meados do século XIX, os estudantes recebiam o grau na Faculdade de Direito de Coimbra. Tal condição perdurou até a instituição dos cursos de direito de Olinda e São Paulo, com a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, menos de 200 anos. Neste momento começa-se a se moldar os preceitos do que seria a condição social do país, bem como o que viria a ser os cursos jurídicos brasileiros.

Estado Liberal, Social e Neoliberal, segundo Martínez, são as três fases que influenciaram o ensino jurídico nacional, que dinamicamente espelhavam o desenvolvimento estatal. (MARTÍNEZ, 2006) Respectivamente, reflexo no império; república e perdurou até os golpes militares; a última refere-se ao tempo pós Carta Magna.

Ainda na linha dos dois primeiros cursos fundados no Brasil cumpre relatar que o primeiro foi o de São Paulo, junto a constituinte de 1923, e o segundo foi o curso de ciências jurídicas e sociais de Olinda, que logo depois foi transferido para Recife, Pernambuco. Evidenciou-se nesse momento uma grande procura e pressão social para a formação de uma Faculdade de Direito, sendo a primeira destas a da Bahia (1891).

Na sequência logo surgiram as primeiras críticas à vertente liberal, pois segundo esta corrente com a evolução social fazia-se necessário a massificação dos cursos de Direito, firmou-se o mercado como regulador “natural” de qualidade dos cursos. Neste momento origina-se o termo “fábrica de bacharéis”, denominação que foi associada ao método fordista que despontava na mesma época, modelo este que não gerava uma visão qualitativa, mas

apenas quantitativa. Nesse sentido também corrobora Martínez (2006, p.3):

O importante era permitir a expansão do ensino. A liberdade deveria imperar e sua única regulação seria a "seleção natural" do próprio mercado. As primeiras críticas ao discurso hegemônico liberal ocorreram a partir da constatação da massificação ocorrida pela expansão indiscriminada dos cursos de Direito, conforme os padrões da época. Surgia o ilustrativo termo "fábricas de bacharéis". Criado potencialmente em alusão ao modelo "fordista" de produção industrial em série, o termo "fábricas de bacharéis" descreve o aumento indiscriminado de vagas ocorrido no Ensino Jurídico Brasileiro, sem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas.

Seguindo essa lógica expansionista, já no fim da república velha já estavam consolidados 14 cursos de direito, conferindo grau a mais de três mil alunos (SIQUEIRA, 2000).

Ainda sobre o desenvolvimento inicial dos cursos jurídicos no Brasil os mesmos despontavam ligado a uma lógica social, portanto, seguiam o plano econômico livre. O ensino restringia-se à mera reprodução do conhecimento, com uma grade de disciplinas bastante limitada, o que per si garantia uma expansão mais rápida das faculdades. Na época a vanguarda era apenas pelo afastamento do Direito Eclesiástico, que deixou de ser disciplina obrigatória nas grades curriculares, sendo completamente abolida apenas em 1895.

Merece destaque nessa época a aceitação de mulheres no curso de direito, mais precisamente no ano de 1897, tendo como primeira bacharela a Senhora Maria Augusta Saraiva, na Faculdade do Largo do São Francisco (OAB/SP, 2017). Pioneirismo que garantiu as mulheres mais de 50% do mercado jurídico atual do Brasil, porém ainda vive o retrocesso da desvalorização da mulher enquanto profissional.

Com as reformas Rivadávia e Carlos Maximiliano, respectivamente, 1911 e 1915, apontou-se a reforma civilista na

consolidação da república liberal, garantindo o direcionamento para disciplinas de direito privado e metodologicamente amparando-se na pedagogia tradicional. (Martínez, 2006) Ainda neste sentido, não havia rigor na contratação dos profissionais docentes, restando apenas a busca pelos melhores profissionais do mercado jurídico, é válido destacar que até hoje perdura esse entendimento, tanto na formação dos bacharéis que na maioria dos cursos não tem nenhuma disciplina voltada para docência, como também a visão de que os docentes têm que ter apenas a visão prática. Nesse sentido, Rio e Saches (2016, p. 95):

A formação e qualificação do corpo docente dos cursos jurídicos merecem um estudo crítico-reflexivo, porquanto influenciam diretamente o produto final “posto no mercado de produção e de consumo de bens da vida material”. No entanto, é sabido que, maiormente nas instituições privadas, grande parte dos docentes exerce atividade profissional concomitante. Essa atuação prática, embora seja importante, pois ficar adstrito ao campo teórico é prejudicial aos alunos, que vão se deparar com os problemas jurídicos e sociais ao deixaram os bancos da universidade, também pode trazer consequências concernentes ao processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, apenas a formação técnica do acadêmico de direito – para ser especialista na aplicação da lei aos casos concretos surgidos e no domínio dos procedimentos processuais perante os Tribunais – é insuficiente, tendo que não o faz refletir ou questionar o motivo pelo qual aquela hipótese ocorreu.

Nos anos 30 o quadro nacional distancia-se no método liberal, passando a predominar o dirigismo social, neste o Estado volta-se para o bem estar da sociedade e ter caráter intervencionista na economia. Nesta época acontece, motivado pela crise mundial – primeira guerra mundial –, o êxodo rural, o que ocasiona o início de uma sociedade voltada para o comércio e para industrialização.

O Brasil viveria grandes transformações como também instabilidade na questão política (1930 – 1945), tem-se que o

modelo atual de ensino jurídico fundou-se nessa época. Em destaque houve a “Reforma Francisco Campos”, 1931, tendo seu ápice na institucionalização definitiva da universidade no Brasil. Eis a fase promissora da escola e da forte expectativa na educação.

Contudo, a prevalência das ideias de mercado e liberais ainda eram muito fortes no ensino jurídico. Comprovando-se com a permanência da superioridade do privado em detrimento do público nas disciplinas jurídicas, a título de exemplo a arcaica e extensa disciplina de comercial.

Na metodologia do ensino jurídico notoriamente não apresentava grandes mudanças, nem mesmo a influência da Nova Escola seria suficiente para desentranhar o sentido tradicionalista, Matinéz pincela neste sentido (2006, p. 6):

No campo das metodologias, nem mesmo o início da hegemonia americana sobre a América Latina e a chegada de novas pedagogias liberais, como da "Escola Nova", geraram reflexos suficientes para intervir na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, pois a "pureza" científica e o fechamento do mundo acadêmico, no seu ciclo de "standartização" reproduutora do conhecimento, geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento.

O choque entre os tradicionais da já sedimentada ideologia liberal, com as do movimento da "Escola Nova", cuja crença estava nas possibilidades de inovação do ensino, seria inevitável. O rompimento da "pureza" e da autoridade docente, em prol de uma abertura cognitiva ditada por uma variedade alienígena de conhecimentos metodológicos, os quais a questionavam o predomínio da pedagógica tradicional ganhou repercussão social.

Neste impulso, houve a positivação de vários direitos, a exemplo: Código Penal, Código de Processo Civil e Código de Processo Penal. O reflexo seguiu apenas a linha da criação de novos cursos de direito, não houve a esperada melhora nos níveis acadêmicos.

Com regime militar, instalado em 1964 cogitou-se arquitetar uma nova estrutura dos cursos jurídicos, a “Escola Nova” ruiu em suas influências, era o momento de valorização do tecnicismo, endossada nos Acordos MEC/USAID, de 1968. Mais uma vez os cursos de direito viveriam em detrimento do mercado, econômico. Neste sentido, descreve Rio e Sanchez (2016, p.56):

Quanto à de caráter econômico, a manifestação se justifica pela noção de que a inclusão social se dá, necessariamente, por meio da obtenção do emprego, na medida em que é o trabalho que “possibilita um ganho permite a ‘sobrevivência’ numa sociedade de mercado.

Em 1988 houve o maior marco jurídico do país na atualidade, a promulgação da Constituição Federal da República, chega-se enfim ao caráter neoliberal, que destaca-se por grandes mudanças no campo social e reflexo direto nos cursos de direito. Neste momento o projeto pedagógico continua insuficiente para os anseios dos cursos jurídicos e neste momento o mercado começava a se apresentar saturado. O profissional deveria sobrepor a educação tradicional, Martínez (2006, p. 8):

Tais aspectos da crise "crônica" do ensino jurídico agora floresciam com toda a sua intensidade. Não havia mais o crescimento econômico do "milagre brasileiro" a absorver a vasta gama de profissionais "fabricados", com a formação minimamente técnica requerida. As exigências do momento demandavam profissionais do Direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988.

A lei de diretrizes e bases da educação traria a criação dos Exame Nacional de Cursos, destinados a verificação da eficiência dos estudantes de áreas distintas, não só dos cursos jurídicos,

como também as Avaliações Institucionais Externas, direcionadas para análise das instituições de ensino superior no brasil

Com as políticas sociais o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação destina-se a elevar os índices da educação superior. Teve como foco a flexibilização para abertura de novos cursos e inclusão das classes menos favorecidas, com intuito claro de proliferação do curso superior.

Diante de tal análise podemos detectar que as crise dos cursos jurídicos vem desde os primórdios, da sua criação em si, que na sua maioria foi regida pela demanda de mercado e o que é mais grave, a crise de qualidade originada com a expansão desgovernada dos cursos no país. Nesse sentido, delimita Hironaka (2005, p. 24):

Justamente porque essa proliferação deu-se à margem da busca da excelência universitária – uma excelência que não é somente formal, mas corresponde ao cumprimento constante de critérios de atualização acadêmica e científica. Em vez disso, o que se produziu foi uma coleção de cursos sem outra pretensão além da formação profissionalizante e que não corria risco de perder a clientela – entre outras coisas, pela tendência a aliviar o rigor do próprio curso se os clientes o considerassem rigoroso em demasia.

Cumpre, neste entendimento de historicidade e o que vem ser a crise a busca pelo distanciamento dos vícios de outrora para a efetivação da pesquisa, ensino e extensão jurídica no país. A evolução social requer bem mais que conceitos prontos, necessita de debates. Nessa vertente, o ensino jurídico poderá encontrar novo público e este será analisado no decorrer deste trabalho.

Projeto de lei do Senado 70/2015, o ensino jurídico na escola

Assim como desmiuçado na questão histórica o ensino jurídico no Brasil esta evolução remete-se a uma nova perspectiva,

o ensino jurídico na escola para fins de formação de cidadãos mais conscientes e participativos. O ensino jurídico transborda as bancadas universitárias e, possivelmente, adentrará no ensino de base.

O Projeto de Lei do Senado 70/2015 tem como objetivo principal a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Constitucional (Lei 9394/96) para que haja a inclusão da disciplina de Constitucional na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio é de autoria do Senador Romário (PSB-RJ) encontra-se em efetiva tramitação no Congresso Nacional. O mesmo tem objetivo de expandir noções sociais, políticas e jurídicas para os alunos afim de formar cidadãos conscientes e modificar a sociedade.

Somente por meio da valorização do ensino jurídico e o correto direcionamento para o meio social, é que poderá ser melhorado efetivamente as condições do povo brasileiro, nada mais basilar do que priorizar a abordagem crítica dos temas jurídicos.

De pronto faz-se necessário o esclarecimento de que tal inclusão não visa formar juristas, mas sim desenvolver o lado crítico social dos alunos, o que com a crise do ensino jurídico, conforme já abordado no tópico anterior, caiu no vício da reprodução de conteúdo sem a real aproximação com o desenvolvimento crítico do bacharel. Neste mesmo entendimento de desenvolver o ensino crítico e humanizado, assevera RIO e SANCHEZ (2016, p. 42):

Um dos grandes desafios do ensino jurídico atual é conscientizar os alunos de que o direito é mais do que, exclusivamente, um conjunto de normas postas pelo Estado, superando, assim, os limites técnico-jurídicos que dominam o pensamento moderno e resgatar o viés crítico do direito, sobretudo, em razão da autoridade que o sistema jurídico exerce perante à sociedade, mormente, devido às transformações políticas, econômicas e

sócias ocorridas com o pós Segunda Guerra e a afirmação do positivismo normativista.

O PLS 70/2015, traz apenas a inclusão do ensino de Constitucional como disciplina na base curricular do ensino fundamental e médio, cabe a sociedade, escola e Estado idealizar a melhor abordagem afim de produzir cidadãos coerente e com senso crítico formado, e não meros reprodutores de conhecimento. De pronto há um distanciamento da crise do ensino jurídico, os estudantes de ensino fundamental e médio não tem preocupação direta com o mercado, sendo assim, encontram-se mais desarmados no quesito construção viciada do conhecimento.

O projeto em epígrafe encontra-se atualmente na Câmara dos deputados, após ter sido aprovado por meio dos votos dos senadores da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, em que o projeto tramitava em caráter terminativo.

Considerações finais

O presente artigo fez um levantamento histórico sobre o ensino jurídico no Brasil, com o intuito de também entender a perspectiva futura de ensino jurídico na escola.

A percepção sobre o que é ensino jurídico está restrita as disciplinas cruas de legislação, apenas reprodução de conhecimento e preparação para o mercado de trabalho, entendimentos obsoletos. Cumpre primeiro destacar a grande necessidade de reciclagem das universidades no quesito metodológico, há um real déficit de senso crítico na formação dos juristas. Com a possibilidade de inclusão de ensino jurídico na escola, busca-se que esse critionmo esteja incorporado já nos anos iniciais da formação infantil para o amadurecimento do jovem cidadão, bem como sua visão de mundo seja expandida. Infelizmente o que se observa, de modo geral, é o afastamento da população dos debates políticos do país, não por menos, enfrenta-

se hodiernamente o distanciamento ético da classe política nacional, o regresso legislativo no que concerne classe trabalhista e, por fim, o desconhecimento das leis.

Outrossim, sobre a inclusão do ensino jurídico na base curricular nacional a partir da análise do projeto de lei do Senado 70/2015, do Senador Romário, conforme desmiuçado no decorrer deste trabalho, resta claro a importância desta inclusão. Porém, destaca-se uma imprecisão quando se fala na abordagem da disciplina de Constitucional, se em disciplina específica ou inclusão dos temas para discussão nas demais matérias. O que é certo é que assim como a evolução do ensino jurídico no país, a Constituição, e demais temas a serem estudados devem acompanhar a percepção de mundo do estudante, como também aguçar seu senso crítico, crescendo em dimensões sociais, culturais e econômicas.

Referências

- BRASIL. Constituição Federal do Brasil/88, <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtml> acessado em 17/05/2017.
- _____, Lei de nº 9.394/1996, disponível in <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acessado em 29/06/2017.
- _____, Projeto de Lei do Senado de nº 70/2015, disponível in <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119869>> acessado em 29/06/2017.
- OAB/SP Disponível in <<http://www.oabsp.org.br/portaldamemoria/vultos-d-advocacia/maria-immaculada-xavier-da-silveira/>> acessado em 01/08/2017.
- HIRONKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. Anuário ABEDI, ano 3, 2005, p. 23-38.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Acesso em: 01/08/2017.

RIO, Josué Justino do; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. O Ensino Jurídico e a efetivação do projeto pedagógico do curso de direito: para uma formação crítica e humanística. São Paulo: Max Limonad, 2016.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. Faculdade de Direito: 1912-2000. Curitiba: UFPR, 2000.

A ideologia de gênero e a proteção da família: aportes para uma perspectiva constitucional-cristã

Rafael de Lazari¹

1 Linhas introdutórias: sobre a necessidade de uma distinção elementar

Destina-se o presente trabalho a realizar singela análise do fenômeno conhecido por “*ideologia de gênero*”, que vem sendo objeto de constantes debates na comunidade acadêmica atual. Procurar-se-á, *antes*, apontar os argumentos favoráveis e contrários aos estudos científicos sobre gênero, bem como distinguí-los da *ideologia* de gênero pura e simples. Ao final, tomar-se-á posicionamento no sentido da necessidade de primar-se pela proteção da família (algo que é assegurado constitucionalmente no art. 226), com o acréscimo aqui feito de uma percepção cristã. Frisa-se, neste diapasão, que a *análise constitucional* será feita em estrita observância ao Estado laico (há esta obrigação metodológica no estudo que aqui se faz), de modo que a *percepção cristã, complementar à constitucional*, representa estrita opinião pessoal do autor deste trabalho (não tendo, portanto, compromisso com a laicidade).

¹ Pós-Doutor em Democracia e Direitos Humanos pelo Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra/Portugal. Doutor em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo/SP. Professor da Graduação em direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Marília/SP (UNIMAR). Professor convidado de Pós-Graduação (LFG, Projuris Estudos Jurídicos, IED, dentre outros), da Escola Superior de Advocacia, e de Cursos preparatórios para concursos e Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (LFG, IED, IOB, PCI Concursos, dentre outros). Professor dos Programas “Saber Direito” e “Academia”, na TV Justiça, em Brasília/DF. Membro da Comissão Estadual de Direito e Liberdade Religiosa da OAB/SP. Membro (representando a OAB/SP) do Fórum Inter-Religioso Permanente para uma Cultura de Paz e Liberdade de Crença, vinculado à Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania do Governo do Estado de São Paulo. Membro da União dos Juristas Católicos de São Paulo (UJUCASP). Autor, organizador e participante de inúmeras obras jurídicas, no Brasil e no exterior. Advogado e consultor jurídico. E-mail: prof.rafaeldelazari@hotmail.com.

Ademais, de antemão não se pode deixar de manifestar certo “desconforto” com a “ideologia” de gênero pura e simples, por retirar a discussão do seio puramente científico para situá-la em questões de foro íntimo de seus pensadores. Com efeito, nos tempos atuais o discurso ideológico, qualquer que seja o posicionamento, tem vindo recheado de uma dispensável cultura do ódio, o que tem se refletido na partidarização do país, na desunião entre pessoas, nos laços de amizade desfeitos, nos rancores familiares, na ruptura dos valores cristãos, dentre outros. Por tal motivo, para que se possa analisar os aspectos favoráveis e contrários aos estudos sobre gênero (e não se pode negar que tais estudos existem e procuram um embasamento científico), procure-se, por exame tranquilo de consciência, utilizar a expressão “teoria de gênero” (em sentido diferente da “ideologia de gênero” pura e simples). Quer-se, com isso, crer que a questão não fica restrita a posicionamentos predispostos que comumente contaminam o resultado final da pesquisa.

No mais, manifesta-se preocupação com o “bombardeio” porque passam as instituições familiares nos tempos atuais. Relativismos que outrora pareciam inofensivos se revelaram inconcebível e cruel argumentação para tentar fazer sucumbir séculos de evolução humana. É dizer, tardou-se a se conceber uma noção acolhedora de família, eudemonista², em superação à rigidez, à falta de diálogo e à falta de carinho que um dia existiram. Entretanto, por motivos diversos, luta-se para que o âmbito familiar simplesmente deixe de existir (por ser, supostamente, o primeiro palco de um “conflito de classes”), numa manifestação raivosa que somente faz mal ao homem amplamente considerado

² “O critério para se definir família, portanto, é ‘eudemonista’, isto é, representativo da essência de busca pela felicidade. O núcleo familiar, pois, é aquele onde seus integrantes se sentem confortáveis e querem estar. Este conceito pode, veja-se, ser tanto *inclusivo* como *exclusivo*: se há se falar em família em variadas combinações, por outro lado fica prejudicado a formação de um conceito conglobado em guetos de obscurantismo social onde impera a violência e a falta de gentilezas” (LAZARI, Rafael de; GARCIA, Bruna Pinotti. *Manual de direitos humanos*. 2. ed. Salvador: JusPODIVM, 2015, p. 354-355).

em sua dignidade (o homem, quando ataca a família, faz mal a si mesmo, e parece não percebê-lo). A boa notícia é que os defensores da reconsolidação das relações familiares ainda são muitos, os quais não estão dispostos a deixar que o “mal” aja em suas mais diferentes formas. A percepção cristã da família, neste contexto, aliada à sua compreensão constitucional, é o que aqui modestamente se pretende.

2 Argumentos favoráveis e contrários aos estudos sobre gênero, e uma tomada de posição

Não se pode promover um simples rechaço aos estudos sobre gênero, tendo-se em vista que, cientificamente, *por mais que manifestemos discordância dos seus postulados*, existem defensores de uma ausência de distinção biopsicossocial (com ênfase maior no aspecto cultural) entre os sexos. Por isso, antes de uma tomada de posição, convém analisar os argumentos que são favoráveis e contrários aos estudos sobre gênero.

Favoravelmente, num primeiro argumento acena-se de modo positivo à teoria de gênero no sentido de que tal movimento representa a verdadeira consagração do princípio da igualdade. Ao pressupor a superação de qualquer barreira biológica, psicológica ou física em prol da igualdade entre as pessoas, pensa-se que isso possibilita que homens e mulheres não mais sejam distinguidos em temáticas econômicas e sociais (distinção de salários, superação cultural da mulher vista como “cuidadora da prole” e do homem visto como “gestor da prole”, políticas voltadas *apenas* para homens ou *apenas* para mulheres, dentre outros). Ademais, tem-se que o fator sexual seria representativo de uma opressão imposta pela sociedade, o que explicaria certo despreparo geral em lidar com pessoas que se sentem desconfortáveis em seus corpos por terem a mente dele distinta. Por fim, alega-se o inerente processo de discriminação em relação àquilo que foge do padrão massivamente imposto como sendo o mais correto, a saber, a

existência biológica de homem e mulher como sujeitos absolutamente diferentes corporal e hormonalmente.

Contrariamente, diz-se como primeiro argumento que a teoria do gênero “simplesmente” nega séculos de evolução do ser humano e os fatores naturais que puderam designar que alguém fosse biologicamente homem ou biologicamente mulher (o argumento de que “o gênero é uma construção social”, portanto, restaria sucumbido ante a mera análise morfológica do ser humano). Teme-se, ademais, que a teoria tente impor uma verdade que se forja a partir de premissas equivocadas, passando um falso ar de científicidade, ao tentar fazer da exceção a regra (isto é, pessoas que se sentem desconfortáveis em seus corpos traduzem uma parcela ínfima da população, e nem de perto rivalizam estatisticamente com pessoas que se sentem confortáveis em seus corpos e opções sociais). Por fim, tem-se que a teoria não apenas não consagra o postulado da igualdade, como representa uma forma distorcida - e, portanto, equivocada - de enxergar os direitos fundamentais e humanos por sua ótica universal.

Expostos os *argumentos científicos* - favoráveis e contrários à teoria de gênero -, *de modo particular* entende-se indevida a forma como os adeptos da teoria de gênero enxergam a universalidade dos direitos humanos. Conforme já dito em outro momento, os direitos humanos destinam-se a todos os seres humanos, independentemente da raça, cor, credo ou ideologia assumida (*primeira premissa*), de forma que tal característica não apenas defende a proteção equivalente a todos, como também importa dizer que determinados grupos são mais necessitados, e, portanto, devem receber maiores doses de proteção por parte do Estado (*segunda premissa*)³.

Observa-se, em primeiro aspecto, que a universalidade dos direitos humanos *não pressupõe a superação do ser humano em*

³ LAZARI, Rafael de; GARCIA, Bruna Pinotti. **Manual de direitos humanos**. 2. ed. Salvador: JusPODIVM, 2015, p. 47.

sus nuances, mas sim o *equacionamento das diferenças* debaixo de um mesmo ordenamento e dos mesmos valores morais. Partindo do teorema pelo qual “a diferença é o que se tem em comum”, lembra-se que os direitos humanos, embora universais, não abdicam de apreciar o ser humano em suas peculiaridades, em suas individualidades, em seus anseios pessoais. Universalizar de forma absoluta o ser humano (inclusive de forma biopsicossocial), neste sentido, é abdicar das peculiaridades que o tornam único no mundo. Daí vem, inclusive, a beleza da existência: o fato de que cada homem representa um exemplar *único e insubstituível*⁴.

Outrossim, urge ponderar que a opção sexual do indivíduo não é *imposta culturalmente*, como se quer fazer crer. De fato, em alguns casos, minoritários, questões diversas podem lamentavelmente levar à desfiguração do modo como os pais devem criar seus filhos. A adoção da violência - física ou moral - ou da opressão como forma de transmitir à figura do filho alguma frustração, expectativa ou temor que exista nos pais, muito embora reconhecida e cristalina em alguns casos, não pode ser justificativa para que o gênero seja simplesmente desconsiderado como um argumento de “*livre criação dos filhos*”. Ressalta-se que um contexto pontual de situações não pode ser suficiente para generalizar um problema que - minoritariamente - existe: na esmagadora maioria dos lares, ainda prevalece o amor e os senso de fraternidade e gentileza como fator determinante de criação. A opção sexual, neste sentido, é algo que ocorre naturalmente. A família enquanto sinônimo de “*bem estar*”, de modo decorrente, também é algo que acaba acontecendo naturalmente.

⁴ “O homem é uma ponte entre o mundo do espírito e o da matéria (naturalmente, quando nos referimos ao ‘homem’, designamos todos os componentes do gênero humano, os homens e as mulheres). A alma do homem é espírito, de natureza similar ao anjo; o seu corpo é matéria, similar em natureza aos animais. Porém, o homem não é nem anjo nem animal; é um ser à parte por direito próprio, um ser com o pé no tempo e outro na eternidade. Os filósofos definem o homem como ‘animal racional’; ‘racional’ indica a sua alma espiritual; e animal, o seu corpo físico” (TRESSE, Leo J. **A fé explicada**. 14. ed. Quadrante: São Paulo, 2015, p. 40).

Noutra questão, convém defender que a adoção de uma teoria de gênero (baseada em critérios estritamente científicos, conforme estudado neste tópico) não seria a consagração do princípio da igualdade, mas, do contrário, implicaria o reconhecimento da sua falência. Bem se sabe que uma verdadeira noção de equiparação - aqui, no caso, aquela entre homem e mulher - ainda encontra percalços, para um e outro lados, pelos mais variados motivos, nos seus mais diversos graus. Entretanto, uma das máximas da igualdade exige que ela seja *constantemente buscada*, reparando incansavelmente violações indevidas até que se chegue a uma efetiva “fórmula mágica” (ora formal, ora material, a depender do que as casuísticas assim o exigirem)⁵. Quando se relativiza a opção sexual na suposta busca de uma relação equânime de direitos e deveres, se está automaticamente reconhecendo que todas as medidas destinadas à igualdade entre os sexos são um retumbante fracasso, o que é uma grande inverdade.

Isto posto, no tópico seguinte convém trabalhar com a “ideologia de gênero” propriamente dita (versão não científica e deturpada dos estudos relacionados ao gênero), e com a necessidade de proteger a família tanto por uma perspectiva constitucional, como por uma ótica cristã.

3 Sobre a proteção constitucional da família e sua percepção cristã

O grande problema, como dito alhures, é que os estudos a respeito de uma teoria de gênero têm *saído do plano tecnicista*

⁵ “Com efeito, o processo de especificação do sujeito de direito é contínuo, conforme detectados no seio social grupos vulneráveis e minorias que necessitem de uma proteção diferenciada. Em relação a cada um destes é necessário tomar medidas que proporcionem a inclusão social, que se entende pelo processo de equiparação dos menos favorecidos no seio da sociedade, podendo com ela interagir de maneira plena e em igualdade de condições” (LAZARI, Rafael de; GARCIA, Bruna Pinotti. **Manual de direitos humanos**. 2. ed. Salvador: JusPODIVM, 2015, p. 223).

acadêmico (onde o embate é, essencialmente, argumentativo ou empírico, e dotado de métodos que asseguram o respeito no debate), *para ganhar corpo ideológico no sentido de doutrinação* (onde o embate é, essencialmente, pouco descriptivista/pormenorizado, e dotado de métodos de convencimento que não necessariamente se pautam pela realidade dos fatos, mas por um mero estado de vontade de uma ou algumas pessoas). É dizer, defende-se a ausência de uma distinção biológica e psicossocial (notadamente cultural) entre homem e mulher *como um meio*, e não como um fim (como ocorre no plano acadêmico). Neste sentido, a questão ideológica pura e simples vicia qualquer tecnicismo que possivelmente se queira dar à questão, e a análise do gênero vira bandeira para a defesa da superação da família, vira mote favorável ao aborto, vira argumento a ser invocado para combater o cristianismo (mais especificamente o católico), vira mecanismo para colocar o ser humano em dúvida a respeito do que realmente é (violando, com isso, os preceitos morais individuais de cada um) etc. Aqui, por delimitação temática, opta-se por analisar a “ideologia de gênero” e a necessidade de proteger as relações familiares.

Com efeito, o art. 226, *caput*, da Lei Fundamental promulgada aos cinco de outubro de 1988, prevê que “*a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado*”. Ainda que, para um leigo, a redação constitucional não seja capaz de despertar maiores digressões, há alto conteúdo - jurídico e metajurídico - na frase caso se queira apreciá-la em todos os seus termos.

Numa *primeira análise*, o próprio reconhecimento constitucional da “*família*” (primeira expressão do dispositivo) já é algo a ser considerado e celebrado. A família é a instituição que deve ser voltada à formação moral e material do ser humano, podendo ser considerada uma conquista da contemporaneidade na medida em que sua concepção atual é consagradora - e não supressora - de direitos. Ainda que a onipresença do Estado seja cristalina na atualidade (o Estado tem de oferecer segurança

pública, educação, saúde, assistência e previdência sociais, lazer, saneamento básico etc.), algo decorrente do modelo adotado pelo constituinte originário, é na família que devem ser estruturadas as bases do indivíduo.

Essa é uma premissa incontornável de forma tal que *nem* pode o Estado intervir indevida e imoderadamente no ambiente familiar (o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício deste direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas - art. 226, §7º, CF, como exemplo), *nem* deve a família se abster de fornecer os subsídios mínimos para a dignidade humana (é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, dentre outros, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão - art. 227, *caput*, CF, como exemplo). Veja-se, portanto, que a consagração da família no bojo do Texto Constitucional implica reconhecer que tem ela *direitos e deveres*.

Em um segundo aspecto, o preceito constitucional dispõe que a família é a “base da sociedade”. A família, neste raciocínio, tem sentido de alicerce: uma sociedade “doente” decorre de uma conjuntura de famílias “doentes”; uma sociedade “saudável” decorre de uma conjuntura de famílias que buscam primar pelos valores da paz, da honestidade, do respeito, da tolerância, da gentileza, da misericórdia, da solidariedade, e da fraternidade. O “mal”, neste sentido, age das mais variadas formas, sendo uma delas a busca incessante de atingir as principais forças de manutenção do “bem”. Assim, não se contentando em assolar a sociedade em si, o “mal” tenta práticas mais “eficazes”, como

combater aquilo que estrutura a sociedade, a saber, o seio familiar⁶.

Não se pode, desta forma, fechar os olhos para a existência de feridas espirituais que ocorrem no ambiente familiar. Agressões, opressões, traições, falta de amor e companheirismo, ausência de diálogo, dentre outros, são alguns dos grandes males que tentam destruir a família nos tempos atuais. Por saber que a família é a barreira última de dignificação do homem é que o “mal” sobre ela concentra esforços, buscando fazê-la desmoronar de todas as formas. A ideologia de gênero, como ideário imposto sem quaisquer tecnicismos (ou a partir de tecnicismos distorcidos), não escapa a esta premissa, bastando para tanto a constatação de que agentes públicos e privados, movidos por seus idealismos cegos prévios, tentam de toda maneira romper essa defesa familiar natural, que é a questão da diferenciação sexual por fatores biopsicossociais (notadamente culturais).

Neste sentido, o Vaticano tem demonstrado sua preocupação com a questão da ideologia de gênero. Em “*amoris laetitia*”, em que o Papa Francisco fala sobre o *amor na família*, se diz que a ideologia de gênero é um desafio, por negar a diferença e a reciprocidade natural de homem e mulher, e por prever uma sociedade sem diferenças de sexo (levando, assim, a um esvaziamento da *base antropológica* da família). Conforme se alerta, esta ideologia leva a projetos educativos e diretrizes legislativas que promovem uma identidade pessoal e uma intimidade afetiva radicalmente desvinculadas da diversidade biológica entre homem e mulher. Com isso, frisa-se no documento

⁶ “No entanto, encontramos o mal não só na sociedade, não só nas mídias. Às vezes, nós o encontramos na intimidade, na própria família. Um homem trai a sua esposa mantendo um relacionamento com uma amante [...]. O mal se manifesta na família na forma daquela amizade amargurada que, às vezes, surge entre os irmãos após a morte dos pais em decorrência de conflitos relacionados à herança [...]. Ou seja: o mal não é algo distante. Ele pode surgir de repente e de forma totalmente inesperada e concreta em qualquer família” (GRÜN, Anselm. **Como lidar com o mal.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 36-37).

que “*sexo biológico*” e “*função sociocultural do sexo*” podem ser distinguidos, *mas não separados*⁷.

Dando prosseguimento, o terceiro aspecto a ser extraído da análise do *caput* do art. 226 é a parte final do dispositivo, o qual preceitua que a família “*tem especial proteção do Estado*”. Observase, nesta linha de raciocínio, que o natural dever do Estado seria o de *confirmar a família em seu princípio máximo*. Desta maneira, ilustrativamente, quando o Estado age incentivando os reconhecimentos de paternidade, ou quando desenvolve mecanismos para coibir a violência no ambiente doméstico e familiar (como a “Lei Maria da Penha” - Lei nº 11.340/2006 -, por exemplo), ou quando se veda a intervenção estatal no ambiente familiar para questões de planejamento biológico que são de livre decisão do casal, tais medidas são benéficas por importarem no reconhecimento estatal de que um meio familiar saudável gera uma sociedade saudável, que, por sua vez, gera um Estado saudável.

Entretanto, quando ocorre um desvirtuamento do que se espera dos agentes estatais em relação à família, tem-se uma *violação de direitos fundamentais* por parte do Estado. É dizer, a consequência direta que se extrai do preceito constitucional (que dispõe que a família “*tem especial proteção do Estado*”) é que, caso aja de modo a desestruturar a família, estará o Estado violando direitos fundamentais. Quando isso ocorre no âmbito educacional, então (tomando-se como exemplo materiais/cartilhas escolares não recomendados pedagogicamente para certas faixas etárias sendo utilizadas indiscriminadamente para disseminar a ideologia de gênero), pode-se dizer que esta violação de direitos fundamentais é *massiva*.

⁷ PAPA FRANCISCO. Exortação apostólica pós-sinodal *amoris laetitia* do Santo Padre Francisco aos bispos, aos presbíteros e aos diáconos, às pessoas consagradas, aos esposos cristãos, e a todos os fiéis leigos sobre o amor na família. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia_po.pdf. Acesso em 20 de junho de 2016. p. 48.

Ao Estado, portanto, não é dado o direito de intervir no ambiente familiar indiscriminadamente, promovendo a disseminação da ideologia de gênero, *substituindo-se ao poder familiar* (o qual, muitas vezes, fica de “mãos atadas”, por não saber como impedir que o Estado “crie” seus filhos em seu lugar). As cartilhas que buscam promover uma “lavagem cerebral” na cabeça de crianças e adolescentes que têm a capacidade ainda incompleta de distinguir entre certo e o errado representa, além de uma prática moralmente nefasta, conduta manifestamente ofensiva ao *caput* do art. 226 da Constituição Federal, especificamente no que tange à parte em que o constituinte garante à família *uma proteção especial*. Quer-se, portanto, uma “*proteção especial*” em cumprimento ao preceito fundamental, e não uma atenção deturpada ou deficitária como o Estado tem feito ao disseminar a ideologia de gênero em prol de objetivos diabólicos maiores.

4 Linhas derradeiras: a família como núcleo de amor

No trabalho em lume, objetivou-se apresentar argumentos favoráveis e contrários aos estudos que almejam conferir científicidade às questões de gênero. Ato contínuo, modestamente se concluiu que a teoria de gênero parte de premissas equivocadas, por desprezar séculos de evolução biológica/social/cultural, por desconsiderar o princípio da igualdade a ser aplicado de maneira contínua, e por compreender de forma incorreta a característica da universalidade dos direitos humanos. O maior problema da atualidade, contudo, não são propriamente as discussões em torno dos estudos científicos sobre o gênero, mas, sim, a *ideologia* de gênero pura e simples, a qual tem consistido na *imposição* da superação das características tradicionais do homem e da mulher para que se consiga, com isso, atingir outros fins.

O presente estudo, *de natureza constitucional-cristã*, almeja combater a ideologia de gênero, com base na consagração constitucional da família. Considerando que a família é a *base da*

sociedade, e que tem especial proteção do Estado, almeja-se que o seio familiar seja preservado das tentativas do “mal” em colocar o ser humano de joelhos e torná-lo submisso.

Em sentido libertador, como se diz em “*amoris laetitia*”, uma coisa é compreender a complexidade humana e a fragilidade da vida, enquanto outra é aceitar ideologias que pretendem dividir em dois os aspectos inseparáveis da realidade, de modo que não se pode pretender substituir-se ao Criador. Não há, frisa-se, um estereótipo da família, mas um mosaico formado por muitas realidades diferentes, cheias de alegrias, dramas e sonhos. Os grandes valores da família cristã, neste sentido, correspondem à busca que atravessa a existência humana⁸. Por isso, convém que o amor seja a tônica constante: um *amor na família* (entre os que a compõem), um *amor pela família* (respeito por todas as famílias), e um *amor com a família* (amor de todos os seus membros pelo Criador).

Referências

- GRÜN, Anselm. **Como lidar com o mal**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- LAZARI, Rafael de; GARCIA, Bruna Pinotti. **Manual de direitos humanos**. 2. ed. Salvador: JusPODIVM, 2015.
- PAPA FRANCISCO. Exortação apostólica pós-sinodal *Amoris Laetitia* do Santo Padre Francisco aos bispos, aos presbíteros e aos diáconos, às pessoas consagradas, aos esposos cristãos, e a todos os fiéis leigos sobre o amor na família. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia_po.pdf. Acesso em 20 de junho de 2016.
- TRESSE, Leo J. **A fé explicada**. 14. ed. Quadrante: São Paulo, 2015.

⁸ PAPA FRANCISCO. Exortação apostólica pós-sinodal *amoris laetitia* do Santo Padre Francisco aos bispos, aos presbíteros e aos diáconos, às pessoas consagradas, aos esposos cristãos, e a todos os fiéis leigos sobre o amor na família. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia_po.pdf. Acesso em 20 de junho de 2016. p. 49.

A cartografia na pesquisa qualitativa: revelando processos no cotidiano

Sandra Maria Luciano Pozzoli¹

Introdução

O mundo acadêmico desenvolve pesquisas com enfoques quantitativos, qualitativos ou ambos os aspectos. Porém a pesquisa qualitativa vem ganhando terreno com o desenvolvimento de várias técnicas para coleta de dados, aproximando os pesquisadores da realidade pesquisada em várias dimensões da vida humana, como o trabalho, a saúde, os relacionamentos interpessoais, as organizações, etc.

Vários autores dedicam-se a apresentar de forma mais didática possível os diferentes modos de pesquisar, como Minayo (2010), Given (2008), Denzin (2008), além de outros autores das ciências sociais como Lapassade (2005), Lourau (2004) e Melucci (2005), estes últimos desenvolveram pesquisas sobre análise institucional usando o conhecimento das microssociologias.

Ao tomar conhecimento desses autores e de outros mais como Kastrup e Passos (2013) e Rolnik (1989) que apresentavam em seus livros-texto e artigos o método da cartografia como possibilidade de cultivo de dados qualitativos e de intervenção no campo de pesquisa, descobrimos um modo de pesquisar mais próximo da realidade investigada e que favorece um conhecimento mais aprofundado para além do esperado.

Neste artigo pretendemos refletir como a cartografia revela a realidade pesquisada e, ao mesmo tempo, modifica essa mesma realidade através do encontro entre o pesquisador e os pesquisados, transformando, além disso, as subjetividades das pessoas envolvidas nesse processo.

¹ Enfermeira, doutora em ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e docente da Universidade de Marília (UNIMAR). E-mail: sandrapozzoli@gmail.com.

A cartografia como método de pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa vem sendo altamente influenciada por uma variedade de subdisciplinas:

[...] das ciências sociais, ciências da saúde e humanidades, incluindo antropologia, interacionismo simbólico, marxismo, etnometodologia, fenomenologia, pós-modernismo, pós-estruturalismo, feminismo e cada qual com suas próprias inclinações teóricas, concepções da realidade e suas preferências metodológicas [...]. (LOCKYER, 2008).

Desempenhando papéis significativos no desenvolvimento contínuo da investigação qualitativa.

Para a pesquisa qualitativa,

[...] a cartografia é a postura do pesquisador para captar os desejos visíveis e invisíveis que movem a realidade social, que constroem ou desconstroem as instituições nas dimensões pré-individual, individual, grupal e ou de massa. (ROLNIK, 1989, p. 44, 56).

Como método, a cartografia é um mergulho do pesquisador no campo de pesquisa, na experiência e este movimento gera a produção do conhecimento para o pesquisador e para os sujeitos implicados na pesquisa, que são mobilizados para a composição de um plano comum. “*O comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos*” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267).

Ou ainda, como concebe Melucci (2005), a pesquisa social gera a modificação do campo:

Nesse sentido, como se disse, toda observação é sempre intervenção. Isso não significa, naturalmente, que não exista uma gama variável de intensidade de tal intervenção, nem que toda prática de pesquisa tenha que preestabelecer a intervenção

como objetivo. Significa, porém, que, no mundo social, até mesmo aquela que se chama pesquisa teórica ou especulativa intervém sobre a realidade que observa. [...] produz, portanto, em todo caso, alguma modificação do campo, se não por outra coisa, é porque provoca as transformações cognitivas devidas à circulação das ideias que ela introduz. (MELUCCI, 2005, p. 329).

Nesse sentido, como o pesquisador está inserido no campo, participando da rotina, observando e se envolvendo nas relações, gerando transversalidade, ele se desloca, em vários momentos da investigação, da posição de quem julga a realidade para aquela de quem se interessa e cuida, é o *ethos* da pesquisa, ele é o cartógrafo. (Kastrup e Passos, 2013, p.272).

Segundo Rolnik (1987, p. 69,70), para o cartógrafo entender a experiência, ele precisa ter um tipo de sensibilidade e, para desenvolver o método deve levar consigo “*um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações e este, cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si, constantemente*”.

O critério do cartógrafo é fundamentalmente o grau de abertura para a vida, que cada um se permite a cada momento. “*O princípio do cartógrafo é extramoral*”, ou seja, ele precisa estar livre de julgamentos para perceber os canais de efetuação da vida. A sua regra é a tolerância que dá elasticidade a seu critério, pois considera o limiar de desterritorialização e estratégias que as pessoas inventam como defesas para proteger a vida. Também deve ter como regra a prudência e delicadeza para com a vida, para perceber os comportamentos reativos, que podem ter um sentido de destruição de si mesmo e/ou do outro. (ROLNIK, 1987).

Assim, os dados são produzidos através da observação (o olhar), ou através da interação com grupos de pessoas (o falar), podendo usar como técnicas a entrevista, o grupo focal, registro de vídeos e fotos.

Como instrumento de registro das vivências proporcionadas pela pesquisa, o uso sistemático de diários de

campo; entrevistas gravadas e grupo focal, são importantes ferramentas como complemento das observações, impressões e sensações; além de consulta aos documentos existentes na instituição estudada, como prontuários e planilhas de trabalho.

Porém, para a cartografia, o diário de campo é a forma de registro fundamental que requer concentração para um retorno à experiência, ele é um relato da experiência do pesquisador em seu encontro com as pessoas que vivem o campo de intervenção. Como ele é construído com registros de escutas não gravadas e, como não é recomendável que se faça anotações na presença dos atores institucionais, o pesquisador deve apelar para sua memória, para elementos que tocaram ou chamaram mais sua atenção, de modo que o diário de campo, em si, poderia ser visto como um analisador dos interesses e posicionamentos do pesquisador. Dito de outro modo, ele nunca é um instrumento preciso e objetivo, sujeito que é ao lugar do pesquisador no mundo pesquisado, sempre influenciado por seus interesses e seus valores.

Para a elaboração do diário de campo o pesquisador conta com pequenas anotações realizadas “em ato” no campo de pesquisa em um caderno de campo. Anotações que são constituídas por nomes de pessoas, sequencias de atividades e horários, apenas para ajudá-lo na elaboração da narrativa do diário de campo, fora do ambiente de pesquisa.

O diário de campo é escrito em forma de narrativa, que pode ser, segundo Colombo (2005, p. 268) do tipo: *narração realista, narração processual e narração reflexiva*.

De maneira muito sucinta apresentamos as características de cada tipo de narrativa. Sendo que a narração realista procura ser mais objetiva, descrevendo os fatos, sem envolver o pesquisador-narrador. A narração processual é caracterizada pela descrição do processo de pesquisa, as fases que a compõem, dando destaque para as emoções do pesquisador, seus erros e pensamentos diante de determinada situação, colocando-se em primeira pessoa. E, a narrativa reflexiva é escrita em primeira e

terceira pessoa, se alternando e expressa reflexões éticas, sociais e políticas que envolvem o campo pesquisado, as quais são interpretações do pesquisador que geralmente são colocadas em comparação a outras interpretações de outros autores, resultando em uma pesquisa dialógica.

A abordagem cartográfica é uma proposta de pesquisa-intervenção, em que os participantes do estudo também elaboram suas reflexões, em momentos organizados para esse fim, ou mesmo, não necessariamente em um espaço formalmente constituído para isso, o que, em algum grau, pode gerar transformações na realidade de trabalho; essas reflexões são consideradas como *modificações no campo*.

A cartografia pressupõe empatia, encontro entre pesquisador e pesquisado, sendo possível vivenciar situações vivamente compartilhadas entre pesquisador e as pessoas envolvidas na pesquisa, momentos de *cartógrafo-cúmplice*. Este duplo estatuto é muito delicado e difícil de administrar, pois, há a confiança depositada no pesquisador, gerando grandes expectativas em relação aos resultados da pesquisa.

Possibilidades e limites da cartografia

O pesquisador que assume um *ethos* cartográfico no campo de pesquisa precisa ter certa maturidade e abertura ao novo, ao diferente e, com esse comportamento, aos poucos, vai participando de revelações do cotidiano, do que de fato ocorre no ambiente pesquisado, exigindo, para isso, de um certo tempo de imersão no campo, dando a possibilidade de vivenciar os vários processos instituídos. Assim, a cartografia é um bom método para acompanhar processos, principalmente quando se deseja fazer análise institucional.

A cartografia desvela elementos micropolíticos presentes no campo de pesquisa, quase nunca visíveis e valorizados pelas pessoas envolvidas e sempre mais complexos e matizados pela

política adotada na instituição ou pelo grupo social predominante.

Em relação aos desafios que precisam ser enfrentados nesse tipo de estudo estão a permanência do pesquisador no campo, que a depender dos objetivos, não deve ser um tempo curto, para viabilizar o acompanhamento de processos variados e, assim, junto com as pessoas envolvidas na pesquisa discutir os “nós” e construir conjuntamente soluções ou tomada de consciência para possíveis mudanças.

Outro desafio refere-se aos limites não muito claros do quanto o pesquisador pode intervir na organização pesquisada, e, centralmente, a necessidade de uma permanente análise de implicação, trabalhando, entre outras coisas, as delicadas relações interpessoais que permeiam o mundo da micropolítica.

Para Lourau (2004, p. 26, 133) o conceito de implicação é muito mais do que alguém se implicar, se comprometer com seu trabalho, é um conceito difícil, polissêmico. É um conceito que designa todas as determinações transversais ao estabelecimento da análise institucional, estabelecidas para além do campo de intervenção.

Na cartografia não há um modelo pré-estabelecido para construção da análise de implicação, pois este trabalho é realizado conjuntamente com os sujeitos da pesquisa, quando possível. E, por vezes, a modificação do campo é notada através de mudanças de comportamento das pessoas ou na organização de um serviço, que são geradas, por exemplo, a partir de uma pergunta feita para entender o funcionamento de determinado setor, ou seja, as modificações no campo vão ocorrendo concomitante ao processo de observação do pesquisador. Ou ainda, pode ser proporcionado pelo pesquisador em discussões de cenas captadas do cotidiano de trabalho, com o cuidado de não identificar as pessoas envolvidas, mas possibilitando a reflexão de determinados comportamentos na instituição, os quais são gerados pelas subjetividades do humano.

Observamos, realizando a cartografia, que este tipo de abordagem na pesquisa capta muito mais o comportamento ético

de cada pessoa envolvida em um determinado processo, como no trabalho em equipe, do que as entrevistas ou grupo focal. E isso ocorre porque nasce do encontro do pesquisador com o outro, gerando um agir comunicativo no cotidiano.

Peduzzi, (2001) defende que para haver êxito nos resultados é necessário a interação entre as pessoas, entendida por um agir comunicativo. De acordo com Habermas (1989, p.165), o agir comunicativo ocorre quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas.

Não é diferente para Buber (2001), que considera que a relação engloba o encontro, com a possibilidade de haver um encontro dialógico sempre novo. Para isso, é necessário que as pessoas envolvidas estejam “abertas” a escutar o outro.

Considerações Finais

Existem vários estudos qualitativos que estão usando como abordagem a cartografia, principalmente como ferramenta que procura captar as subjetividades humanas - do pesquisador e dos pesquisados - no processo de pesquisa e, principalmente, como meio para provocar modificações sociais a partir desse encontro no campo de pesquisa. O simples “estar” no campo já pode gerar modificações no modo como são conduzidos determinados processos de trabalho ou até de relações interpessoais.

Sentimos a necessidade de refletir brevemente sobre a cartografia por considerarmos um modelo potente para investigação social, que no meio acadêmico pode colaborar com o desenvolvimento pessoal e cognitivo de estudantes, pesquisadores e de instituições que compõem a comunidade local. Não é um método fácil de ser desenvolvido, exige acompanhamento externo de outros pesquisadores para colaborar no processo de reflexão e de análise dos pontos críticos levantados durante a vivência no

campo de pesquisa. Exigindo também um repertório de leituras de autores das ciências sociais, como os citados anteriormente, para apoiar o pesquisador durante o processo de cartografia.

Nesse sentido, vale considerar a participação do pesquisador-cartógrafo junto a um grupo de pesquisa que discuta mais profundadamente a cartografia como ferramenta e possibilidade de pesquisa-intervenção, viabilizando também a autoanálise do pesquisador.

Referências

- BUBER, M. **Eu e Tu**. Trad. Introdução e Notas por Newton Aquiles Von Zuben. 8 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CECÍLIO, L. C. O. **Notas de Seminário - 2013**. Grupo de Pesquisa COPAIS – UNIFESP. Projeto CNPQ Atenção Primária à Saúde 2012 – 2015.
- _____. Colegiados de gestão em serviços de saúde: um estudo empírico. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 557-566, mar., 2010.
- COLOMBO, E. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 265-88.
- DENZIN, N. K. Evolution of Qualitative Research. In: **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Lisa M. Given (Editor). SAGE Publications, Inc: USA, 2008., P. 311-317.
- GIVEN, L. (Ed.) **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. SAGE: USA, 2008.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Revista de Psicologia, v. 25. n. 2, Maio/Ago., 2013, p. 263-280.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Leber Livro Editora, 2005.

LOCKYER, S. History of Qualitative Research. **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. Lisa M. Given (Editor). SAGE Publications: USA, 2008, p. 706-711.

LOURAU, R. Objeto e Método da Análise Institucional. ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 66-86.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001. Disponível em: www.fsp.usp.br/sp. Acesso em 17/09/2015.

POZZOLI, S. M. L. **Cartografia do processo de cuidado num Serviço de Atenção Domiciliar**. Tese de Doutorado em Saúde Coletiva. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP): São Paulo, 2017.

SOUZA, E. M.; SOUZA, S. P. Cartografia e Genealogia: movimentos, processos e devires. In: SOUZA, E. M. (Org.). **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional:** uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: Edufes, 2014, p. 215-238. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/fnh/wp-content/uploads/2014/09/Metodologias-e-analíticas-qualitativas-em-pesquisa-organizacional-uma-abordagem-teórico-conceitual.pdf>. Acesso em: 15/11/2016.

A importância da teologia e filosofia na consolidação do direito à liberdade religiosa

Ricardo Gaiotti¹

1 Introdução

As reflexões das questões referentes à liberdade religiosa sempre são permeadas de muita tensão, tendo em vista que em nome de “Deus” ou da indiferença a Ele, ainda ocorre em diversas partes do mundo severas violações aos direitos humanos e fundamentais, principalmente no que diz respeito ao direito à liberdade religiosa.

Não por acaso, a temática a respeito à liberdade religiosa, como por exemplo, educação religiosa, liberdade de culto, de expressão, de associação, dentre outras, estão presentes constantemente nas pautas jurídicas, políticas e sociais dos Estados. Com efeito, sempre que o assunto é tratado, se adentra em um ambiente complexo, uma vez que muito mais do que questões sociais e políticas, questões “religiosas” conferem um verdadeiro sentido de vida para as pessoas e consequentemente reflete nas ações dos Estados, pois, é na estrutura estatal que cidadãos exercem a fé.

O homem como sujeito social possui tanto o direito de participar ativamente da vida pública como o de conduzir a sua vida a partir de conceitos filosóficos, teológicos, religiosos que bem entendam, ou seja, há uma “liberdade” inerente à condição humana que deve ser protegida. Contudo, a própria exigência da “sociabilidade”, impõem certos limites ao exercício pleno de tais “liberdades”.

Por outro lado, ao se falar do exercício da religiosidade em meio à vida pública, há de considerar os direitos de associação, de

¹ Advogado e mestre em direito pela Pontifícia Universidade Católica de Salamanca, Espanha. E-mail: rigaiotti@gmail.com.

expressão, de culto, entre outros. Assim, toda a sociedade é constantemente convidada a refletir a respeito da liberdade religiosa, sobretudo, em tempos em que ainda estão presentes questões referentes à intolerância religiosa, tendo em vista que, neste momento acontecem graves violações aos direitos fundamentais dos homens motivadas por questões de fé.

Para tanto, o objetivo deste trabalho é justamente refletir e apresentar alguns elementos que identificam a construção da liberdade religiosa como um direito humano e fundamental, visando uma abordagem a partir da contribuição teológica e filosófica para a consolidação deste direito.

Para isso, propomos um estudo da evolução dos direitos humanos, principalmente do direito à liberdade religiosa, buscando identificar sua fundamentação teológica e filosófica. Desta maneira, o itinerário proposto é justamente ao investigar a contribuição de tais fundamentações, compreender a formação do conceito da pessoa humana, bem como sua dignidade, no processo de positivação e internacionalização da liberdade religiosa, solidificado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2 A fundamentação teológica dos direitos humanos

Os direitos humanos e, consequentemente, o direito à liberdade religiosa como o conhecemos, nasceram com o pensamento moderno, ainda que possuíssem seus precedentes nos direitos naturais. Por isso, esses direitos devem ser entendidos correspondentes à pessoa em atenção a seu próprio modo de ser natural, considerando as circunstâncias que as rodeiam, ou seja, sem ignorar as exigências históricas.²

Os direitos humanos não constituem apenas exigências éticas ou morais que dependam de um consenso e positivação para

² OTADUY, Javier; VIANA, Antonio; SEDANO, Joaquín. **Diccionario General de Derecho Canónico**. Vol. III. Madrid: Aranzadi, 2013, p. 212.

converterem-se em autênticos direitos. Não é uma simples adesão coletiva que oferece fundamento aos direitos humanos, bem como ao direito à liberdade religiosa. Eles decorrem da própria dignidade ontológica de todo ser humano. Justamente, é a dignidade que converte o ser humano em um fim em si mesmo e esta resultaria debilitada se não se reconhecessem os direitos e as liberdades essenciais para o desenvolvimento pessoal, livre e responsável dos homens.³

Contudo, esses direitos por muitos anos foram compreendidos de maneira subjetiva, atribuídos a um ser humano, mas foi entre os séculos VII a II A.C. que eles tomaram forma e, nesse sentido, sua origem acompanha o surgimento da filosofia que entre outras coisas substituía as explicações mitológicas a respeito do homem e do mundo, para uma compreensão mais racional, centralizada no sujeito.

O nascimento da filosofia marcou uma nova etapa para a construção do que hoje conhecemos como direitos humanos, pois, a partir dela, o indivíduo começou a ousar exercer sua faculdade crítica racional da realidade, tornando em si mesmo o principal objeto de análise e reflexão.⁴ Assim, o ser humano passou a ser considerado como um ser dotado de liberdade e razão, nascendo dessa forma, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação da existência de direitos universais a ela inerentes.⁵

Outro marco histórico na construção da noção de pessoa humana, e consequentemente para os direitos humanos, foi o nascimento das religiões. Essas, que têm por fundamento a “supremacia” dos seres humanos e a igualdade essencial entre os

³ OTADUY, Javier; VIANA, Antonio; SEDANO, Joaquín. **Diccionario General de Derecho Canónico**. Vol. III. Madrid: Aranzadi, 2013, p. 213.

⁴ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 22.

⁵ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 24.

homens livres e racionais, tudo isso contribuiu para a formação da ideia da “sacralidade” do homem diante do mundo, detentor de direitos próprios e invioláveis decorrentes desta condição.

Neste sentido, aos poucos foi sendo desenvolvido um dos fundamentos principais dos direitos humanos e da liberdade religiosa, que é a ideia da dignidade do homem e dos direitos decorrentes a essa condição, dignidade esta que pode ser qualificada como pertencentes a todas as pessoas em razão de sua natureza humana, dotada de inteligência e vontade.

Assim, a noção dos direitos humanos e, entre eles, o da liberdade religiosa, nascem fundamentados na noção de dignidade surgida principalmente com a filosofia e as religiões. Por essa razão, investigar e compreender a fundamentação teológica e filosófica da construção desses direitos é de suma importância para a garantia da promoção humana.

Contudo, a inquietação do homem em “conhecer a si mesmo” é um “drama” um tanto quanto antigo, e essa inscrição já estava esculpida do templo de Delfos e, com o tempo, tornou-se uma característica de todo o homem que, ao distinguir-se dos outros seres, se conhecendo, se auto identificava como “homem”, ou seja, como um sujeito único, livre e racional.

Neste itinerário de autoconhecimento e conhecimento do outro, as religiões desempenharam uma função primordial e acabaram por contribuir no desenvolvimento do próprio direito do homem. De fato, a busca por respostas a respeito de sua existência foi um verdadeiro impulso “intelectual” ao homem, desejo que se encontra no próprio “coração do homem”. Inúmeras religiões fizeram parte desse processo de desenvolvimento, como nos ensinou João Paulo II:

Basta um simples olhar pela história antiga para ver com toda a clareza como surgiram simultaneamente, em diversas partes da terra animadas por culturas diferentes, às questões fundamentais que caracterizam o percurso da existência humana: Quem sou eu? De onde venho e para onde vou? Porque existe o mal? O que é

que existirá depois desta vida? Estas perguntas encontram-se nos escritos sagrados de Israel, mas aparecem também nos Vedas e no Avestá; achamo-las tanto nos escritos de Confúcio e Lao-Tze, como na pregação de Tirtankara e de Buda; e assomam ainda quer nos poemas de Homero e nas tragédias de Eurípides e Sófocles, quer nos tratados filosóficos de Platão e Aristóteles. São questões que têm a sua fonte comum naquela exigência de sentido que, desde sempre, urge no coração do homem: da resposta a tais perguntas depende efetivamente a orientação que se imprime à existência.⁶

A partir dessa busca, nasce a justificativa religiosa dos direitos humanos, pois o homem, ao se conhecer, procurou respostas em “Deus” e, se reconhecendo criatura, passou a enxergar sua condição de homem distinta dos outros seres, ou seja, fundamentada na ideia da criação do mundo por um Deus único e transcendente; ele, homem criatura, identificou-se com uma posição eminente na ordem da criação; por isso, os direitos inerentes, inatos ao homem, seriam justificados no próprio divino, que, dando a ele a possibilidade de se conhecer, lhe revelaria sua condição de “sagrado”.

A narrativa bíblica a respeito da criação nos ajuda a entender esse processo de autoconhecimento e identificação do homem com o “Deus Criador” e, a partir desse processo, ocorre o surgimento das bases teológicas a respeito da própria condição humana, da dignidade humana, bem como dos direitos humanos. O Livro de Gênesis narra esse fato, afirmando que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança:

Então Deus disse: Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. Que ele reine sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos e sobre toda a terra, e sobre todos os répteis que se arrastem sobre a terra. Deus criou o

⁶ JOÃO PAULO II, Papa. **Carta Encíclica *Fides et Ratio*.** Disponível em: <http://goo.gl/ns0Tb1>. Acesso em: 10/09/2017.

homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher. (Gên. 1, 26-27).⁷

A partir dessa afirmação, surge a noção da “sacralidade” do homem, tendo em vista que, nesta perspectiva, a ciência teológica afirma que o homem foi criado mediante uma ação de amor de Deus, sendo que o mistério transcendente de Deus se reflete no mistério da pessoa humana como imagem de Deus. Além disso, afirma a Teologia que a pessoa humana é dotada de liberdade, apta a entrar em comunhão com os outros e chamada por Deus a um destino que transcende as finalidades da natureza física. Este fato acontece mediante uma livre e gratuita relação de amor com Deus, que se realiza na história.⁸

A princípio, a fundamentação dos direitos humanos, bem como da dignidade humana, da liberdade religiosa, surgem assim, do anseio natural do homem em conhecer, por isso, é a liberdade, ou seja, a capacidade de livremente escolhe, investigar e se relacionar com o sagrado é fundamental para os direitos humanos.

Contudo, não se esgota apenas na justificativa teológica, que afirma principalmente que esses direitos decorrem do fato de o homem ter sido criado à imagem e semelhança de Deus. Hoje em dia, o reconhecimento desses direitos não se fundamenta somente em questões de cunho religioso-teológico, pois, principalmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram ampliados os conceitos dos direitos humanos e seus fundamentos esses que se expandiram para temáticas além dos credos religiosos, como bem nos ensinou Jónatas Machado:

A ideia de dignidade da pessoa humana apresenta-se hoje imbuída de um conteúdo político-moral que, embora escorado na concepção judaico-cristã do homem criado à imagem e

⁷ Cf. Bíblia Sagrada, livro de Gêneses, capítulo 1, versículos 26 e 27. (Editora Ave Maria)

⁸ Comissão Teológica Internacional. **Em busca de uma ética universal:** Novo olhar sobre a Lei Natural. Disponível em: <http://goo.gl/YT7qIU>. Acesso em 10/09/2017.

semelhança de Deus – isto é, portador de uma *Imago Dei* e enriquecido com os contributos da teológica católica e protestante, prescinde atualmente de qualquer vínculo confessional específico, sendo inadmissível a sua colocação ao serviço de uma promoção de uma particular concepção teológica da verdade objetiva ou de bem comum. Também ela sofreu, a partir do Iluminismo, um processo de racionalização e secularização que a coloca presente num nível de generalidade suficientemente elevado para abarcar as ideias de livre desenvolvimento pessoal e social do ser humano, nas suas dimensões físicas, intelectuais e espirituais, e de garantia de recursos materiais que possibilitem o acesso a um nível mínimo de existência humanamente digna a todos os indivíduos. Assim entendida, a dignidade humana não é propriedade da religião em geral ou de uma confissão religiosa em particular.⁹

Há, portanto, outras respostas que justificam a fundamentação dos direitos humanos e dos decorrentes a ele, contudo, todas as “fundamentações” – teológica, filosófica, histórica – não são excludentes e, diante de um processo histórico, acabam por se complementarem. Nesse sentido, a doutrina jurídica indica que os direitos humanos foram solidificados ao longo do tempo a partir do desenvolvimento de dois conceitos básicos, quais sejam: pessoa humana e sua dignidade, que estavam presentes em todas as fundamentações.

Por essa razão, para a compreensão dos direitos humanos e, principalmente, a da liberdade religiosa como um direito fundamental, é necessário um mergulho profundo no desenvolvimento filosófico dos conceitos de pessoa humana e sua dignidade, bem como na própria solidificação histórica dos direitos humanos. Uma vez que esses dados constituem as bases para a proteção efetiva do direito humano e fundamental da liberdade religiosa.

⁹ MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. **Liberdade religiosa numa comunidade constitucional inclusiva:** dos direitos da verdade aos direitos dos cidadãos. Coimbra: Coimbra Editora, 1996, p. 193.

3 A fundamentação filosófica dos direitos humanos: o conceito de pessoa

Como visto, há uma relação direta entre direitos humanos e dignidade da pessoa humana; contudo, quando se fala de pessoa humana, é impossível deixar de lado o conceito de pessoa. A origem etimológica da palavra “pessoa” encontra-se no termo latino *persona*, que se referia à máscara que os atores utilizavam em suas representações teatrais.

Porém, ao longo dos anos, foi se desenvolvendo entre os gregos uma reflexão antropológica a partir de uma perspectiva “cosmológica”, segundo a qual o ser humano era compreendido como a realidade natural mais elevada. Nem os gregos e nem os romanos conseguiram, porém, perceber nele a realidade única, original, particular e concreta do ser pessoa.¹⁰

É a perspectiva cosmológica grega que possibilitará a primeira abordagem da dignidade do homem, que, segundo Aristóteles, é mais evidente naqueles que desenvolvem de forma destacada a atividade intelectual própria da alma humana, como é o caso dos filósofos. Segundo as tradições platônica e aristotélica, a dignidade do homem seria proporcional à sua capacidade de pensar e conduzir a própria existência desde a razão.

Na antiguidade clássica, a ideia de dignidade estava relacionada com a posição social que o indivíduo ocupava na sociedade e o seu grau de reconhecimento pelos demais membros da comunidade, de modo que este conceito possuía uma interpretação restrita. Além disso, a dignidade era relacionada com um grupo de “homens iguais em dignidade”, portanto, não se estendia a todo “homem”. É nesse sentido que se falava em uma

¹⁰ SOARES, André Marcelo M. **Um breve apontamento sobre o conceito de dignidade da pessoa humana.** Disponível em: <http://goo.gl/AdUzhN>. Acesso em 10/09/2017.

quantificação e modulação da dignidade, admitindo a existência de pessoas mais ou menos dignas.¹¹

Coube ao Cristianismo potencializar a noção de dignidade ao conferir um senso de liberdade, igualdade e fraternidade, ou seja, dignidade a todos os homens. Esse fato é visto de maneira clara na Carta de São Paulo aos Gálatas, quando o apóstolo afirma que “todos são filhos de Deus pela fé em Jesus Cristo, não há, portanto, mais distinção entre judeu e grego, escravo e livre, nem mesmo entre homem e mulher, pois todos são um em Cristo Jesus.”¹²

Ora, o Cristianismo consolidou a ideia de pessoa com sua dignidade e direitos, atribuindo o valor de cada pessoa, sustentando que a própria vida é sagrada, ou seja, o homem é o ser supremo sobre a terra, distinto das demais criaturas.¹³ Assim, com o Cristianismo o conceito de dignidade se afasta da ideia de qualidade ou função social, passando a se fundamentar na própria natureza do homem, simplesmente pelo fato de ele ser homem. Na concepção cristã, a pessoa é criada à imagem e semelhança de Deus.

Após o advento do Cristianismo, outras ideias a respeito do conceito de pessoa, bem como de dignidade humana, foram sendo construídas e consolidadas. Sucessivamente esses conceitos foram sendo “ampliados” e de certa forma utilizados na construção do pensamento jurídico a respeito dos direitos inerentes à pessoa humana; por isso, apresentaremos brevemente algumas contribuições de filósofos a respeito da “noção” acerca da pessoa humana.

¹¹ SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Revista do Advogado, 2008, p. 21.

¹² Bíblia Sagrada, Carta de São Paulo aos Gálatas, capítulo 3, versículos 26 a 28. (Editora Ave Maria)

¹³ LAFER, Celso. **A reconstrução histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 119.

3.1 O pensamento de Boécio

O filósofo romano Boécio (480-524) em muito colaborou na definição do conceito de pessoa. Ele afirmava que pessoa é uma substância individual de natureza racional. Assim, desenvolveu a ideia de que o homem – ser concebido como *imago Dei* – além de ter sido criado à imagem e semelhança de Deus, está, desde a sua criação, relacionado com o seu criador. Isto quer dizer, para Boécio, que cada homem, em particular, foi criado por Deus não seguindo o modelo da natureza, mas unicamente o modelo da própria realidade divina, e é nessa afirmação que repousa a dignidade humana.¹⁴

Boécio considera que há duas dimensões no ser humano, contudo, unidas e inseparáveis.¹⁵ Além disso, no homem, a personalidade existe como individualidade, formada por um corpo animado que é estruturado no espírito; desta maneira, em todo homem, em toda pessoa humana, o mundo adquire sentido na ideia de que a pessoa humana é uma unidade, um todo, e não uma parte de um todo.¹⁶

A definição de Boécio inclui o aspecto corpóreo, biológico e genético da pessoa, uma vez que a porção corpórea não pode ser colocada de lado para que se considere somente a autoconsciência, a racionalidade e o juízo moral como elementos constitutivos da pessoa. Assim, a pessoa humana é unidade de corpo e espírito e não pode ser privada nem do componente biológico, nem daquele que diz respeito ao espírito.¹⁷

¹⁴ SOARES, André Marcelo M. **Um breve apontamento sobre o conceito de dignidade da pessoa humana.** Disponível em: <http://goo.gl/AdUzhN>. Acesso em 10/09/2017.

¹⁵ BERTI, Enrico. et al. **Persona e personalismo.** Padova: Gregoriana Libreria Editrice, 1992, pgs. 47 e 48.

¹⁶ SGRECCIA, E. **Manual de bioética I: fundamentos e ética biomédica.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 79.

¹⁷ POSSENTI, V. **Il principio-persona.** Roma: Armando, 2006, p. 25.

Enfim, pode-se dizer que a ideia do Personalismo de Boécio vê a pessoa como totalidade, de corpo e espírito, em todas as suas dimensões, a física, a psicológica, a social, a espiritual. Portanto, Boécio identificava pessoa à substância individual da natureza racional; desta maneira, o conceito de pessoa já não seria sua exterioridade, mas, sim, a própria substância do homem, ou seja, a forma que molda a matéria e que dá ao ser de determinado ente individual, as características de permanência e invariabilidade. A substância neste caso é a característica própria de um ser.¹⁸

3.2 O pensamento de Santo Tomás de Aquino

Santo Tomás (1225-1274), foi outro grande pensador a respeito do conceito de pessoa, suas principais ideias estão expostas na Suma Teológica. O doutor angélico considerava que a natureza humana repousava em uma base dúplice: espiritual e corpórea, acreditava que a natureza humana consistia no exercício da razão e é através desta esperava a submissão às leis naturais, emanadas diretamente da autoridade divina. A pessoa humana e sua natureza por Santo Tomás é compreendida como substância individual de natureza racional¹⁹ e unidade substancial de alma e corpo,²⁰ *substantiam individuam rationalis naturae*.²¹ Estes conceitos possibilitaram a compreensão e o estudo da dignidade.

Quanto à liberdade humana, Santo Tomás traz uma visão no sentido positivo, ou seja, liberdade para algo, realizar alguma coisa. Não se trata, porém, de uma liberdade sem restrições;

¹⁸ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 32.

¹⁹ TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica** – Obras completas. Trad. Francisco Barbado Viejo. Madrid: BAC, 1957, q. 29, a. 4.

²⁰ TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica** – Obras completas. Trad. Francisco Barbado Viejo. Madrid: BAC, 1957, I, q. 76, a. 1.

²¹ TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica** – Obras completas. Trad. Francisco Barbado Viejo. Madrid: BAC, 1957, q. 29, a. 4.

mesmo sendo uma possibilidade, ela existe dentro de alguns pressupostos de ordem ontológica e ética.

Em relação à ordem ontológica, a liberdade do homem se encontra com uma série de realidades preexistentes, internas e externas, que condicionam sua decisão dentro de determinados limites e circunstâncias. Quanto à ordem ética, na tradição tomista, ela é o pressuposto fundamental que constitui a responsabilidade moral, que liga a exigência de perfectibilidade dentro das circunstâncias concretas da personalidade do sujeito – formação, intenções, hábitos, e outros – nos limites impostos por Deus a sua natureza.²²

Desta maneira, a implicação da liberdade nas condições concretas da pessoa e sua influência decisiva para a realização da plenitude ontológica de sua natureza faz da liberdade um elemento essencial da dignidade pessoal do homem, como valor em si mesmo e, portanto, ela não pode ser considerada como simples meio para a realização da pessoa, uma vez que, para o desenvolvimento da pessoa, exige-se o pleno desenvolvimento da liberdade.

No pensamento tomista, para o respeito à dignidade da pessoa é indispensável o respeito a sua liberdade. Impedir ou suprimir de algum modo essa esfera seria violar a ordem moral, o que, consequentemente, feriria a dignidade da pessoa humana.²³ Santo Tomás considerava ainda que a liberdade era universal, uma vez que o homem é livre por natureza, pelo simples fato de ser homem. Ser homem livre equivale a ser homem digno. No ser humano, a dignidade, a razão, a liberdade, a personalidade, são a

²² VERA URBANO, Francisco de Paula. **La Libertad Religiosa como Derecho de La Persona.** Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1971, p. 69.

²³ VERA URBANO, Francisco de Paula. **La Libertad Religiosa como Derecho de La Persona.** Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1971, p. 70.

mesma coisa, pois falar de dignidade humana é dizer que o homem é naturalmente livre e existe em razão de si mesmo.²⁴

Portanto, sobre a concepção de pessoa – substância individual de natureza racional – é que se iniciou a elaboração do princípio da igualdade essencial de todo ser humano. Essa igualdade de essência da pessoa é que forma o núcleo do conceito universal de direitos humanos e fundamentais. Assim, o pensamento cristão foi fundamental para o desenvolvimento das ideias acerca dos direitos inatos da pessoa humana, e é por meio da noção de que todos os indivíduos são iguais em essência que se inicia o conceito de direitos humanos universais.²⁵

3.3 O pensamento de Pico della Mirandola

A grande contribuição trazida pelo filósofo italiano Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) foi a ideia do homem como um grande milagre da criação: *magnum miraculum est homo*, uma vez que ele identificava nos homens um valor próprio e inato, sendo estes a grande criação do universo, por isso o verdadeiro e extraordinário milagre divino.

Segundo Pico della Mirandola, o homem é o grande milagre porque difere das demais criaturas, que já nascem com um destino traçado, ou seja, destinadas a serem o que são e não podem ser outra coisa.

Em sua obra “Discurso sobre a dignidade do homem”, Pico della Mirandola apresenta a ideia da dignidade do homem a partir da “reconstrução” do diálogo entre Deus e Adão. Eis, segundo ele, o fundamento da dignidade:

²⁴ TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica* – Obras completas. Trad. Francisco Barbado Viejo. Madrid: BAC, 1957, 2-2, q. 64 a.3.

²⁵ FACHIN, Melina Girard. **Fundamentos dos Direitos Humanos: Teoria e Práxis na Cultura da Tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009, p. 32.

Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de si mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tiveres seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo.²⁶

Assim, o homem, porém, pode inventar a si próprio, pode construir a si mesmo,²⁷ sendo esta liberdade de construção, “criação”, o que confere a ele uma característica própria e singular. Com isso, para realizar a si mesmo, ou seja, se determinar, o homem foi colocado no centro do mundo, em uma posição que lhe permite buscar o mais adequado para definir sua própria essência.

No pensamento de Pico della Mirandola, portanto, a dimensão de autonomia e autodeterminação dos homens, isto quer dizer, a liberdade e dignidade humana estão relacionadas com o fato de que os homens são capazes de dirigir sua vida conforme suas inspirações, desejos e, assim, construir a si mesmo, escolhendo entre as diversas possibilidades que possui.

3.4 O conceito de pessoa a partir de Immanuel Kant

A partir do século XVIII, principalmente com a contribuição de Immanuel Kant (1724-1804), surgem novas perspectivas para fundamentar eticamente o conceito de dignidade humana e consequentemente a noção de pessoa humana. Segundo Kant, a dignidade humana encontra-se na capacidade de autonomia, ou seja, no fato de ser o homem a única criatura capaz de se submeter

²⁶ PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Trad. Maria de Lurdes Sirgado Gelho. Lisboa: Edições 70, 2001, p. 56.

²⁷ PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Trad. Maria de Lurdes Sirgado Gelho. Lisboa: Edições 70, 2001, p. 49.

livremente às leis morais que são reconhecidas como procedentes da razão prática.²⁸

Norberto Bobbio, em sua célebre obra “A era dos direitos”, nos ensina a respeito de Kant:

Definindo o direito natural como o direito que todo homem tem de obedecer apenas à lei de que ele mesmo é legislador, Kant dava uma definição da liberdade como autonomia, como poder de legislar para si mesmo. De resto, no início da *Metafísica dos costumes*, escrita na mesma época, afirmava solenemente, de modo apodítico – como se a afirmação não pudesse ser submetida à discussão –, que, uma vez entendido o direito como faculdade moral de obrigar outros, o homem tem direitos inatos e adquiridos, e o único direito inato, ou seja, transmitido ao homem pela natureza e não por uma autoridade constituída, é a liberdade, isto é, a independência em face de qualquer constrangimento imposto pela vontade do outro, ou mais uma vez, a liberdade como autonomia.²⁹

Assim, o homem é o único ser que existe como um fim em si mesmo, e não como meio a se atingir algo. Afirmava Kant:

O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário dessa 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 serem racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como o fim.³⁰

O homem, portanto, é um fim em si mesmo, é uma pessoa. Por meio dessa ideia, Kant atribuía um valor relativo às coisas, em

²⁸ SOARES, André Marcelo M. **Um breve apontamento sobre o conceito de dignidade da pessoa humana.** Disponível em: <http://goo.gl/AdUzhN>. Acesso em 10/09/2017.

²⁹ BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 21. tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 49.

³⁰ KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. Paulo Quintela 2. ed. São Paulo: Abril, 1984, p. 134.

contraposição ao valor absoluto da dignidade humana, iniciando, assim, um novo período no conceito de pessoa, ou seja, o homem é o único ser no mundo dotado de vontade, isto é, de capacidade de agir livremente, sem ser conduzido pela invencibilidade do instinto.

Luís Roberto Barroso, refletindo acerca da influência do pensamento kantiano na construção do conceito de liberdade e dignidade da pessoa, nos ensina:

Os dois outros conceitos imprescindíveis são os de autonomia e dignidade. A autonomia expressa a vontade livre, a capacidade do indivíduo de se autodeterminar, em conformidade com a representação de certas leis. Note-se bem aqui, todavia, a singularidade da filosofia kantiana: a lei referida não é uma imposição externa (heterônoma), mas a que cada indivíduo dá a si mesmo. O indivíduo é compreendido como um ser moral, no qual o dever deve suplantar os instintos e os interesses. A moralidade, a conduta ética consiste em não se afastar do imperativo categórico, isto é, não praticar ações senão de acordo com uma máxima que possa desejar seja uma lei universal. A dignidade, na visão kantiana, tem por fundamento a autonomia. Em um mundo no qual todos pautem a sua conduta pelo imperativo categórico – no reino dos fins, tudo tem um preço ou uma dignidade. As coisas que têm preço podem ser substituídas por outras equivalentes. Mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e não pode ser substituída por outra equivalente, ela tem dignidade. Tal é a situação singular da pessoa humana. Portanto, as coisas têm preço, mas as pessoas têm dignidade. Como consectário desse raciocínio, é possível formular uma outra enunciação do imperativo categórico: toda pessoa, todo ser racional existe como um fim em si mesmo, e não como meio para o uso arbitrário pela vontade alheia.³¹

³¹ BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo:** Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010. Disponível em: <http://goo.gl/XE2C24>. Acesso em 10/09/2017.

Com isso, é a partir dos fundamentos da liberdade e dignidade em Kant que se assenta todo o valor axiológico, bem como toda a ética de modo geral, ou seja, o mundo das normas, as quais, contrariamente ao que sucede com as leis naturais, apresentam-se sempre como preceitos suscetíveis de consciente violação. Assim, fundado na liberdade, o individualismo emerge como embasamento dos direitos humanos, sendo ele parte integrante da lógica da modernidade que concebe a liberdade como a faculdade de autodeterminação de todo ser humano.³²

De fato, o pensamento de Kant a respeito do conceito de pessoa humana e sua dignidade influenciaram diretamente os pensadores da modernidade – a partir do ano de 1776 – principalmente no que diz respeito à construção dos direitos inatos à pessoa humana, entre eles os direitos humanos.

Duas são as ideias centrais que nortearam o direito após Kant, quais sejam: as teorias contratualistas e a laicidade do direito natural. Essas ideias estão claramente presentes nas temáticas da liberdade, autonomia e individualismo encontradas nas primeiras declarações de direitos na América do Norte, como na Declaração de Direitos do Povo da Virgínia (1776), na Constituição Americana (1787) e também na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789).

Com efeito, o século XVIII trouxe uma nova visão a respeito do ser humano, seus direitos e dignidade frente à autoridade estatal, assim, a partir do pensamento de Kant e das Declarações e Constituições acima citados, um tempo novo a respeito da teoria dos direitos humanos e fundamentais, foi sendo construído. Após este período histórico, a compreensão da pessoa passou a se relacionar com o fato de o homem ser a única criatura que dirige a sua vida em função de suas preferências valorativas. Ou seja, o homem como sendo o legislador e sujeito universal, uma vez que

³² COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 37.

aprecia os valores éticos e submete-se voluntariamente a essas normas valorativas.

Porém, mesmo formando um sistema correspondente à hierarquia de valores, prevalente no meio social, essa hierarquia nem sempre coincide com aquilo que prevê as leis. Por isso, mesmo com o avanço do conceito de pessoa e de sua dignidade, bem como dos direitos inerentes a ela, sempre houve certa tensão entre a consciência jurídica da coletividade e as normas pelo Estado.³³

Houve, por fim, outras etapas na construção dos direitos humanos após a era da “autonomia” e das declarações, mas, sem dúvida, a partir deste momento histórico é que os direitos humanos começaram a ser identificados como “valores” indispensáveis para a convivência humana.

4 Conclusão

Imensurável é a dimensão que os direitos humanos e fundamentais ocupam na sociedade atual; sua matriz repousa na dignidade da pessoa humana e, para a construção destes direitos, ciências como teologia e filosofia, contribuíram imensamente, para a noção da dignidade – sacralidade – da pessoa humana, independente de sua condição social, econômica, política.

Neste sentido, a solidificação do direito à liberdade religiosa emerge da própria construção progressiva histórica da compreensão de conceitos como pessoa e dignidade humana. Por isso, o pensamento de filósofos como Boécio, Tomás de Aquino, Pico della Mirandola e Kant, ajudaram na elaboração do princípio da igualdade essencial de todo ser humano através de conceitos como autonomia, vontade e liberdade, ou seja, a construção filosófica do conceito da pessoa humana serviu de fundamento

³³ COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 39.

para a solidificação dos direitos humanos e fundamentais, dentre eles o da liberdade religiosa.

Além disso, o itinerário descrito ao longo do texto contribuiu ainda para a reconstrução do conceito de soberania nacional absoluta dos Estados, nascendo assim à ideia de que os Estados estão a serviço dos homens e de seus direitos, ou seja, à medida que foi sendo consolidados os direitos fundamentais dos homens, esses direitos assumiram uma dimensão positiva internacional, principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que da mesma forma está enraizada nos conceitos de “dignidade” descritos ao longo do trabalho.

Assim, o exercício da liberdade religiosa dentro dos Estados emerge como fruto deste itinerário histórico, por esta razão, tratar-se de um direito tão importante para os homens, consequentemente tolhi a expressão da “religiosidade” é uma afronta à dignidade humana. Desta maneira, quanto mais se comprehende a colaboração teológica e filosófica na solidificação do conceito da liberdade religiosa em vista dos direitos fundamentais, melhor será a construção da cultura de tolerância e a valorização dos direitos humanos.

Portanto, toda a evolução conceitual da pessoa humana e sua dignidade produziram uma melhor consciência e proteção dos direitos humanos; contudo, a contribuição teológica e filosófica que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não pode ficar refém de políticas públicas ou interesses privados. Deve-se solidificar cada vez mais a cultura da tolerância religiosa, uma vez que ela é uma ferramenta de promoção humana, sendo assim, esta pode ser uma via para a prevenção de horrores e violações à dignidade da pessoa humana ainda presente na sociedade, principalmente nas temáticas referentes à liberdade religiosa.

Referências

- BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo:** Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010. Disponível em: <http://goo.gl/XE2C24>. Acesso em 10/09/2017.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 21. tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BERTI, Enrico [et al]. **Persona e personalismo.** Padova: Gregoriana Libreria Editrice, 1992.
- COMISSÃO Teológica Internacional. **Em busca de uma ética universal:** Novo olhar sobre a Lei Natural. COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- FACHIN, Melina Girard. **Fundamentos dos Direitos Humanos:** Teoria e Práxis na Cultura da Tolerância. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.
- JOÃO PAULO II, Papa. **Carta Encíclica *Fides et Ratio*.** Disponível em: <http://goo.gl/ns0Tb1>. Acesso em 10/09/2017.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. Paulo Quintela 2. ed. São Paulo: Abril, 1984.
- MACHADO, Jónatas Eduardo Mendes. **Liberdade religiosa numa comunidade constitucional inclusiva:** dos direitos da verdade aos direitos dos cidadãos. Coimbra: Coimbra Editora, 1996.
- OTADUY, Javier; VIANA, Antonio; SEDANO, Joaquín. **Diccionario General de Derecho Canónico.** Vol. III. Madrid: Aranzadi, 2013.
- PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **Discurso sobre a dignidade do homem.** Trad. Maria de Lurdes Sircgado Ganho. Lisboa: Edições 70, 2001.
- POSSENTI, V. **Il principio-persona.** Roma: Armando, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Porto Alegre: Revista do Advogado, 2008.

SOARES, André Marcelo M. **Um breve apontamento sobre o conceito de dignidade da pessoa humana.** Disponível em: <http://goo.gl/AdUzhN>. Acesso em 10/09/2017.

SGRECCIA, E. **Manual de bioética I:** fundamentos e ética biomédica. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

TOMÁS DE AQUINO. Suma Teológica. In: **Obras completas.** Trad. Francisco Barbado Madrid: Viejo / BAC, 1957.

VERA URBANO, Francisco de Paula. **La Libertad Religiosa como Derecho de La Persona.** Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1971.

Análise acerca do problema dos atos de fala em John Austin

Érika de Sá Marinho Albuquerque¹

1. Considerações iniciais

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma análise acerca do problema que atinge os atos de fala, ou seja, a técnica voltada ao estudo da filosofia da linguagem. Não se pretende com este trabalho, identificar soluções, mas buscar melhores resultados no sentido de minimizar os chamados problemas filosóficos. De modo, objetivando realizar este ensaio, recorreu-se ao pragmatismo filosófico da linguagem difundido por John Austin (1990).

John Austin foi um dos filósofos que se dedicou a criar uma classificação envolvendo os atos de fala, o que foi posteriormente absorvido pela pragmática, tomando como objetos de estudo a Linguagem ordinária, seu âmbito de investigação, partindo do estudo do uso de sentenças, expressões adverbiais, observando o que deve ser dito e em que momento ou contexto é dito. Neste contexto, é de salutar importância afirmar que Austin² teria sido o pioneiro entre os filósofos da Escola Analítica de Oxford (1911-1960), sendo posteriormente seguido por John Searle (1969) - entre outros - que deram continuidade ao seu trabalho cujo entendimento voltava-se para o sentido de que “todo dizer é um fazer”.

A metodologia utilizada neste artigo é eminentemente, uma revisão bibliográfica com uso da abordagem qualitativa na

¹ Aluna especial do Doutorado em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Mestre em Direito e Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Docente da Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). E-mail: erika.albuquerque@hotmail.com.

² Trata-se de um filósofo que revolucionaria a filosofia analítica, proporcionando uma intensa discussão em torno do tema.

seleção dos textos, tendo em vista que não objetiva a quantidade numérica destes, mas a qualidade das discussões teóricas envolvendo a concepção de linguagem. Por conseguinte, percebe-se a linguagem é produtora de realidades, hábil para fazer coisas ou criar estados nas quais as coisas são construídas. Neste sentido, a metodologia permite que se revele a importância da pragmática para a compreensão da linguagem e, consequentemente, os efeitos que esta provoca na construção da fala, dos discursos e das ações de comunicação.

2. A filosofia analítica de Austin

A filosofia analítica surge no intuito de promover, inicialmente uma análise lógica das sentenças e seus elementos constitutivos, como termo, proposições, nomes próprios, predicativos e, em outro momento, busca promover uma análise linguística inserida na corrente conhecida como filosofia da linguagem ordinária. (AUSTIN, 1990).

Austin recorre então às regras de uso da linguagem, materializando a sua análise e as sentenças proferidas, como forma de concretizar o seu pensamento, acompanhando de perto o efeito da linguagem em ação quando se projeta no mundo do discurso em meio à dialética intersubjetiva cotidiana.

O que se observa é que as atenções não se voltam apenas para a palavra em si, mas, são objetos de estudo, as implicações do meio externo, da realidade onde são empregadas.

Ao pronunciar uma frase, um falante realiza um, outro, às vezes, vários desses atos. O ato em si não deve ser confundido com a frase (ou com a expressão linguística, qualquer que seja ela) utilizada em sua realização. Podemos dizer que a teoria dos atos de fala é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes. Trata-se de saber o que fazer os intérpretes—usuários, que atos deles realizam pelo uso de certos signos. Em certo sentido, nada é mais diretamente pragmático que esse

estudo. Contudo, por ironia da história, nem Austin nem Searle utilizam por si mesmos a denominação de pragmática. (AUSTIN, 1990, p. 100).

O estudo do contexto social e cultural em que se empregam as sentenças ou expressões, tem uma sensível importância, quando passamos a perceber que é inconcebível se pensar em uma linguagem de forma isolada, sem que esteja associada a sua realidade fática, ao seu mundo, sendo a linguagem moldada de acordo com o aprendemos e conforme o seu uso. Entende-se ainda que existem diversos tipos de ações exercidas pelos sujeitos e que nenhuma delas pode ser compreendida isoladamente, partindo dessa ideia, o ato de fala integra um contexto e também constitui um ação inserida em uma conexão expressa na forma de diálogo.

3. A pragmática linguista em contexto de interacionismo social

A pragmática linguística está associada ao exercício da ação ao passo que está condicionada ao interacionismo social e ao efeito performativo do ato de fala o que exige que se voltem as atenções para o sujeito e para suas relações interpessoais.

Voltam-se, portanto, as atenções para o uso concreto da linguagem, a linguagem ordinária, tratando-se aqui da pragmática linguística, quando o uso da linguagem passa a ocupar posição de destaque, como preceitua Joana Plaza Pinto:

A Pragmática pode ser apontada como a ciência do uso linguístico. As pessoas que a estudam esperam explicar antes a linguagem do que a língua [...]. A Pragmática se inicia justamente defendendo a não-centralidade da língua em relação a fala. Em outras palavras a Pragmática apostava nos estudos da linguagem, levando em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social. (IBID., 2011, p. 48).

Diante desse entendimento, torna-se evidente que a construção da linguagem passa pela gradativa influência de diversos fatores externos à proporção do seu uso. Cabe ainda observar, dentro da pragmática linguística, que uma análise pragmática de um determinado diálogo não desconsidera aspectos da estrutura da própria língua seguindo para o estudo dos aspectos relacionados aos usuários da língua, considerando a situação vivenciada por eles (PINTO, 2011).

Pode-se perceber que a pragmática nasce do movimento em torno dos problemas relativos ao uso linguagem, onde o estudo se volta à linguagem ordinária, do dia-a-dia, chamado por G. E. Moore de “desvio”, segundo o qual ocorre um encaminhamento das preocupações dos estudiosos para a linguagem corrente, como fonte de solução para os problemas filosóficos. (PINTO, 2011).

Por sua vez, Stephen Levinson define a pragmática como o “estudo das relações entre a língua e o contexto que são básicas para uma descrição da compreensão da linguagem” (IBID, 2007, p. 25). O referido autor reconhece ainda que há um reconhecimento do interesse da pragmática acerca o que poderá influenciar a forma linguística como as forças ilocucionárias, as pressuposições, as implicaturas entre outras (IBID. 2007).

4. As teses do ensaio

A tese de Austin decorre de indicações de Wittgenstein para examinar a linguagem corrente como fonte de solução para os problemas filosóficos, tomando a linguagem como uma ação social, movimento conhecimento como Filosofia da Linguagem Ordinária, resultando na Teoria dos Atos de Fala, a qual teria sido fundamentada nas conferências ministradas por Austin na Universidade de Harvard, EUA, em 1955, e que apenas foi

publicada em 1962, após o seu falecimento, no livro How to do Things with words³. (AUSTIN, 1990).

Austin veio fortalecer o estudo da linguagem ordinária, no momento em que visualizou as dificuldades criadas pelos filósofos e linguistas para o entendimento da linguagem, quando passa a identificar palavras ou sentenças que não expressão exatamente o seu conceito ou o seu pensamento claro, daí a necessidade de se voltar para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa não dedicado a uma linguagem ideal ou formal, numa adequação entre a expressão e o seu propósito.

Austin fez uma análise das palavras em sua materialidade e historicidade, analisando sentenças, expressões de ordem, de desejo, entre outras que irão integrar a Teoria dos Atos de Fala, tomando a linguagem como uma atividade, ou seja, o ato de estar falando em si. Vale ressaltar o importante papel de Wittgenstein e sua fonte de influência para Austin, no que se refere ao enfoque da contextualidade na linguagem em uso. Penco Carlo trata da questão citando Wittgenstein, em suas palavras:

Ao contrário, Wittgenstein se preocupa (i) em aprofundar os diferentes usos da linguagem que Frege tinha esboçado quando falou de tom e força, e (ii) em desenvolver a idéia segundo a qual o sentido sempre depende do contexto. (PENCO, 2006.p.135).

Diante desse entendimento, não importa mais o significado da expressão linguística utilizada, mas, acima de tudo, as circunstâncias em que é proferida, em uma relação intersubjetiva influenciada pelo meio. A princípio a linguagem era tratada pelos filósofos, em sua função essencialmente descritiva, o que foi alvo de críticas, pois conforme pensamento desenvolvido por Austin,

³ A sua tese seria composta a partir de anotações de Austin e de participantes de seus seminários e conferências, a Teoria dos Atos de Fala passa a difundir a ideia de uma linguagem enquanto atividade e que ela se constrói mediante o diálogo dos interlocutores.

existem afirmações que nada descrevem mas realizam ações. Sobre essa questão, Penco Carlo afirma:

Os filósofos muitas vezes deram enorme importância à função descritiva da linguagem. Serve a linguagem para descrever o mundo, e o significado de um enunciado é dado pelas condições nas quais é verdadeiro, como sugeriam Frege e o primeiro Wittgenstein. (IBID, 2006, p. 153).

O próprio Austin de maneira crítica afirma em sua obra Quando Dizer é Fazer, que os filósofos, por mais tempo do que o necessário, persistiram no entendimento segundo o qual o papel de uma declaração era tão-somente o de “descrever” um estado de coisas ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso (AUSTIN, 1990).

Por outro lado, ainda quanto aos atos de declaração, afirma Austin que os gramáticos vieram apresentar uma outra perspectiva das sentenças, além da declarativa, que são sentenças que exprimem um mandamento, uma concessão, um desejo (AUSTIN, 1990).

Outra questão a ser mencionada é que Austin reconhece que o fato dos gramáticos terem ampliado o entendimento acerca das sentenças descritivas, não implica dizer que se tratou de uma negativa ao posicionamento originário dos filósofos (AUSTIN, 1990).

Cumpre observar, entretanto, que surgiram dificuldades em se identificar distinções entre pergunta, ordem ou a declaração, tornando-se insuficientes os critérios utilizados pelos filósofos e gramáticos para solucionar tais dificuldades. Nestes sentido, Austin sustenta:

Passou-se geralmente a considerar que muitos proferimentos que parecem declarações não têm, ou têm apenas em parte o propósito de registrar ou transmitir a informação direta acerca os fatos. Por exemplo, “proposições éticas” talvez tenham o propósito, no todo ou em parte de manifestar emoção ou

prescrever comportamento, ou influenciá-lo de modo especial. (AUSTIN, 1990, p. 22).

Nesse passo, cabe consignar que, partindo do fundamento segundo o qual ao examinar as proposições, percebe-se que muitas delas não se destinam apenas a um papel descritivo e ainda considerando que as circunstâncias em que as declarações foram feitas ou a maneira como são recebidas, devem ser levadas em consideração para identificar o seu efetivo propósito, Austin passa a adotar a expressão “constatativa” em substituição à palavra descritiva. A propósito de tal afirmação, são palavras do autor:

Já se reconhece que muitas palavras que causam notória perplexidade quando inseridas em declarações aparentemente descritivas não se destinam a indicar algum aspecto adicional particularmente extraordinário da realidade relatada, mas são usadas para indicar (e não para declarar) as circunstâncias em que a declaração foi feita, as restrições às quais está sujeita ou a maneira como deve ser recebida, ou coisas desse teor. Deixar de levar em conta tais possibilidades, como era comum antigamente, denomina-se falácia descritiva. (AUSTIN, 1990, p. 22).

Outro ponto importante levantado por Austin e que ocupa posição de relevância neste artigo, refere-se ao tipo de proferimento a que o autor chama de “disfarce”, expressando verbos usuais que, diante de determinadas circunstâncias, não descrevem algo, mas praticam um fazer. Sobre essa questão Inês Lacerda Araújo afirma:

Há outros meios de agir pela fala, como o imperativo “Feche a porta!”, que, segundo o contexto, pode ser entendido como ordem ou pedido. As regras linguísticas não fornecem, por si sós, um meio para obter performativos, quais sejam a primeira pessoa do singular, em verbos no presente, na voz ativa, como antes Austin propusera (ARAUJO, 2004, p. 131).

Diante desse contexto, Austin propõe uma classificação entre enunciados constatativos (descritivos) e enunciados

performativos, os primeiros como sendo aqueles aptos a descreverem ou afirmarem algo e os segundos capazes de produzirem ações efetivas, no momento em que são proferidos. Logo, o ato de dizer “está Chovendo ou a vidraça da janela está quebrada” têm, a princípio, apenas o propósito de afirmar algo, cabendo aos performativos como “a lição de casa foi feita?”, um propósito além da sua simples afirmação, qual seja o objetivo de ordenar que se faça a lição (PENCO, Carlo, 2006.p154/155). Nesse sentido, Françoise Armengaud afirma:

O ponto de partida da teoria clássica dos atos de fala é a convicção seguinte: a unidade mínima da comunicação humana não é nem a frase nem outra expressão. É a realização (*performance*) de alguns tipos de ato. O pioneiro nessa convicção, o filósofo de Oxford, John L. Austin, deu uma longa lista desses atos, o que leva a compreender melhor que se trata não simplesmente de uma definição abstrata. Eis a lista: afirmar, fazer uma pergunta, dar uma ordem, prometer, descrever, desculpar-se, agradecer, criticar, acusar, felicitar, sugerir, ameaçar, suplicar, desafiar, autoriza. Logo se vê que a lista poderia continuar e que se pode relacioná-la com a lista dos jogos de linguagem composta por Wittgenstein. Mas Austin tenta introduzir nesse campo a sistematização à qual, por sua vez, Wittgenstein se recusava. (IBID, 2006, p. 9).

O estudo sistemático realizado por Austin e, não podemos deixar de citar Searle que deu continuidade aos estudo quanto ao tema, efetiva-se quando identificamos que atos os interlocutores realizam, quando no exercício de uma atividade dialógica, pronunciam determinadas sentenças. Sobre o tema Levinson afirma:

Desse modo, a dicotomia entre performativa e constatativas é rejeitada em favor de uma teoria completa dos atos de fala, na qual as declarações (e as constatativas em geral) serão meramente um caso especial. Desse modo, o que se afirma é que todas as declarações, além de significar o que quer que

significuem, executam ações específicas (ou “fazem coisas”) por terem forças específicas. (LEVINSON, 2007, p. 299).

Os atos descritos na citação de Françoise Armengaud, nos remetem à proposta de sistematização dos atos de fala por Austin, mediante o desenvolvimento de uma classificação acerca dos mesmos, conforme trata o autor na transcrição da passagem que segue:

A esse ato de “dizer algo” nesta acepção normal e completa chamo de realização de um ato locucionário, e ao estudo dos proferimentos desse tipo e alcance chamo de estudo de locuções, ou de unidades completas do discurso. (AUSTIN, 1990, p. 85).

Deste modo, pode-se perceber que o ato locucionário é essencialmente linguístico voltado à referência e predicação na língua, tendente a variar conforme a língua face as suas regras e convenções fonéticas, sintáticas e semânticas.

Expliquei a realização de um ato nesse novo sentido como sendo a realização de um ato “ilocucionário”, isto é, a realização de um ato ao dizer algo, em oposição à realização de um ato de dizer algo. (AUSTIN, 1990, p. 89).

Numa breve consideração quanto a ato ilocutório, podemos formular que, quem define as características de um ato ilocucionário são as convenções e práticas sociais, ou seja, influências que estão fora da própria língua.

Dizer algo frequentemente, ou até normalmente, produzirá certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos. Em tal caso, podemos dizer, então, pensando nisso, que o falante realizou um ato que pode ser descrito fazendo-se referência, meramente oblíqua (C.a), ou mesmo sem fazer referência alguma(C.b.) à realização do ato

locucionário ou ilocucionário. Chamaremos a realização de um ato deste tipo de realização de um ato perlocucionário ou perlocução. (AUSTIN, 1990, p.89-90).

Trata-se o ato perlocucionário do efeito não convencional produzido pelas sentenças na pessoa que ouve o enunciado, em um processo de realização dos atos ilocucionários.

Além do que foi tratado acerca dos proferimentos performativos, há que se considerar um outro aspecto desenvolvido pelo autor acerca dos atos de fala, conhecido como “a doutrina das infelicidades. Diante dessa nova etapa de análise, Austin identifica situações em que expressões performativas proferidas produzem resultados a que o autor denomina de resultados “fracassados. Nas palavras do próprio autor:

Além do proferimento das palavras chamadas performativas, muitas outras coisas em geral têm que ocorrer de modo adequado para podermos dizer que realizamos, com êxito, a nossa ação. Quais são essas coisas esperamos descobrir pela observação e classificação dos tipos de casos em que algo sai errado e nos quais o ato- isto é, casar, apostar, fazer um legado, batizar, etc – redunda, pelo menos em parte em fracassar. Em tais casos não devemos dizer de modo geral que o proferimento seja falso, mas malogrado. Por esta razão chamamos a doutrina das coisas que podem ser ou resultar *malogradas*, por ocasião de tal proferimento, de doutrina das infelicidades. (AUSTIN,1990, p. 30).

Austin, ao tratar dessa doutrina, relaciona algumas condições de que dependem o êxito de um proferimento performativo, tratam-se de circunstâncias fáticas cuja ausência impedem o resultado “feliz” do proferimento em que pese o seu propósito inicial.

Com base nesta primeira ideia, dando-se continuidade ao entendimento do autor, existem regras pre-estabelecidas que não podem ser transgredidas, do contrário, o resultado dos proferimentos se desfecham em infelicidades. Como maneira de

exemplificar tais afirmações, cabe então citar situações em que as pessoas não se encontram em posição de condições de realizar o ato, como no caso de pessoas já casadas, que participam de noiva celebração, entretanto realizada por alguém que não tenha autoridade para fazê-lo ou em circunstâncias que não se permita fazê-lo. Nesta situação pode-se perceber que o ato se realiza entretanto sem a possibilidade de obtenção êxito.

Trata-se de considerar como êxito em um proferimento performativo, quando resulta no alcance daquilo que se propunha enquanto resultado, mas para isso estão condicionados a determinadas condições fáticas (AUSTIN, 1990.p.30). Vale salientar outra hipótese tratada por Austin que retrata claramente a doutrina da infelicidade, quando se refere aos proferimentos insinceros, como no caso de proferir promessas sem a intenção de cumpri-las, resultando, como o próprio autor afirma, em atos malogrados. Entretanto, nem todos os proferimentos que não atingiram o resultado que se pretendia a princípio, decorrem da ausência de sinceridade. Neste sentido, Austin esclarece:

Nos dois casos, ao contrário, o ato é concretizado, em bora realiza-lo em tais circunstâncias, digamos, quando, por exemplo, somos insinceros, seja um desrespeito ao procedimento. Isto se passa quando digo “prometo” sem tem a intenção de cumprir o prometido, prometi mas [...]. Precisamos de nomes para nos referirmos a esta distinção geral, por isso chamaremos desacertos os atos malogrados do tipo A.1-B.2 em que não se consegue levar a cabo o ato para cuja realização, ou em cuja realização é indispensável a forma verbal correspondente. (AUSTIN, 1990, p. 31).

Ressalta-se ainda que as infelicidades não ocorrem apenas no âmbito dos proferimentos performativos, os proferimentos constatativos também podem resultar em desfechos de infelicidades, como bem exemplifica o autor na passagem:

Importa, porém, salientar que uma das coisas que os filósofos fazem ultimamente é examinar com atenção especial certo tipo de sentenças declarativas que, embora não exatamente falsas nem contraditórias, parecem contudo, absurdas-por exemplo, afirmações que se referem a algo que não existe, como: “o atual rei da França é careca” [...]. (AUSTIN, 1990, p. 35).

O autor ao trazer a afirmação exposta na citação em referência, esclarece que o ato de fala teve um desfecho infeliz, em função das circunstância de tempo em que foi proferido, logo, não se trata de uma afirmação acera de algo que nunca existiu, ou necessariamente uma afirmação falsa, já que o ato de fala pode se dar em uma situação de erro, ou sem intenção enganosa, quando, no caso tratado por Austin em sua obra, a afirmação feita pelo autor se dá em uma época em que a França não mais possuía um rei.

Observa-se que o problema surge no momento em que se percebe uma certa dificuldade em se fazer uma efetiva distinção entre os atos de fala em questão, dado que o enunciado constatativo, qual seja o ato de descrever algo, também se configura um fazer algo, também constitui ato de fala em seu papel descriptivo. Logo os atos sejam performativos sejam enunciativos constituem espécies de atos de fala.

5. Contribuições da teoria dos atos de Austin

O trabalho desenvolvido por Austin ocupa posição de destaque, em que pese a sua importância na identificação do efetivo sentido de determinadas expressões ou sentenças que fundamentam as promessas, os acordos, os desejos, as ordens.

Sucede-se que, diante da constatação do problema que envolve a distinção entre enunciados constatativos e enunciados performativos, onde não se pode mais considerar apenas os atos performativos como atos de fazer algo, logo, toda pronúncia linguística, ainda que enunciativa, consiste em um ato de fazer algo, um ato de fazer uma descrição. Nesse sentido, todo ato

linguístico é uma ação, iniciando-se assim, uma série de críticas ao pensamento austiniano.

Gustavo Adolfo da Silva, quando discorre acerca do tema, posiciona-se criticamente no mesmo sentido quando comenta:

Austin, então, postula que todo ato de fala é ao mesmo tempo locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Assim, quando se enuncia a frase *Eu prometo que estarei em casa hoje à noite*, há o ato de enunciar cada elemento lingüístico que compõe a frase. É o ato locucionário. Paralelamente, no momento em que se enuncia essa frase, realiza-se o ato de promessa. É o ato ilocucionário: o ato que se realiza na linguagem. Quando se enuncia essa frase, o resultado pode ser de ameaça, de agrado ou de desagrado. Trata-se do ato perlocucionário: um ato que não se realiza na linguagem, mas pela linguage. (IBID, 2005).

Torna-se, portanto, evidente segundo os entendimentos expostos, que todos os enunciados ou sentenças constituem espécies de ações, trata-se de um fazer algo, de realizar um ato, seja locucionário, ilocucionário ou perlocucionário.

Dessa maneira, observa-se que Austin, ao diferenciar atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários fez uma tentativa frustrada de solucionar os problemas advindos da sua primitiva classificação, face o equívoco cometido pelo autor acerca do seu entendimento quanto aos atos descritivos, já que Austin não os reconhece em princípio como atos de “fazer” algo.

O que se visualiza é que mesmo diante das tentativas de classificar os atos de fala, como forma de esclarecer as dúvidas acerca dos atos de fala que expressem um efetivo “fazer”, as críticas em torno da doutrina dos atos de fala defendida por Austin permanecem.

6. Considerações finais

No presente artigo discutimos e reconhecemos a importância da teoria dos atos de fala e sua relação com a

pragmática linguística, no sentido de colocar os interlocutores em um primeiro plano, uma vez que propôs a partir das epistemologias apresentadas, desconstruir a primazia dos signos, pela análise dos modos de agir na fala – locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

No entanto, vale lembrar que os autores, em especial Austin, Searle entre tantos outros tratados neste trabalho de pesquisa, recorrem à teoria dos atos de fala diante da necessidade de promover um estudo mais amplo acerca da linguagem com sendo, não apenas um instrumento voltado a descrição das coisas ou fatos, mas sim, como instrumento de ação, tratando a linguagem em uso e considerando a sensível influência do contexto social na sua construção dentro do processo de atuação dialógica dos interlocutores.

Referências

- AUSTIN, John Lagshaw. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREITAS, Adriano Nunes de Freitas. Há um problema com a teoria dos atos de fala de Austin? In: **Revista Estudos Filosóficos** nº 2 /2009 – versão eletrônica - São João del-Rei-MG Pág. 28 – 37. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos> DFIME – UFSJ - <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art2-rev2.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.
- LEVINSON, Stephen C. **Pragmática.** Tradução Luiz Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PENCO, Carlo. **Introdução à filosofia da linguagem.** Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática.In: MUSSALIM Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à Linguística 2 - domínios e fronteiras.** 7 ed. São Paulo: Cortez 2011, p. 47-68.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. Teoria dos Atos de Fala. In. **Pragmática: a ordem dêitica do discurso.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2005.

A educação e suas implicações: um diálogo com Imanuel Kant

Sheila Danielle Fernandes de Souza¹

Introdução

Este trabalho versa compreender sobre o pensamento de Imanuel Kant em torno da educação, não apenas na educação escolar, mas em sua complexidade. Enquanto os pedagogos anteriores a Kant tinham distinguindo a educação física, intelectual e moral, Kant, coerente com os princípios afirmado na sua doutrina crítica, pela qual o homem participa ao mesmo tempo do mundo físico e do mundo espiritual, simplifica tal repartição substituindo a distinção dualística em educação física, que se refere ao homem, naturalisticamente entendido como dotado de sensibilidade e de intelecto; e educação prática, concernente ao homem como ser supra sensível, ou seja, *como ser moral*.

Focar o olhar sob o projeto de educação kantiano é pensar a constituição do homem como sujeito universal, onde o homem possa ser formado com fins de constituir os seus atos como sujeito “universal” de acordo com as regras universais. Esta relação com o universal é o que faz o homem em conformidade com sua razão prática.

Kant e o problema da educação

Kant, em *Sobre a Pedagogia* (1999, p. 15) conceitua educação da seguinte forma:

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: sheiladanielle23@hotmail.com.

receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos [...]. Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza se esconde no problema da educação [...]. Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças. Estas devem aprender a substituir o ódio o horror do que é nojento e inconveniente; a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens; a estima de si mesmas e a dignidade interior em lugar da opinião dos homens; o valor dos homens; o valor intrínseco do comportamento das ações no lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar dos sentimentos, a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste, temerosa e tenebrosa.

Kant atribuiu sempre grande importância ao problema pedagógico e não hesitou em definir a educação como o mais grave dos problemas e o mais árduo que o homem possa propor-se. Todavia, embora os princípios do cristianismo que lhe servem de fundamentos e a finalidade moral que constitui seu fim tenham dado uma nova orientação a toda ciência pedagógica posterior a Kant, ele não nos deixou nenhum escrito sistemático sobre a matéria. Kant efetuou um ciclo de aulas universitárias de pedagogia que, recolhidas pelo seu discípulo Teodoro Rink, foi publicado por este em 1803, com o consentimento do mestre. Outros escritos onde Kant tocou questões pedagógicas, embora ocasionalmente, são a *Crítica da Razão Prática*, a *Metafísica dos Costumes*, como também a *Antropologia Pragmática*.

Para Kant, o homem feito, como é, de matéria e de espírito, de inclinações sensíveis e de sentido do dever, não é bom e

não pode dizer verdadeiro homem senão, quando tiver conseguido fazer prevalecer em si à voz da razão sobre os sentidos; ele não é, pois, naturalmente bom, desde o nascimento, como queria Rousseau, mesmo já tendo em si os germes da bondade e da virtude.

Kant afirma que, um princípio da pedagogia, que especialmente deveria ser levado em conta pelos que traçam um sistema de educação, é a de considerar que, a nova geração não deve ser educada segundo o estado presente da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível a realizar-se no futuro, isto é, segundo a ideia da *humanidade, da cultura e da sua natural destinação*.

Daí comprehende-se a outra afirmação kantiana pela qual a educação é uma arte, cuja prática deve ser aperfeiçoada mediante a obra de muitas gerações. Cada geração, ajudada pela experiência das precedentes, pode sempre melhor pôr em prática uma educação que desenvolva – proporcionalmente e de acordo com seu fim – todas as nossas disposições e, portanto, toda a espécie humana, para seu destino, que é exatamente a ideia de progresso.

Sobre o que se observa no livro *Sobre a Pedagogia*, podemos, pois, mencionarmos que duas são as principais finalidades atribuídas por Kant à educação: De ajudar o homem a destacar-se sempre mais da sua materialidade animal para realizar a sua humanidade, superando, assim, as suas inclinações sensíveis e afirmando-se como “homem moral” e o fazer o gênero humano de geração em geração até o alcance de sua perfeição.

Como podemos verificar, o fim da educação é ajustar-se com o mesmo fim da evolução histórica: a moralidade. E quando se trata da moralidade, bem se sabe que para Kant não há lugar para uma concepção utilitarista ou eudemonística da vida, senão no sentido de que a educação ajuda a espécie humana a passar progressivamente de um plano sensível, no qual se tende à imediata satisfação das próprias inclinações naturais o mais das vezes egoístas, para um plano ético no qual a perfeição, mais do

que uma conquista efetuada é constantemente considerada como perene meta a ser alcançada.

Mas especificamente, podemos dizer que a educação é para Kant aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, a criação (os cuidados necessários a sobrevivência). “[...] o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica”. (KANT, 1999, p. 13). A prática ou moral, comprehende, ao invés, a cultura da qual o homem tem necessidade de poder viver como ser livre. Assim, os primeiros cuidados dizem respeito à educação física, pois segundo Kant, esses cuidados não somente cabem aos governantes, mas a todos que se submetam a prática da educação. A este propósito Kant (1999, p. 39-49.), se ocupa em demonstrar todas as diretrizes necessárias ao peno desenvolvimento físico da criança, recomendando os seguintes cuidados:

- Kant orienta que se deve ter cuidados específicos no que se refere à amamentação, (o leite - alimento destinado pela natureza às crianças, que possui propriedades nutritivas diferentes dos animais – não coalha, enquanto o leite dos animais herbívoros, que se nutrem de vegetais quando misturado a algum tipo de ácido coalha muito depressa). O leite humano é um tipo de alimento indispensável aos primeiros meses de vida, nele se encontra toda fonte de nutrientes para o perfeito desenvolvimento físico da criança – o bom leite sempre dependerá do perfeito estado de saúde de quem amamenta;
- Quando secar o leite, os pais ou educadores devem orientar a criança a ingerir todo tipo de papinha, tendo cuidado de não misturar nada picante, como vinho, condimentos ou sal – por não terem os sentidos ainda em perfeito desenvolvimento, provocam nos bebês um estímulo e uma excitação que lhe agrada e que se tenha igualmente o cuidado de não dar bebidas muito quentes, pois tudo isso atrapalha o desenvolvimento da criança;
- Ao ninar a criança deve-se ter o cuidado de não balançar de um lado para o outro, pois tal ato produz ânsia de vômitos e tontura, de maneira alguma se deve impedi-los de chorar, uma vez que o choro é bastante salutar ;

- O sangue dos bebês são mais quentes do que a dos adultos “*o calor do sangue dos bebês sobe a 110; enquanto as dos adultos não ultrapassam os 96*”, por isso deve-se ter cuidados para não mantê-los muito aquecidos, pois podem sufocar-se com bastante facilidade. Assim, deve-se orientar a mãe para que não durma ao amamentar, para não sufocar a criança, fazendo com que a mesma esteja sempre em ambiente fresco, pois os ambientes frescos tornam não só os bebês como os homens mais fortes;
- Não se deve permitir aos infantes contrair hábitos que os tornem dependentes. É de costume de muitos pais realizar todos os caprichos das crianças, fazendo com que as mesmas permaneçam no seu estado “natural”. Para que se alcance o processo da humanidade deve-se evitar realizar as vontades desnecessárias das crianças, caso contrário, depois será tarde para dobrar a sua vontade, não se deve importar-se com o choro das crianças - deixemos pois que chore a vontade;
- Nos primeiros três meses de vida a criança não enxerga, por isso faz-se necessário brincar com objetos brilhantes, para desenvolver as sensibilidades que dizem respeitos à visão, com isso deve-se observar os movimentos voluntários e involuntários dos órgãos dos sentidos;
- Evitar ensinar a criança a andar com o auxílio de faixas ou carrinhos – o homem em seu devido tempo aprende a andar sem o auxílio de qualquer tipo de instrumento. O melhor é deixar a criança, engatinhar até que pouco a pouco comece a andar;
- Às crianças que nascem com certas imperfeições no corpo deve-se evitar o uso de coletes, recomendando-se o estímulo de variados movimentos com fins de que, a criança por si mesma venha a exercitar-se, obtendo assim uma postura adequada;
- Deve-se evitar que a criança cresça muito delicada, procurando impor uma educação rígida que afaste todas as comunidades possíveis (que tenha hora certa para dormir e acordar), procurando habituá-las a tudo “*quanto mais costume tem um homem, tanto menos é livre e independente*”.

Desta forma, a educação física se ocupa daquelas normas higiênicas que garantem o normal crescimento da criança e da educação sensível e intelectual (imaginação, memória, atenção, inteligência, juízo e reflexão), além de formação de um caráter

como método de vida bem disciplinar, mas fora ainda de toda consideração verdadeiramente moral, isto é, que tenha relação com a consciência do bem e do mal. “Em geral, acaba-se por observar que a primeira educação deve ser puramente negativa, isto é, que nada cabe acrescentar às precauções tomadas pela natureza, mas, restringir-se a não perturbar a sua ação”. (KANT, 1999, p. 41-42).

Diante de todo desenvolver da educação, o essencial é que a criança possa conseguir agir e reagir de maneira sempre adequada às circunstâncias; não contrastar nunca a sua natureza; afastá-la da vida cômoda e da moleza que enfraquecem a vontade, mas evitar, ao mesmo tempo, os excessos de um endurecimento que lembre de perto aquele dos espartanos. Geralmente uma educação rígida fortifica o corpo. Entendemos por educação rígida. “Entendemos por educação rígida, simplesmente aquela que nos afasta das comodidades. Não faltam exemplos notáveis para confirmar essa asserção, mas não são observados, o melhor dizendo, não se quer observá-los.” (KANT, 1999, p. 50).

Nesse sentido, os educadores e pais, jamais devem ceder aos gritos das crianças, mesmo em tenra idade, evitando que elas venham a conseguirem qualquer coisa por meio desses caprichos naturais. Pois “Prejudica as crianças satisfazer as suas vontades e as educa muito mal quem vai sempre ao encontro de suas vontades e desejos”. (KANT, 1999, p. 74).

O filósofo afirma que os pais geralmente se encarregam e creem poder remediar o mal, recusando aos filhos o que solicitam - sendo ciente de que, na medida em que se satisfazem todas as vontades das crianças, estão proporcionando uma má educação.

Que a criança não se mostre inoportuna em sociedade, mas também que não se mostre insinuante. Deve-se mostrar-se familiar sem importunações, sincera sem impertinências, a quantos a solicitem.

Para dela tal se conseguir, é preciso não prejudicá-la em nada, não inspirar noções de comportamento que servirão apenas para

torna-la acanhada e tímida, ou que, ao contrário, lhe sugira o desejo de se fazer prevalecer. (KANT, 1999, p. 58).

Segundo Kant, os tratos mimados proporcionam grandes danos às crianças, para o resto das suas vidas, pois a contradição aos seus caprichos às livram da tirania e de torná-las mais revoltadas interiormente - toda recusa com relação aos caprichos das crianças devem ser definitivas e que, elas fazendo qualquer coisa para se tornarem agradáveis que nada se faça em troca, pois é percebido que há nas crianças uma predisposição natural à teimosia (contrariar sua vontade inspira sentimentos servis; a resistência natural, ao contrário gera docilidade) - não se deve confundir “moral” com “disciplina”, pois a educação deve evitar a disciplina e fundamentar-se sobre máximas, pois as máximas impedem as imperfeições do caráter e a “disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos” - se quiser fundar a moralidade, não se deve punir, pois Kant considera a moralidade como algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem igualá-la à disciplina.

Desta maneira é mais fácil dar uma disciplina aos movimentos da alma, mas é necessário evitar que se provoque, com isso, uma atitude servil que é contrária à dignidade do homem, dignidade que deve ser respeitada também na criança. Ai de quem usar o escárnio e os castigos violentos! Corre-se o risco de ver a criança fechar-se em si mesmo num estado psíquico de rebeldia ao ouvir o mais sábio conselho que possa futuramente ser-lhe dirigido, ou então, abandonar-se a uma hipócrita observância exterior de todo o conselho e preceito, à qual corresponde, no íntimo, um desejo de desenfreada liberdade que só espera a ocasião propícia para manifestar-se impunemente ao exterior.

Deve-se, pois, fazer com que a criança possa sentir o prazer de manifestar-se, em toda ocasião, com liberdade e generosidade. E se, em última instância, for mesmo necessário recorrer ao castigo, será aconselhável escolher castigos morais.

Quando uma criança mente, por exemplo, não se deve punir, mas trata-la com desprezo, dizer que no futuro não mais acreditaremos nela e semelhantes. Mas se a castigamos, quando procede mal, e a recompensamos, quando procede bem, então ela fará o certo para ser bem tratada. Quando mais tarde entrar no mundo, onde as coisas acontecem de modo diverso, isto é, no qual ela poderá fazer o bem sem recompensa e o mal sem receber castigo, então ter-se-á um ser humano que só visará como sair-se bem no mundo, e será bom ou mau, conforme melhor lhe parecer. (KANT, 1999, p. 75-76).

Um olhar do qual transpareça reprovação vale, às vezes, mais do que qualquer castigo corporal. Para que isso se verifique é certamente necessário que o educador tenha sabido conservar a sua influência, a sua autoridade moral, sobre a criança.

Tratando das matérias que se deverão ensinar, Kant sustenta ser oportuno que as línguas vivas sejam ministradas pelo uso e pelo léxico mais do que mediante exercícios de memória, através da leitura de autores. Ele reputa danosas, em geral, as leituras dos romances: com efeito, julga conveniente começar a instrução com a geografia ilustrada para passar mais tarde, a história, a fim de educar as crianças ao reto juízo. Quanto a matemática, ela é importante, exercendo-se, nela, a criança em unir o *saber* ao *poder*. O ensino científico deve visar, enfim, a convencer em saber exato um simples opinar.

Quanto à *educação prática*, refere-se, sobretudo á formação moral, isto é, à formação do caráter que representa a ultima etapa da educação: nesta educação a criança aprende a se privar de algumas coisas, a acostumar-se a resistir aos desejos inconvenientes, para que o ato de dominar as paixões venha ser algo concreto e totalmente benéfico ao homem. Kant deixa claro que a Educação prática é uma etapa que pode ser considerada suprema, por isso, faz-se necessário que todo ato de educar esteja voltado, ou relacionado à moralidade. Tal tarefa consiste em um longo e árduo processo que, para atingir a concretização da

moralidade faz-se necessário educar as crianças dentro dos seguintes parâmetros:

- Dar exemplos com regras e deveres a cumprir, no sentido de conservar uma certa dignidade interior, a qual faz do homem a criatura mais nobre de todas, sendo seu dever não renegar em sua própria pessoa essa dignidade da natureza humana;
- Evitar todo e qualquer ato que coloque o homem abaixo dos animais, pois se deve fazer com que a criança perceba a sua dignidade humana em sua própria pessoa, e desde o princípio levá-la a desprezar a mentira, que é um meio de tirar a estima e a credibilidade que cada um deve a si mesma;
- Fazer com que as crianças adquiram deveres para com os demais, procurando transmitir desde cedo o respeito e conservação pelos direitos humanos, procurando sempre colocá-los em prática;
- Segundo a concepção de Kant, as escolas deveriam criar um catecismo do direito, com versões de casos populares, de casos referentes à conduta que se há de manter na vida cotidiana, implicando na velha questão do que é justo e o que não é;
- Que as crianças sejam completamente impregnadas não pelo sentimento, mas pela ética, ou seja, ideia de dever.

Kant termina orientando que, deve-se proibir que uma criança humilhe a outra, procurando sempre mostrar as suas fraquezas com fins de torná-las modestas e confiantes em si mesmas – deve-se distinguir a fraqueza da arrogância, que consiste na indiferença diante dos juízos dos outros.

Essas práticas são para Kant, uma preparação à moralidade – antes de qualquer coisa, deve-se começar a educar a criança pela lei que está dentro dela que é a própria consciência. Neste sentido, é transmitida a ideia de que não existe a ideia de bom ou mal na natureza, porque o homem não é um ser moral por natureza, ele torna-se moral apenas quando leva a sua razão aos conceitos do dever e da lei. Será correto pensar que o homem em si tem tendências originárias para todos os vícios, pois tem inclinações e

instintos que o impulsionam para um lado, enquanto sua razão o impulsiona para o contrário. Ele torna-se moralmente bom apenas graças à virtude, graças a uma força exercida sobre si mesmo, ainda que possa ser inocente nas ausências de estímulos – Kant diz que todos os apetites humanos são formais (a ambição das honras e as das riquezas), que se referem à liberdade e poder, ou materiais relativos a objetos (do prazer sexual, a volúpia, do gozo material, o bem-estar material e do gozo social e dos entretenimentos), e que servem como desejos de adulação de prazeres ou felicidade.

A concepção kantiana da autonomia da liberdade inclui, assim, um aspecto decisivo de não-individualidade, pois Kant recusa a busca da felicidade como fundamento constitutivo da sociedade e como motivo de autodeterminação dos indivíduos – desta forma Kant busca, porém, destacar a autonomia da ação moral de um homem livre, afirmando que cada um deve se colocar no lugar do outro, para poder compreendê-lo e fazer-se por compreender.

Grande importância tem para Kant, a educação religiosa. A religião é a própria lei moral que está em nós, recebendo autoridade e, portanto, força operante, de um legislador juiz supremo que a nossa razão prática não pode deixar de postular como existente acima dos nossos limites humanos. Assim, devemos, nela reconhecer a própria moralidade e não confundi-la com uma religião paganizaste que não visa senão obter favores celestes.

A pedagogia de Kant mostra que não é possível realizar a felicidade de ninguém sem que se tenha realizado a própria perfeição: “*como se podem se tornar felizes os homens – quando não se tornam, primeiro morais e sábios?*”.

A religião pode considerar-se, na especulação kantiana, como parte integrante da filosofia prática, e acerca do seu valor prático, não pode, de fato, surgir dúvida, dada a estrita relação que tem com a moral. Kant reputava admissível uma religião moral, mas não uma moral religiosa. De modo que, deste ponto de vista,

os louvores, as orações, a frequência na igreja, não são fins a si mesmos e não teriam valor se não servissem para infundir no homem novas forças e nova coragem para proceder na direção do próprio aperfeiçoamento. Todas estas práticas são para Kant, uma preparação às boas obras, aliás, podemos tornar-nos agradáveis ao Ser Supremo senão tornando-nos sempre melhores. Antes de tudo, deve-se começar a educar a criança pela lei que está dentro dela.

Os homens viciosos, com efeito, são dignos de desprezo aos seus próprios olhos, e isto, por lei da natureza e não pelo fato de ter deus proibido o mal, porque, não é dito que o legislador seja também o autor da lei. O homem aprende que somente a boa conduta o faz merecedor da felicidade. A lei divina deve aparecer ao mesmo tempo, como uma lei da natureza, pois ela não é arbitrária. É desta forma que a religião entra na moral.

Kant aconselha ministrar muito cedo uma educação religiosa às crianças, embora à condição de que as ideias religiosas que se comunicam a elas não sejam demasiadas definitórias, mas, de preferências, mais negativas do que positivas, excluindo aquilo que não lhes convém ao invés de enumerar as qualidades que deveriam distingui-las. A este propósito Kant cita o exemplo de Newton, do qual se conta que todas as vezes que devia pronunciar o nome de Deus, tomava tempo para refletir.

Considerações finais

A atenção dada pelo autor ao problema da educação é comum a todo o seu século, e como grande leitor de Rousseau, acredita que a educação é o único meio capaz de gerar o aperfeiçoamento da natureza humana.

Dentro dessa compreensão percebe-se claramente que, disciplina e cultura se cruzam no plano educacional de Kant. De fato, encontra-se ali não menos que uma dezena de classificação possíveis, sem considerar a educação religiosa, tratada separadamente, e a influência sobre essas classificações da forma,

pública ou privada, conferida à educação. As quatro primeiras indicações deste plano de educação de Kant podem sobrepor-se com facilidade. Nelas, reencontramos quatro elementos, que devemos dispensar à criança, a disciplina, já tão conhecida por nós, a instrução, que a última definição nos permite sobrepor à cultura, e a formação, que surge aqui como classe intermediária nesse primeiro plano. Logo teríamos como primeira visão de conjunto da educação, de um lado, os cuidados, de outro, uma subdivisão que poderia representar a parte propriamente formadora, abrangendo, como educação negativa, a disciplina e, como educação positiva, a instrução e a cultura.

Referencias

- BOBBIO, N. **O filósofo e a política:** antologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- ELLIOT, J. H. **O Velho Mundo e o Novo Mundo: 1492-1650.** Lisboa: Editorial Querco, 1984.
- FRANCO, C. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.
- KANT, I. (1783). Resposta à pergunta Que é “Esclarecimento”? In: KANT, I. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes 1986
- KANT, I. (1784). Resposta à pergunta o que é o Iluminismo? In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Lisboa: Edições 70, 1990.
- KANT, I. (1786) **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Unimep, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A meritocracia na educação: uma análise a partir de Pierre Bourdieu

José Raul de Sousa¹

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir a meritocracia, com sua complexidade sociológica e filosófica no âmbito educacional. Associada às posições conquistadas, em tese, pelo merecimento, em função da educação e da competência, a meritocracia está relacionada à recompensa ou promoção fundamentado no mérito pessoal. Essas discussões revestem-se de grande importância, na medida em que é voltado à construção de um modo de vida social baseado em critérios meritocráticos.

De tal modo, a meritocracia é entendida como um modelo de hierarquização baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo. Assim, o êxito socialmente reconhecido pelo meio social, é resultado de esforços e dedicações pessoais. No entanto, na educação devemos levar em consideração alguns percalços existenciais na sociedade que implica o real sentido meritocrático.

Nesse sentido iremos apresentar alguns posicionamentos na qual se faz necessário compreender o sujeito de forma singular e ao mesmo tempo plural pela as diversas contradições socioeconômicas e política.

2 Reflexões conceituais

A meritocracia é um sistema que premia e avalia o potencial de cada sujeito, com base no merecimento e competência, ou seja, é o resultado do seu esforço. Segundo o *Dicionário Online*

¹ Aluno de disciplina, em caráter especial, no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: raul_sousa11@hotmail.com.

de Português (da Web), Meritocracia apresenta-se como um sistema em que os mais dotados ou aptos são escolhidos e promovidos conforme seus progressos pessoais.

Com base nessa definição, podemos citar como exemplo os concursos públicos no âmbito governamental, os quais apresentam condições de igualdade para todos, ao solicitar requisitos de igual para igual, cujas aprovações serão daqueles que obtiveram maior competência com a prova. Nesse processo desconsidera-se as disparidades de condições sociais entre os indivíduos.

Este termo Meritocracia foi utilizado por Michael Young, no livro “*Rise of the Meritocracy*” (“Levantar da Meritocracia”), publicado em 1958.

Weber (1967) já discutia a meritocracia em sua obra sobre a sociologia da religião, criticando a discriminação que impedia a seleção dos judeus para as universidades. Segundo o mesmo, o fato da sociedade ignorar o mérito de outras raças por preconceito aos atributos hereditários traria prejuízos, reforçando o apadrinhamento das promoções sem mérito.

Nesse sentido, Weber faz uma crítica ao governo e as formas na qual o mesmo postula na sociedade. Um exemplo atual são as políticas afirmativas. O estado promove um ensino de desqualificado por falta de estrutura e para minimizar suas falhas dispõem de tais ações como forma de reparar a negação ao acesso. Sabemos que se o estado disponibilizar um ensino de qualidade para que todos tenham acesso, posteriormente tais benefícios, feito estes não serão necessários.

Partido dessas breves passagens teóricas é valido destacar que a meritocracia ganhou espaço dentro da sociedade civil. A mesma é caracterizada como ponto geral para à promoção de um âmbito social democrático. Compreendida como um conjunto de instituições cívicas, sociais e organizações que formam os alicerces de uma sociedade em funcionamento, promovendo ações e políticas na qual oportunizam sujeitos a seus direitos.

Segundo Acanda (2006, p. 179):

Família, igrejas, escolas, sindicatos, partidos, meios de comunicação de massa e até mesmo o senso comum compartilhado por todos, e que determina aquilo que é aceito como normal, natural e evidente, são elementos de um espaço cuja denominação como sociedade civil não indica seu alheamento em relação às lutas políticas pelo poder, mas um campo específico do aprofundamento da hegemonia de uma classe.

Corroborando com Acanada (2006) é nítido ver que o objetivo da sociedade civil é articular um grupo de maneira a velar os mecanismos do meio social e zelar/lutar pelos direitos presente na sociedade por meio de lutas.

De tal modo as formas meritocráticas poderiam ter validade em um cenário educacional, se os sujeitos partissem de um mesmo sentido educacional. Dessa maneira entender a Meritocracia e sua complexidade é tarefa que exige abertura para novos estudos, a qual suscita compreender a mesma em várias vertentes teóricas.

2.1 Visões sobre a meritocracia no âmbito educacional

A meritocracia no âmbito educacional advém de uma sistematização onde a igualdade de oportunidades devem estar presentes, ou seja, o acesso ao ensino precisa de aspectos predominantes de equidade.

Nesse prisma é importante salientar que para meritocracia ocorrer de forma minimamente justa, todos os indivíduos devem partir do mesmo ponto com os mesmos percalços sociais. Tomamos como base o ensino público e o privado. Notoriamente, o aluno que cursa o ensino privado terá mais chances de ter acesso a uma universidade por meio do vestibular do que o outro que sempre frequentou as escolas públicas. Essa situação se caracteriza pelas diferenças sociais e econômicas dos sujeitos. Barbosa

(1999) nos apresenta a meritocracia em duas faces: a primeira que se dá pelo consenso, onde os sujeitos concordam que todo mérito deve ser conseguido evidenciando as posições dos indivíduos na sociedade; a segunda, parte do lado ideológico, onde o desempenho individual será o principal critério básico de avaliação, não levando em consideração aspectos sociais e econômicos.

Vieira et all (2013, p. 318-319), apresenta a meritocracia:

como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela educação, forma de exercitar a justiça social.

Nessa linha de pensamento, a meritocracia é uma teoria que tem o mérito como base de suas posições ideológicas, o seu merecimento pelas suas conquistas conforme suas capacidades desenvolvidas em um dado período de tempo, sendo assim, recompensadas pelas suas características e capacidades desenvolvidas e valorizadas na sociedade em que está envolvida.

Para haver uma meritocracia justa no âmbito educacional, deveria ter um maior investimento público na área da educação, onde todos tivessem acesso a um ensino de qualidade principalmente aqueles menos favorecidos socialmente.

A filosofia de John Rawls tem como objetivo criar uma sociedade moralmente ordenada com oportunidades iguais para todos, não adentrando especificamente na teoria meritocrática, o mesmo centra suas discussões na expansão de direitos fundamentais aos excluídos do âmbito social, assim fomentando mais ainda a igualdade perante ao poder democrático.

Sabemos que para a meritocracia ter sua validade justa na sociedade, todos devem estar no mesmo patamar, e a sua atuação na educação só será possível quando obtivermos um ensino de qualidade para todos.

No cenário que decorre tais críticas, veem justamente daqueles que investem seu capital na educação e futuramente por consequência de um ensino público precário não concorrem às mesmas vagas de um vestibular. Nesse sentido Dubet (2008, p.11), afirma que:

[...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder que influenciam as diferenças de performance escolar.

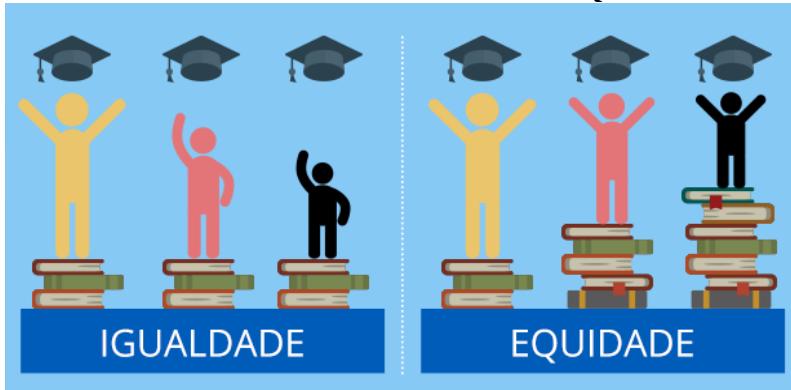
Adentrando nesse sentido podemos citar aqui a Teoria da Justiça de Rawls, a qual a mesma objetiva uma concepção de equidade, onde todos devem gozar dos mesmos direitos decorrentes daquele âmbito. Fazendo referência nesse sentido podemos retratar a igualdade de oportunidades como um princípio baseado na ideia de que uma sociedade só pode ser justa se os sujeitos tiverem as mesmas possibilidades de acesso aos níveis mais básicos de bem-estar social nomeadamente na vida económica, social, cultural e familiar. De tal maneira ambas teorias visam a equidade dos sujeitos, de forma que todos possa usufruir dos mesmos direitos enquanto cidadãos.

Ao retratarmos da meritocracia é formidável destacar dois princípios importante nesse campo de estudo, a igualdade perante a constituição de 1988, e equidade. Embora possam parecer iguais na contextualização social, eles nos apresentam significados distintos na sociedade. A equidade por sua vez garante que todos os sujeitos possam usufruir do direito de acordo com a realidade, ou seja, as soluções e esforços devem ser feitos de acordo com a realidade. Já a igualdade de acordo com a constituição todos devem

gozar dos mesmos direitos, não adentrando em situações sociais, culturais, econômicas e raciais.

Para melhor compreensão apresentaremos uma imagem na qual foi objeto ilustrativo para estudiosos nessa área de atuação nesses últimos dias.

FIGURA 01: IGUALDADE E EQUIDADE



Fonte: *Site Uol*

Numa perspectiva igualitária percebemos que as pessoas tendem a ter as mesmas oportunidades não levando em consideração o meio social na qual habita, assim como é defendida a real meritocracia. Já a abordagem equitativa, as oportunidades são adaptadas de acordo com o contexto social, assim formado a igualdade de todos de forma que juntos possam gozar dos mesmos direitos.

2.2 A meritocracia no âmbito educacional na perspectiva sociológica de Bourdieu

Bourdieu (1998) defende que os indivíduos são protagonistas da sociedade, sendo que eles são configurados de acordo com seu contexto social e cultural, logo entendemos que os

mesmos são reflexos do seu meio social. No cenário educacional não é diferente, segundo o mesmo o percurso escolar, irá ser o espelho das condições sociais.

De tal modo, o mesmo considera que as desigualdades estão no bojo na sociedade, e que o capital cultural, constituído do conhecimento escolar formal e da bagagem familiar, é considerado a dimensão de maior impacto na escolaridade. Segundo o sociólogo, a herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito, ou seja, esse segmento propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais dos sujeitos.

Tomamos como base a teoria meritocrática na educação, logo mais a mesma iria exigir posturas equivalentes predominantes de êxito, e com base nesse modelo, alunos teriam que se moldar aos seus segmentos constitucionais. Perante essa definição, apenas aqueles que dotam de um nível considerado socialmente elevado iria levar em consideração essa pauta, ou seja, aqueles que possuem um capital cultural nivelado solicitado pela instituição.

Nos parâmetros meritocráticos educacionais, Bourdieu (2003) tomando um exemplo voltado à física, nos explica: “à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele [o sistema de ensino] mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades iguais de capital cultural” (BOURDIEU, 2003, p. 37).

Corroborando nesse sentido, buscamos os discursos da educação liberal, onde o sujeito deveria ter o espaço da igualdade de oportunidades, e todos tivessem a mesma classificação social. Desse modo, todos deveriam partir do mesmo ponto, “de igual para igual”. Trazendo a tona o pensamento de Bourdieu, é válido destacar que há uma série de mecanismos de seleção e de classificação, e a escola distanciam os detentores de capital herdado dos que não o possuem.

Pautado nos discentes, não devemos levar em consideração que as conquistas reveladoras são particularidade de cada um, a escola/comunidade empregam-se valores na qual externa resultados proeminentes considerados, ou seja, devemos pertencer a uma posição crítica, reflexiva e analítica dos casos, e assim questionar e buscar interesses na qual ambos possam ter os privilégios sociais.

No cenário de julgamento, é notório perceber que a escola nesse sentido transmite, por meio dos dispositivos, a cultura da elite reafirmando seus privilégios sociais. Para Bourdieu, o êxito e uma carreira educacional comprometida de sucesso, não dependem somente das desigualdades socioeconômicas, pois a herança cultural é um fator que pode estar associada intrinsecamente. Assim, “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultivadas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36).

Perante ao exposto interpretamos que a comunidade escolar assuma o dever e seus diretos de adentarem no conceito capital cultural, deliberando-se mais chances de reconhecimento pautado na delimitação e respeito por parte daqueles que de certa forma ainda tendem a entender o sistema classificatório que ocorre no país e aqueles que necessita de compreensão no meio social por condições ainda não relevantes para ao quesito de meritocracia.

Considerações finais

Através desse estudo teórico, buscamos abordar o sistema meritocrático no âmbito educacional de forma reflexiva nas correntes filosóficas e sociológicas. Segundo os autores aqui estudados, a ideologia meritocrática, surge sob um discurso de benefício daqueles que sobressaem melhores de determinadas

situações sociais, no entanto para ambas correntes o sistema só terá êxito se o indivíduo partir do mesmo ponto.

Para tanto na educação, a meritocracia só será possível, se o estado fornecer uma educação de qualidade. Pois sabemos que atualmente no âmbito educacional a comunidade escolar propriamente dita os alunos vem de uma condição social dos pais, ou seja, os muitos destes apresentam uma base e formação distinta, é valido salientar também que a maioria das vezes o acesso do ensino é desigual, o sistema educacional ainda é precário, não sendo homogêneo como deveria ser no aspecto meritocrático.

Compreendemos até então que o sistema meritocrático não exige somente do sujeito e sim do governo, uma vez que para o indivíduo ter êxito, o estado deve dar ferramentas adequadas para o sucesso destes. De tal forma é notório perceber várias dificuldades em um âmbito que adota a perspectiva do mérito, sem antes perceber vários desequilíbrios sociais desses sujeitos.

Desse modo é possível notar que caminho não é simples e exige um esforço de todos os envolvidos e principalmente do Estado, uma vez que é necessário buscar um sistema educacional mais qualificado e sistemático, assim desenvolvendo uma política mais equitativa para todos. Até o então, para que haja a meritocracia no âmbito educacional, precisamos construir uma sistematização de maneira a zelar democratização e a igualdade para todos, assim será possível ver as melhorias educacionais nesse ângulo e ter um conceito meritocrático concretizado e presente.

Referencias

- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Aparecida Joly Gouveia (trad.). In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

Meritocracia. Dicionário online. Disponível em <https://www.dicio.com.br/meritocracia/>. Acesso em 01 de agosto de 2017 às 19h.

Meritocracia e igualdade na escola. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/columnas/guilherme-cabral/2017/04/17/meritocracia-e-igualdade-na-escola.htm>. Acessado em 01 de agosto de 2017 às 19h32.

RAWLS, J. Justiça com equidade: uma reformulação. In: KELLY, E. (Org.). Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. Uma Teoria da Justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIEIRA, C. M. [et al]. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 21, Número Especial, p. 316-334, jan./jun., 2013.

O conceito da deficiência na lei brasileira de inclusão e sua função neuronal

Ricardo Pinha Alonso¹

Lucas Emanuel Ricci Dantas²

Introdução

A Lei nº 13146/2015, *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, ou Lei Brasileira de Inclusão, entra no cenário jurídico nacional acoimada no Decreto Legislativo 186/08 que ratificou a Convenção Internacional do Direito das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), introduz na legislação conceitos de direitos que já estavam presentes no Estado Brasileiro por meio do Decreto Legislativo, que foi incorporado no país com força de emenda constitucional.

Todavia, A LBI não apenas repete o Decreto, mas amplia o catálogo de Direitos pertencentes as pessoas com deficiência, faz alterações importantes no Código Civil, desconsiderando a deficiência como fator incapacitante e reforçando o conceito social de deficiência.

Por seu turno, a LBI também reforça objetivos constitucionais e responsabilidades sociais a serem cumpridas pelo Estado. Neste quesito o presente artigo busca verificar as questões conceituais e a atitude comportamental da sociedade para com a deficiência, após a edição da LBI.

¹ Doutor em Direito do Estado pela PUC-SP/Brasil. Mestre em Direito pela Universidade de Marília/SP. Professor da graduação e do Mestrado em Direito no Centro Universitário Eurípedes de Marília/SP. Professor da graduação e pós-graduação das Faculdades Integradas de Ourinhos/SP. Procurador do Estado de São Paulo.

² Advogado, Mestre em Direito e Teoria Geral do Estado pelo Centro Universitário Eurípedes Soares da Rocha (UNIVEM), membro do grupo de pesquisa Direitos Fundamentais e Sociais (DIFUSO), Presidente da Comissão da Pessoa com Deficiência da 31^a Subsecção da OAB Marília, membro do Conselho Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência do Município de Marília-SP autor do livro: *Políticas Públicas e Direito: a inclusão da pessoa com deficiência* publicado pela editora Juruá em 2016. E-mail para contato: lucas@lucasdantas.com.

Como se dá o comportamento social, diante da legislação constitucional e ordinária referente a inclusão social da pessoa com deficiência? Este é o cerne principal da pesquisa que envolverá validade, eficácia normativa e funções neuronais.

A evidência da LBI

A composição normativa que redunda no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), popularmente chamada como LBI, é um compêndio de artigos que visa esquematizar os direitos das pessoas com deficiência em uma única lei, com o fito de melhorar a validade e aplicabilidade dos direitos evidenciados. Nesse sentido leciona Garcia (2016, p. 27) “A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência vem introduzir no ordenamento jurídico aquilo que Habermas denomina “a inclusão do outro” e que envolve a visão dos direitos humanos no “plano global e no âmbito interno dos estados”.

A existência no plano nacional da LBI, demonstra o reconhecimento social da Convenção Internacional retificada pelo Decreto Legislativo. Oportunamente é necessário verificar que se faz de suma importância usar a numeração do Decreto Legislativo e não da Lei que sancionou o decreto, pois, queremos chamar a atenção para o numero da lei com caráter de emenda constitucional, aprovado pelo Congresso nos ditames do artigo 5º § II e III da Constituição federal.

O Estatuto já nasce abaixo do Decreto Legislativo, dentro da hierarquia jurídica constitucional, pois lei ordinária é. Mas, qual a importância do Estatuto, quando se observa a existência do Decreto legislativo. O primeiro ponto que reforça a necessidade do estatuto é a completude da cidadania, o reconhecimento pelo estado nacional da existência da pessoa com deficiência.

É nesse sentido que Carvalho (2002, p. 9) explica “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três

direitos. [...] os que não beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não – cidadãos.” A importância do Estatuto em primeiro momento é trazer a tona uma regulamentação da cidadania a pessoa com deficiência.

O reconhecimento da cidadania demonstra também o reconhecimento da luta de uma parcela populacional em ter a garantia de que seus direitos constitucionais sejam respeitados pelo Estado. Nessa ótica defendeu a Deputada Mara Gabrili, relatora da Lei Brasileira de Inclusão (2016, p. 26):

Após muito trabalho, de trocas e esforços compartilhados, de idas e vindas, chegamos ao nosso esperado: Uma legislação que representa nossa grandiosa luta. Votamos o melhor possível diante das circunstâncias políticas econômicas do momento, sabendo que a nossa missão ainda não acabou. Temos uma nova jornada a percorrer, a começar pelo entendimento desta Lei tão rica.

Nos dizeres da deputada supracitada, a LBI é o começo da afirmação da cidadania das pessoas com deficiência, que passa agora por um momento de reconhecimento e construção. A construção dessa cidadania, tardia, considerando que a legislação internacional já avançou levantando um debate de concepção moderna de justiça social dentro do ordenamento jurídico brasileiro. O reconhecimento da pessoa com deficiência pelo estatuto demonstra necessariamente a ideia da globalização deste conceito. Fraser (2012, p. 9) assevera a “justiça social já não se cinge só as questões de distribuição, abrangendo agora também questões de representação, identidade e diferença”.

A pessoa com deficiência com o estatuto aprovado no plano nacional, começa a ter um documento jurídico que possibilita a participação social e política no meio em que está inserida, de acordo com Fraser a justiça vai começar a apresentar duas dimensões de forma relevante, a dimensão da distribuição e a

dimensão do reconhecimento. Esta é a que importa ser trabalhada no presente artigo, sobre a dimensão do reconhecimento Fraser (2002, p. 12) leciona:

Do ponto de vista do reconhecimento, por contraste, à injustiça surge na forma de subordinação de estatuto, assente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural. A injustiça paradigmática neste caso é o falso reconhecimento, que também deve ser tomado em sentido lato, abarcando a dominação cultural, o não reconhecimento e o desrespeito. O remédio é, portanto, o reconhecimento, igualdade em sentido lato, de forma a abranger não só as reformas que visam revalorizar as identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados, mas também os esforços de reconhecimento e valorização da diversidade, por um lado, e, por outro, os esforços da transformação de ordem simbólica e de desconstrução dos termos que estão subjacentes às diferenciações de estatuto existentes, de forma a mudar a identidade social de todos.

A primazia verifica-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça a identidade cultural da deficiência na sociedade brasileira, trazendo reconhecimento de direitos gerais a todos, especificamente a pessoa com deficiência. É o que acontece por exemplo com a retirada do termo “incapaz” do Código Civil, quando a pessoa tem uma deficiência mental grave. Tal fato não é objeto de comentários deste artigo, porém, mostra-se contundente a dimensão do reconhecimento quando a deficiência não torna uma consequência lógica para a incapacidade civil.

A disgressão aqui não é trabalhar se o deficiente intelectual é incapaz ou não, mas demonstrar que a redução de sua intelectualidade não condiciona a sua incapacidade que será verificada por outros meios. Isso demonstra o reconhecimento da titularidade dos três direitos que fundamentam a cidadania, civis, políticos e sociais.

O estatuto especifica o sujeito de direito, propiciando a dimensão de justiça do reconhecimento e abrindo um caminho

mais curto para distribuição e redistribuição de bens para as pessoas com deficiência. Essa especificação encontra fundamento nos paradigmas dos direitos humanos. Giacoia Junior (2009, p. 163/164), comentando o surgimento dos direitos fundamentais e suas gerações explica:

No interior desse quadro, gostaria de destacar especialmente a linha de especificação – que, nos próprios termos de Bobbio, pode ser compreendida como a manifestação, “nestes últimos anos, de uma nova linha de tendência; ela consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada para uma ulterior determinação dos sujeitos de direito.”. Essa tendência progressiva da implementação dos direitos humanos, na linha da titularidade subjetiva dos mesmos parte de uma especificação inicial abstrata, do “homem” como “cidadão”, passando pelos direitos sociais conferidos a determinadas categorias – por determinações ligadas aos gêneros “diferença entre homem e mulher”, as etapas da vida (idosos, crianças, adolescentes), a estados e condições de vida humana (doentes mentais, deficientes físicos).

Essa tendência progressiva do direito se verifica na tradição recente do mundo jurídico, com o surgimento de leis que reforçam a especificação do sujeito de direito – o caso mais recente antes o estatuto ora em comento é o acréscimo do § 6º no artigo 121 do Código Penal, criando a figura do feminicídio. O Estatuto da Pessoa com Deficiência reconhece a pessoa como ser humano integral, trazendo parâmetros de legitimação até então inexistentes, como por exemplo, o artigo 79, 80 e 81 que trabalha a ideia do acesso a justiça e do ré preso com deficiência, levantando questões como acessibilidade em celas prisionais. A legislação não trazia especificação relevante a pessoa com deficiência que se encontrasse presa, louvável se faz o reconhecimento pela legislação de situações até então não conhecidas.

Tal reconhecimento reforça a dignidade da pessoa humana com deficiência e aponta para um novo tipo de conceituação, a

conceituação social da deficiência, objeto de estudo no tópico seguinte.

O modelo social da deficiência: um modelo consagrado pelo Estatuto

A grande novidade da legislação é a retirada do centro gravitacional da deficiência do ponto de vista biomédico para o ponto de vista social. O modelo social já estava consagrado no Decreto Legislativo, já é uma norma constitucional e já é um direito fundamental da pessoa com deficiência no Brasil, que pode ser resumido pela seguinte frase “habitar um corpo com impedimento físico, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo.” (Diniz. 2009, p. 65).

Todavia, nem sempre foi assim a legislação por muito tempo, invalidou, anulou, bestializou a pessoa com deficiência, reduzindo e “coisificando” a sua dignidade. Importante citar o levantamento feito por Santana (2016, p. 17):

O conceito de deficiência e suas terminologias têm sofrido ao longo do tempo diversas variações. Pessoas com deficiência já foram caracterizadas como: “crianças idiotas, imbecis, cretinas, inaptas e anormais (Dec/Lei 31801/41), mais tarde, chamaram lhes grandes ineducáveis ou anormais educáveis (Dec/Lei 53401/45), atrasadas mentais (Dec-35752/561) e crianças diminuídas (Dec/Lei 45832/64).

Denota-se que a configuração legislativa da época reduzia a pessoa com deficiência a sua limitação apresentada exteriormente, reforçando a ideia de que pessoas com deficiência eram comumente incapazes de participar do mundo da vida, ou seja, do tecido social que compõe o Estado. Por tal motivo já pode se considerar basilar os comportamentos discriminatórios e antiéticos que foram perpetrando na sociedade e continuam muitas vezes até hoje.

Em tópico seguinte avaliar-se-á esse entendimento comportamental errôneo feito pela legislação pretérita, mas que influenciou de certa forma a neurolinguística presente no conceito até hoje. Pois bem, a redução do conceito de deficiência a capacidade funcional ou sensorial da pessoa redonda num modelo médico da deficiência. A LBI nas trilhas do Decreto Legislativo retirou o conceito médico e implantou na sociedade o conceito social, concorda-se com Lopes (2016, p. 43):

A mudança do paradigma do modelo médico para o modelo social de direitos humanos conquistadas no tratado e corroborada pela LBI avança por considerar a deficiência não apenas por critérios meramente técnicos e funcionais, agregando ao conceito aspectos que levam em consideração o meio ambiente onde está inserida a pessoa.

A configuração do modelo social reforça o conceito de cidadania e fomenta a redução do modelo médico da deficiência, orientando-se para a conscientização da melhoria de qualidade do meio ambiente quando utilizado pela pessoa com deficiência, imputando ao Estado e a sociedade responsabilidade pela inclusão social da pessoa com deficiência. “O novo parâmetro considera a limitação funcional do indivíduo um fato que, com recursos de acessibilidade e apoio, não se impõe como obstáculo ao exercício de seus direitos. A sociedade é responsável pela inclusão das pessoas com deficiência.” (LOPES, 2016, p. 46).

A tônica do conceito apresentado pela LBI considera a deficiência uma soma de fatores, o que pela lógica, impede a redução do conceito aos parâmetros médicos. Diniz (2009, p. 67) lecionando sobre a teórica do modelo social explica:

Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira a entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimento é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimento

provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, afim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie.

A nova legislação, que não precisaria existir, se fosse dado total cumprimento a legislação internacional ratificada pelo Decreto legislativo 186/08 consolida a gramática do modelo social, por isso o artigo 112, 116 e 118 fazem alterações pontuais nas leis já editadas sobre a pessoa com deficiência, objeto que estudaremos no próximo tópico.

Porém aqui, mostra-se urgente evidenciar os contornos delineados entre o conceito social e o conceito biomédico. O conceito biomédico reforça a catalogação médica da deficiência, constituindo um rol taxativo, *numerus, clausus*, do que é deficiência, não se abrindo a possibilidade de discricionariedade jurídica e administrativa para se traçar decisões judiciais e programas (*políticas públicas) no tocante a inclusão com maior eficiência.

Sobre o modelo biomédico Leite (2012, p. 46) considera:

O modelo médico é aquele que considera a deficiência como um problema do individuo, diretamente causado por uma doença, trauma ou condição de saúde, e requer cuidados médicos prestados de forma de tratamento individual por profissionais. Assim o tratamento da deficiência está destinado a conseguir a cura ou uma melhor adaptação da pessoa em uma mudança de conduta.

A viragem do modelo biomédico para o modelo social coloca a deficiência no ambiente e não no individuo, em uma questão de justiça o ambiente, a sociedade brasileira deve estar apta e preparada para o gozo e fruição dos direitos fundamentais

da pessoa com deficiência, caso contrário a sociedade se torna deficiente e não o indivíduo. Neste ponto o Estatuto reforça a concepção social quando em seu artigo 10 dirige ao poder público a responsabilidade de garantir a dignidade da pessoa com deficiência. Leite (2012, p. 38), discorre sobre a interação da deficiência com o meio ambiente na teórica do modelo social:

Assim, a possível incapacidade não está na deficiência em si, mas nas dificuldades que estas pessoas encontram na sociedade, quando não tem acesso de locomoção ao meio físico, não conseguem ter acesso aos serviços públicos, ao emprego, dentre outras: tais dificuldades enfrentadas por essas pessoas fazem com que sejam excluídas, desprezadas, abandonadas do seu convívio social. Daí, é necessário uma definição que leve em consideração a pluralidade de interesses da sociedade contemporânea, a partir de uma superação de concepção sobre a deficiência que as ligam a um modelo que vê a deficiência como uma doença, como um problema tão somente do indivíduo.

As respostas da sociedade contemporânea aos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência resultam no meio jurídico na forma do estatuto. Entretanto, a efetividade das normas desse estatuto irá demonstrar se a nova legislação responde de forma adequada aos ditames da legislação internacional e reforça a participação democrática da pessoa com deficiência dentro do estado brasileiro.

As definições programáticas de conceitos como acessibilidade e inclusão entre outros não traz nenhuma inovação se não vir acompanhada com uma atitude governamental que incorpore materialmente esses direitos na sociedade, políticas públicas de inclusão.

A consagração da inversão da matriz do conceito de deficiência, tirando do aspecto biomédico para o aspecto social, inclui-se o adjetivo bio, tendo em vista que grande parte das deficiências ocorre por anomalias genéticas e que o aspecto médico por muito tempo condicionou a vida (bio) da pessoa com

deficiência na sociedade. A nova matriz, totalmente liberal, denota a responsabilidade do Estado em montar/propiciar um ambiente acessível a pessoa com deficiência, “pois a uma relação de dependência entre o corpo com impedimentos e o grau de acessibilidade de uma sociedade.” (Diniz. 2009, p. 67).

A atividade ou inatividade do Estado pós-estatuto é o que vai condicionar se este tem eficácia ou não. Para a pessoa com deficiência a validade do estatuto importa no reconhecimento jurídico, porém, é a eficácia que vai ter importância no meio social tendo em vista a produção de igualdade de convívio e acesso aos bens para tal população.

O impacto social e constitucional do conceito de deficiência: um espaço para além do direito

A viragem do conceito de deficiência traz impactos sociais, que vão para além do Direito promovendo uma nova construção linguística e também uma imagem da deficiência revestida dessa construção. Deve-se pontuar que a alteração do modelo médico para o modelo social, importa não apenas em alterações legislativas, mas alterações de comportamentos individuais frente a pessoa com deficiência e comportamentos decisórios de órgãos do judiciário que encare a pessoa com deficiência por meio de uma forma modificada.

A construção linguística, permitida pela LBI, garante a revisão de determinadas visões incrustadas na sociedade sobre a deficiência, permitindo com isso a revisão de fatores éticos para com essa população. Nesse sentido Garcia (2016, p. 32) explica:

Isso quer dizer que, dada a uma determinada construção linguística, será possível descobrir a motivação psicológica de sua existência – e aqui nos fixamos, porquanto a palavra deficiente pode acrescentar uma conotação de “desvalimento”, “imperfeição”, “falha”, “defeito”, o que não corresponde a

realidade, a vista da superação exemplar e sublime do ser humano sobre suas condições físico-psíquica.

A ideia reproduzida pela autora, aqui se encaixa, para demonstrar o quanto a legislação precisa e quer se aproximar da realidade fática para se adequar à sociedade. Com essa reaproximação o padrão ético social para com as pessoas com deficiência também é alterado, buscando seus matizes na alteridade. A alteridade aqui defendida é a real hipótese de se reconhecer a dignidade do outro em si mesmo.

A construção de um pensamento que retire a deficiência do padrão de incapacidade força a estrutura pensante a atingir níveis de comportamento diferente do preexistente na sociedade. Por isso Freire (1983, p. 92) já sustentava: “Existir, humanamente. é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciamento”.

A legislação é elemento pronunciante de um mundo que busca um novo padrão ético para com as pessoas com deficiência. Relevante mostra-se que a notável a legislação, além de proteger a população deficiente reclama a sociedade uma nova postura, quando altera o conceito da deficiência existente no meio social.

A eficácia da norma, no tocante a mudança do conceito, só pode ser medida, quando contrastada a própria norma com a realidade existente na sociedade Hesse (2007, p. 2) afirma “A norma constitucional não tem existência autônoma em face da realidade. A sua essência reside na sua vigência, ou seja, a situação por ela regulada depende ser concretizada na realidade”. Pois bem, carece de eficácia e validade um conceito social de deficiência, quando a sociedade enxerga o deficiente como alguém incapaz, improdutivo ou não pertencente a vasta gama social existente.

A relevância de tal fato se mostra nas condições comportamentais que a sociedade recebe e absorve essa norma em

sua estrutura ética e moral. Por isso Nicolellis (2011, p. 38) explica sobre o comportamento humano:

Comportamentos altamente sofisticados também definem as estratégias de convívio social e corte amorosa empregadas pelos seres humanos para conquista o Monte Everest do processo evolutivo: a transmissão de seus genes para gerações futuras. Neles também encontramos todas as formas de expressão usadas pelos membros de nossa espécie para imprimir ideias e crenças, sonhos e receios, paixões e preconceitos nas memórias de nossos entes queridos, conhecidos e outros membros de nossa sociedade.

A explicação que aqui se encaixa é de que o comportamento ético moral, só se realiza com a imagem percebida daquilo que se propõe. Quando o Estado edita a lei proclamando a inclusão social da pessoa com deficiência, deve o mesmo Estado, por meio de ações promover a percepção da inclusão pretendida.

Referidas ações podem ser vistas como políticas públicas que fornecem a melhor efetividade aos direitos fundamentais, com vistas a garantir que a sociedade que não tem deficiência receba e acolha a pessoa com deficiência em seu seio, de uma forma paritativa e democrática. Verifica-se que a construção do conceito social com a edição da LBI mostra que o Estado quer preservar a dignidade da pessoa humana em todas as suas óticas para todas as pessoas, independente de condições físicas, intelectuais ou sensoriais.

Neste aspecto, o aparato estatal deve estar preparado a aplicar e garantir a efetividade da norma, sob pena de criar distinção entre cidadãos e sobrepujar o conteúdo básico do princípio constitucional da igualdade. Veja bem que o Estado tem duas funções para garantir a validade e efetividade do conceito social de deficiência na sociedade, sendo a primeira, estimular a percepção sensória da nova percepção do conceito, podendo isso ser feito por meio de políticas públicas e da educação.

E a segunda equipar o seu aparato estatal para efetiva e escorreita aplicabilidade da norma. Há uma sequência lógica, que deve ser observada nas atividades aqui enumeradas, a preparação da sociedade para essa nova construção comportamental é responsabilidade objetiva do Estado, por ser dele que emanou a LBI.

As funções proativas de políticas públicas devem ter um único objetivo desenvolver padrões comportamentais. Neste ponto concorda-se com a explicação de Nicollelis (2011, p. 37):

A maior parte da informação sobre o ambiente onde vivemos e o corpo que habitamos chega ao cérebro como resultado de comportamentos exploratórios iniciados por ele mesmo. A percepção é um processo ativo, que começa dentro da mente e não na periferia do corpo de carne e osso que constantemente entra em contato íntimo com o universo. Por meio de uma série de comportamentos exploratórios, o cérebro testa continuamente seu próprio ponto de vista diante do fluxo de novas informações que recebe. Mesmo que rotineiramente experimentamos na ponta dos dedos as sensações de textura, forma e temperatura, na realidade elas são cuidadosamente esculpidas pelo cérebro durante a fração de segundo na qual a pele entra em contato com o objeto para transmitir através do emaranhado de terminações nervosas espalhadas pelo corpo, toda uma gama de dados sensoriais para o sistema nervoso. Se alguma dessas informações ascendentes não confirmam a expectativa criada pelo cérebro, ele reagirá criando momento de surpresa e de desconforto, como o experimentamos quando abrimos a embalagem de pão em busca de uma fatia crocante e nos deparamos com uma massa amolecida que nos causa repulsa. O mesmo processo comparativo ocorre durante nossa refinada inspeção visual, auditiva, gustativa e olfativa do mundo que nos rodeia. Todos esses processos indubitavelmente humanos brotam da mesma nascente, vastas tempestades elétricas cerebrais a que costumamos nos referir, de maneira quase distraída e casual, como pensamentos.

É o Estado responsável por desenvolver a ideia, da pessoa com deficiência como uma pessoa que tenha os mesmos direitos e

deveres de qualquer cidadão. Importante frisar que os atos discriminatórios ainda existentes na sociedade acontecem porque os cidadãos não estão acostumados a conviver com as pessoas com deficiência, razão objetiva de que o Estado não propicia um ambiente social (acessibilidade) para que a pessoa com deficiência possa ser realmente inserida.

Não se quer aqui defender que condutas reprováveis de discriminação, tem sua origem na inatividade do estado, entretanto há que se considerar até onde o Estado agiu, para que tais condutas não existissem.

A percepção formada pelo cidadão é um produto do que este encontra na sociedade e traduz em suas construções cerebrais. Não é de se estranhar que grandes cidades tenham a inclusão, mas efetiva do que pequenas cidades, haja visto que houve ali estruturação do meio social para que a pessoa com deficiência transitasse e usufruísse junto com as pessoas sem deficiência dos bens e aparatos públicos.

Os cidadãos dessas cidades “mais desenvolvidas” estão propensos a ter comportamentos aceitáveis eticamente falando, que coadunem com o conceito da LBI, pois dada a sua percepção sensória, já construíram um conceito social de deficiência por meio da redução eidética da percepção social. Giacoia (2013, p. 37) explica “A redução eidética parte da simples percepção sensível e, por meio de sua descrição metódica, desvenda também suas estruturas formais ou ideais, que não são de natureza psicológica ou subjetiva, mas lógicas e universais.”

À guisa de conclusão sustenta-se, não há como se dissociar a efetividade da LBI da construção do conceito social de deficiência, ambos os elementos estão umbilicalmente ligados para que haja a completa validade e efetividade da lei em questão, demandando do estado atitudes proativas que fomentem comportamentos sociais aprováveis entre os cidadãos.

Conclusão

A Lei Brasileira de Inclusão que entrou em vigor em março de 2015, trouxe grandes desafios para garantir sua validade e efetividade na sociedade brasileira. O maior deles é transformar a concepção da sociedade sobre a deficiência, buscando condutas morais e éticas que permitam a convivência harmoniosa com pessoas com e sem deficiência.

A lei em questão, respaldada na legislação internacional, mudou o conceito de deficiência, tirando acertadamente o viés médico e consagrando o viés social, demonstrando que a deficiência é um resultado da interação de fatores com o ambiente que produz a deficiência, e não a patologia por si só.

Nesse aspecto, a uma nova construção linguística, que deve ser incutida na sociedade por meio de ações proativas do Estado, resultando em políticas públicas que promovam a estimulação sensória dos cidadãos para reconhecer e entender o que é deficiência.

A validade e eficácia da Lei Brasileira de Inclusão fica condicionada a responsabilidade do Estado em garantir todos os meios necessários para que a pessoa com deficiência seja reconhecida pelos seus pares na sociedade, sob pena de invalidar a própria lei promulgada para inclusão, continuando a promover a exclusão social das pessoas com deficiência.

Referências

CARVALHO, José Mauricio de. O tema da cultura na filosofia brasileira. *Utopía y praxis latino-americana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, n. 17, p. 87-108, 2002.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev. Int. Direitos Humanos*. v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

- FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista.** Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001, p. 245-282.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GABRILLI, Mara. Prefácio. In: LEITE, Flavia Piva Almeida. E outros (Coords). **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência.** São Paulo; Saraiva, 2016.
- GARCIA, Marta. Comentários Introdutórios á Lei Brasileira de Inclusão. In: LEITE, Flavia Piva Almeida. E outros (Coords). **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência.** São Paulo; Saraiva, 2016.
- GIACÓIA, Oswaldo Jr. **Heidegger Urgente:** introdução a um novo pensar. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- GIACOIA, Oswaldo Junior. Entre a regra e a exceção: fronteiras da racionalidade jurídica – fraternidade. In: PADILHA, Norma Sueli; NAHAS, Thereza Christina; MACHADO, Ednilson Donisete (Coords.). **Gramática dos direitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- HESSE, Konrad; MENDES, Gilmar Ferreira. **A força normativa da Constituição.** SA Fabris Editor, 1991.
- LEITE, Flavia Piva Almeida. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileiro.** Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 31-53, jul./dez., 2012.
- LOPES, Lais de Figueiredo. Art, 1º a 4º. In: LEITE, Flavia Piva Almeida. E outros (Coords). **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência.** São Paulo; Saraiva, 2016.
- LORENZO, Wambert Gomes Di. **Teoria do estado de solidariedade:** da dignidade da pessoa humana aos seus princípios corolários. São Paulo. Elsevier. 2010.
- NICOLELIS, Miguel. Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebro e máquinas e como ela pode mudar nossas vidas. In: **Muito**

além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebro e máquinas e como ela pode mudar nossas vidas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTANA, Priscila de Oliveira; SILVA, Osni Oliveira Noberto. Educação de Pessoas com Deficiência: caminhos para a inclusão. In: CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes; SILVA, Osni Oliveira Noberto da (Orgs). **Diversidade e Movimento:** diálogos possíveis e necessários. Curitiba: CRV, 2016, p. 15-40.

As teorias sociológicas de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber e suas contribuições para a compreensão da vida na sociedade ocidental

Francisco Jarismar de Oliveira¹

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é proporcionar uma enxugada reflexão sobre as contribuições das teorias sociológicas dos cientistas sociais Karl Marx e Max Weber, alemães e Émile Durkheim, francês para a compreensão da vida na sociedade ocidental em fins do século XIX e início do século XX. A princípio devemos nos antecipar em esclarecer que as obras e teorias desses sociólogos são extremamente vastas e que em hipótese alguma temos pretensão de esgotá-las nesse resumido artigo. Para estabelecermos o campo das reflexões desse texto nos restringiremos aos conceitos e contribuições mais relevantes, na produção dos citados autores, na compreensão do homem enquanto indivíduo histórico e sua relação com o contexto social em que está inserido. Ressaltamos a riqueza e complexidade da produção científica dos autores, o que nos chama ao cuidado em não nos estendermos nas reflexões teóricas, sob pena de não atingirmos a propositura desse artigo. Iniciaremos por uma rápida contextualização histórica europeia na época em que viveram os autores, em seguida faremos uma breve exposição biográfica dos filósofos, historiadores e cientistas em estudo, procurando contextualizá-los no seu tempo histórico. Como os autores passeavam por várias vertentes das ciências sociais desde a filosofia, economia, direito, psicologia, antropologia, entre outras,

¹ Aluno especial do Curso de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

visitaremos as obras de maior significância, para este trabalho, em cada um dos autores. Por fim tentaremos fazer uma relação dos pontos em comum, na concepção de cada um deles, no estudo da compreensão do homem e da sua vida em sociedade no mundo ocidental. Mais uma vez, reiteramos, não é objeto, deste artigo, delimitar a área de confluências dos autores, nem apontar seus limites teóricos. Sabemos que as suas searas de ação científica perpassam muitas fronteiras das ciências sociais, em especial da sociologia. Portanto, seremos sucintos e breves quando na feitura de nossas considerações finais.

Do iluminismo à revolução francesa

A França durante o século XVIII convulsionava sob os ideais iluministas, um movimento que defendia o uso da razão, maior liberdade econômica e política frente ao Antigo Regime. Regime este em que predominava o absolutismo monárquico, o mercantilismo e o poder supremo da igreja respaldado nas verdades reveladas pela fé. Neste embate ao longo do século, as forças iluministas avançaram com a adesão de alguns reis absolutistas que se rederam - por receio da perda do poder ou da própria vida - e aceitaram algumas das propostas do iluminismo. Citemos Frederico II, da Prússia; Catarina II, da Rússia; e Marquês de Pombal, em Portugal.

A sustentação ideológica da filosofia iluminista alimentava-se em obras como “Ensaio sobre o entendimento humano”, de John Locke (1690), que é considerado o pai do Iluminismo; Voltaire e suas fortes críticas ao clero; Montesquieu e sua obra “O espírito das leis” (1748), onde defende a reorganização dos poderes em: Legislativo, Executivo e Judiciário; Jean-Jacques Rousseau, quando defende que o soberano deve governar sob a vontade do povo, em sua obra “Do contrato social” (1762); e Adam Smith, filósofo e economista britânico, que publicou o título “A riqueza das nações” (1776), iniciando o debate sobre liberalismo econômico, traduzido

no livre comércio e expansão capitalista como condição para o enriquecimento do Estado; Kant (1724-1804) e outros autores podem ainda ser elencados, mas com os já citados entendemos resumir o contexto intelectual do movimento.

Os ideais propalados pelos iluministas sedimentaram o debate social que veio a culminar com a ação coletiva revolucionária da massa populacional francesa, composta de uma maioria camponesa somada aos trabalhadores urbanos e a pequena burguesia comercial. A estratificação social francesa garantia excessivos privilégios ao clero e ao rei, restando aos demais (trabalhadores, camponeses e burgueses) a sofrida tarefa de sustentar essas regalias ao custo de altos impostos. A condição de extrema injustiça social associada à exploração, miséria e ausência de representatividade das massas na França absolutista culminaram com o levante da Revolução Francesa ocorrida no final do século, em 1789. Com a revolução destrói-se, literalmente, essa condição passando a sociedade, pós-revolução, a se reestruturar sob a orientação dos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, ideais estes conduzidos por Girondinos e Jacobinos, burgueses condutores das reformas sociais.

Revolução Francesa estabelece as bases para uma sociedade burguesa e capitalista que se expandiria com a chegada da Revolução Industrial.

O Ocidente pós-revolução industrial

Após as reformulações filosóficas, econômicas e sociais promovidas pelo Iluminismo e a Revolução Francesa, veio a expansão econômico capitalista na Europa ocidental. Nos séculos XVII e XIX um conjunto de mudanças aconteceu nos modelos de produção, com particular importância para a substituição do trabalho artesanal pela utilização de máquinas e da mão de obra assalariada.

Se até fins do século XVIII a produção baseava-se no artesanato de subsistência com o produtor dominando o processo produtivo como todo, a partir de então, em França e Inglaterra, inicia-se uma mudança a começar pelas manufaturas – oficinas de propriedade particular onde um número diversificado de trabalhadores vendia sua capacidade produtiva ao proprietário da oficina – e se estendendo até a utilização de maquinários.

A Inglaterra burguesa e rica adianta-se nos investimentos de configurariam a Revolução Industrial. Sua posição geográfica estratégica, que lhe oferecia as condições promissoras de comércio e a exploração de mercados além mar.

Entra em cena a ambição pelo lucro, cada vez mais excessiva, e configura-se uma logística exacerbada de exploração da classe trabalhadora pelos patrões. Uma massacrante jornada de trabalho sobre mulheres e crianças com péssimas condições de segurança e insalubridade. O trabalhador perdia o domínio da produção e passava a revoltar-se com contra os empregadores e as máquinas.

Em sua primeira etapa a Revolução Industrial consolidou-se na Inglaterra entre 1760 a 1860. A sua expansão para a França e demais países europeus se dá numa segunda etapa, a partir de 1860 a 1900. Neste período França, Rússia, Itália e Alemanha industrializam-se e incorporaram o espírito da industrialização. Deste ponto em diante já se utilizava do emprego do aço, energia elétrica, combustíveis fósseis, locomotiva a vapor, motor a explosão e a indústria química despontava. Acentuava, consequentemente, as condições de trabalho insalubres e a latente revolta dos trabalhadores, submetidos a baixos salários e jornadas de 15 horas por dia.

Neste contexto histórico, de fins do século XIX e início do século XX, está posto o terreno onde os autores Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber vão desenvolver suas ideias e conceitos a respeito da compreensão do homem e suas relações com a sociedade em que vive. Reiteramos a incapacidade de detalharmos

a grandiosidade nas contribuições desses autores para o estudo e a pesquisa da vida em sociedade e a ação dos indivíduos. Contudo, ousamos lançar um rápido olhar sobre as possíveis intersecções de suas teses.

Max Weber

Nascido Karl Emil Maximilian Weber, no 21 de abril de 1864, em Munique na Alemanha. Filho de pai advogado e militante político e de mãe protestante francesa. Primeiro dos sete filhos do casal, teve já no lar o estímulo ao desenvolvimento intelectual desde a primeira infância. Aos 18 anos de idade, em 1882, ingressa na Faculdade de Direito da Universidade de Heidelberg onde frequentou cursos de economia, política, história e teologia. Em 1884 transfere suas atividades acadêmicas para a Universidade de Berlim desenvolvendo trabalhos na área da história do direito e da economia. Lá se habilita com doutorado no ano de 1889.

Casa-se com a feminista Marianne Schnitger em 1893. Retorna como professor a Universidade de Heidelberg em 1896. Daí até o ano de 1902 entra em um ciclo depressivo, sem regularidade de atividades acadêmicas. Viajou pelo continente europeu instalando-se em Roma, onde retoma as forças e em 1903 assume o cargo de diretor-associado da Revista de Ciências Sociais e Política Social, juntamente com Edgar Jaffé e Werner Sombart. Nesta revista publicam o artigo-chave “A Ética protestante e o espírito do capitalismo” (1904). Por ocasião de herança recebida passa a usufruir de condição financeira abastada o que lhe rende a oportunidade de dedicar-se novamente, com exclusividade, aos seus estudos em economia, direito, filosofia, história e à sociologia, sem necessidade de retornar as atividades de docência. Os efeitos dessa liberdade avançam sobre as pesquisas relacionadas às questões teórico-metodológicas extremamente importantes, além de tratar de estudos sobre a civilização ocidental em estudos histórico-sociológicos.

Em seus estudos e pesquisas dialogava com os filósofos Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, além de Karl Marx e Émile Durkheim. Dentre suas obras podemos destacar, nesse artigo, os volumes de “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, de 1904; “A ciência como vocação”, de 1917; “A política como vocação”, de 1919 e a sua obra inacabada “Economia e sociedade” de 1910, mas que só foi publicado em 1922, por sua curadora póstuma Marianne Schnitger.

Outros fatos que merecem destaque é a sua participação durante a primeira guerra mundial como diretor de hospitais militares e o fato de que em 1918, após o término da guerra, esteve como delegado alemão na assinatura do tratado de paz em Versalhes e esteve, também, na qualidade de conselheiro dos redatores na construção da constituição da República de Weimar. Weber faleceu em Munique, em 14 de junho de 1920, vítima da gripe espanhola.

Karl Marx

O economista, sociólogo, filósofo, jornalista e historiador Karl Heinrich Marx, veio ao mundo em 5 de maio de 1818, na cidade de Tréveris, a mais antiga do estado da Renânia-Palatinado, no Reino da Prussia, estado membro do Império Alemão. Nascido em berço abastado de uma família judaica de classe média, Marx inicia sua trajetória acadêmica em 1830 passando pelas Universidades de Bonn e de Berlim, onde veio a conhecer a obra daquele que viria a ser sua grande influência: o filósofo, professor e reitor Wilhem Friedrich Hegel. Em Berlim, Marx desvincilha-se do direito e abraça a filosofia, obtendo o título de doutor em 1841. Não seguindo a carreira docente, torna-se redator-chefe do pequeno jornal *Gazeta Renana*, onde conhece o parceiro e colaborador por longa data Friedrich Engels e ainda escreveu ele para *Rheinische Zeitung*, um jornal de viés radical com circulação em Colônia, maior cidade do estado da Renânia e considerada a capital

econômica, cultural, administrativa e histórica daquele estado e do oeste da Alemanha. Lá Marx inicia seus trabalhos de composição da concepção materialista da história. Sua bibliografia é vasta e suas publicações mais destacadas são “O Manifesto comunista”, em (1848) e “O capital”, em (1867-1894), obras que figuram como as suas contribuições mais proeminentes.

Na compreensão das teorias marxistas inevitavelmente abordamos a sociedade, a economia e a política em intensa interação segregacionista e nesse meio localiza-se a luta de classes que, como ele anunciara, consistiria no conflito entre a classe que controla os meios de produção, ou burgueses, e a classe trabalhadora, ou proletariado, que fornece a mão de obra. Acima das duas encontra-se o estado a proteger os interesses da classe dominante. Marx também teorizou sobre as crises cíclicas do sistema capitalista, geradas pelo conflito entre a burguesia e o proletariado, anunciando que tal embate conduziria a auto-destruição do sistema vigente e a consequente substituição por um novo sistema: o socialismo. O falecimento de Karl Marx se dá em 1883. Sem pátria, foi sepultado em Londres. Sua trajetória acadêmica e científica em parceria com Engels vai até o túmulo. E a sua ideia, de que para compreender uma sociedade se faz necessário nos debrucemos sobre os seus meios de produção, é considerada por muitos sociólogos, ainda hoje.

Émile Durkheim

Sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo. Junto com Karl Marx e Max Weber é o criador da disciplina acadêmica da Sociologia e citado como o pai da sociologia. De descendência judaica, nasceu francês, na cidade de Épinal, em 15 de abril de 1858.

Durkehim promoveu um aperfeiçoamento do Positivismo estabelecido primeiramente por Aguste Comte, iniciando o que poderemos considerar como uma forma de realismo

epistemológico utilizando-se do método hipotético-dedutivo, que consiste na construção de análises e conceituações baseadas nas hipóteses, tendo sua validação no resultado verdadeiro ou falso da comprovação das hipóteses, após estas serem submetidas a vários testes de falseamento.

Em sua opinião, a ciência social deve ser puramente holística, ou seja: a sociologia deve estudar os fenômenos atribuídos à sociedade em geral, em vez de se limitar às ações específicas dos indivíduos.

Obteve grande respaldo acadêmico com a sua tese de doutorado quando publica o título da “Da divisão do trabalho social” (1893). Nesta obra trata da natureza da sociedade humana, classificando-a como solidária em dois tipos: a orgânica e a mecânica, ambas associadas a duas leis que denominou de direito repressivo e direito restritivo, amparados na consciência dos seres sociais. Destas análises conclui que a coesão social está atrelada, na modernidade, à as funções sociais do trabalho. Estando as sociedades a mercê da predominância da consciência coletiva sobre a dos indivíduos.

Sua produções acadêmicas ajudaram na organização de algumas ciências, citemos a sua obra monográfica “O suicídio” (1897), que estudou o índice de suicídios entre católicos e protestantes em sua época. Foi uma investigação social que repercutiu na distinção dos espaços da ciência social entre a psicologia e a filosofia. Destacamos ainda as obras: “As regras do rétido rociológico” (1895) e “As formas elementares da vida religiosa” (1912).

A Primeira Guerra Mundial lhe trouxe extremo desconforto. Não aderira ao nacionalismo exacerbado embora defendesse os interesses franceses na guerra. Mesmo patriótico perde espaço para a ascendente direita francesa. Perde muitos de seus alunos para as trincheiras da guerra, inclusive o próprio filho, perda que lhe rendera demasiado mal estar vindo a acometer-se de acidente vascular cerebral e falecer em 1917.

A secularização das ciências sociológicas

Por secularização devemos entender a gradual separação das estruturas sociais, como tradição, cultura e costumes do domínio religioso. Em outras, palavras a religião é abandonada no que diz respeito às explicações para os fatos relacionados à vida em sociedade. Nesse campo passa a habitar as ciências sociais e, nesse artigo, destacamos a sociologia de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber na interpretação desse meio. Esses estudiosos configuraram a ciência sociológica e deixaram marcas na teorização da vida em sociedade do seu tempo, que expomos, de forma customizada, a seguir.

Para Karl Marx a vida em sociedade orbita em torno das forças produtivas e as relações produtivas determinam as relações sociais. Por forças produtivas identificamos as condições materiais de produção: máquinas, ferramentas e demais equipamentos necessários a produção de artefatos. As relações sociais se configurariam de acordo com as formas adotadas pela sociedade, da época, para organizar e gerenciar a produção. Essa estrutura básica determinaria as demais relações sociais. Assim disse:

[...] Vimos que o processo capitalista de produção é forma historicamente determinada do processo social de produção. Este abrange a produção das condições materiais da vida humana e ao mesmo tempo é o processo que se desenvolve dentro de relações de produção específicas, histórico-econômicas, produzindo e reproduzindo essas relações de produção e, por conseguinte, os agentes desse processo, no contexto deles: as condições materiais de existência e as relações recíprocas, isto é, a forma econômica particular de sociedade que lhes corresponde. É que o conjunto das relações que os agentes da produção, produzindo dentro delas, mantém entre si com a natureza constitui justamente a sociedade, considerada em sua estrutura econômica. Como todos os anteriores, o processo capitalista de produção se efetua em certas condições materiais que ao mesmo tempo servem de

suporte a determinadas relações sociais contraídas pelos indivíduos no processo de reprodução da vida. (MARX, 1977).

As demais atividades sociais como religião, valores éticos e morais, políticos, culturais, entre outros, segundo Marx estariam ligados de forma direta ao sistema produtivo, desde o seu princípio até a distribuição da produção. Os indivíduos estão classificados dentro dessa sociedade de acordo com o espaço que ocupa na estrutura de produção e em conformidade com o seu poder de apropriação dos meios de produção e dos bens produzidos. Em outras linhas, o indivíduo e sua relação social estão envoltos em uma condição de submissão a estrutura dos fundamentos da produção. Marx conceitua a inseparabilidade do indivíduo do fator econômico predominante na sociedade. Todas as suas ações e atitudes estariam vinculadas aos princípios das relações sociais fundamentadas na organização da produção. Como afirma no prefácio da obra *O Capital*:

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em grilhões das mesmas. Ocorre então uma época de revolução social. Com a transformação do fundamento

econômico revoluciona-se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura. (MARX, 2008, p. 108).

A concepção marxista da sociedade conceituou e teorizou politicamente e economicamente a sociedade pós-revolução industrial. Nas suas obras Marx explana sobre a escravização do homem pelo homem desde os primórdios da humanidade. E na vida social europeia do início do século XIX esta exploração se dava de forma clara e objetiva com a alienação do homem e da sua força de trabalho no novo sistema capitalista. O homem submerso nas linhas de produção não se enxergava no produto final de seu trabalho. Só sabia aquilo que lhe era permitido conhecer no meio em que trabalhava e vivia. Não se reconhecia como sujeito histórico e tinha toda sua força de trabalho explorada na produção da mais valia, termo que Marx usa para identificar o excedente produzido e apropriado pelos donos dos meios de produção.

A história da humanidade se constituiria na epopeia dos opressores e oprimidos. Esse conflito era o responsável pela formação das sociedades desde o início e dentro da sociedade capitalista se tornava brutal e desumano, ao que Marx se opunha declarando-se anticapitalista. Na sua visão a exploração dos proletários pelos burgueses e a expropriação do produto final por estes, à custa da alienação daqueles, era o que de mais grave se configuraria para o futuro da humanidade, acelerando o crescimento das desigualdades sociais, econômicas e políticas. Nesse contexto Karl Marx teoriza na idealização de uma sociedade sob comando do proletariado, e estes, conscientizados do poder, demovam o antagonismo social da luta de classes e formatem uma sociedade mais harmônica.

Nesse mesmo contexto de fins do século XIX Émile Durkheim trabalha com a consciência coletiva. Ele compreendia que haveria um conjunto de informações, conhecimentos, um conjunto de características e costumes comuns dentro de toda sociedade, o que faz com que os indivíduos tenham atitudes

semelhantes. Essa consciência coletiva determinaria o grau de influência da sociedade no modo de vida de cada indivíduo. Isso estava perceptível nos signos sociais, a língua, a cultura a representação do conhecimento que era comum a todos e responsável pela perpetuação dos costumes, da cultura. Para Durkheim:

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato, ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram: eles passam, ela permanece. [...]. Ela é, pois, bem diferente das consciências particulares, conquanto só seja realizada nos indivíduos. Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, do mesmo modo que os tipos individuais, muito embora de outra maneira. (DURKHEIM, 2010, p. 50)

A sociedade está estruturada na consciência coletiva, ela atua no âmbito sociológico e psicológico dos indivíduos e está sedimentada no senso comum de seus membros. Esta “consciência” não se ampara no sentido que damos hoje, mas é uma consciência ao entendimento francês da época e que foi respaldado nos conceitos de consenso de Auguste Comte, e de vontade geral definido em Jean Jacques Rousseau, para sermos resumidos.

Em outra perspectiva observamos que esse conceito de consciência coletiva, desenvolvido por Durkheim, está também voltado para a reflexão do sistema de justiças e compensações, retribuições. Ele se estabelece na obediência as normas sociais, de conduta moral ética e religiosa.

Nessa ótica Émile Durkheim amarra seu conceito de consciência coletiva em outro termo, por ele cunhado, a anomia, que significa ausência ou desintegração das normas sociais. Com isso o sociólogo teorizou sobre o indivíduo e a sociedade buscando descrever as patologias sociais da sociedade ocidental moderna: como as sequelas da divisão do trabalho promovendo as diferenciações entre os indivíduos, o individualismo. Entendia que a mediação dos conflitos individuais e sociais só poderia ser realizada pela regulação da sociedade, sob leis comuns a todos. Disse que “*a única força capaz de servir de moderadora para o egoísmo individual é a do grupo; a única que pode servir de moderadora para o egoísmo dos grupos é a de outro grupo que os englobe*” (DURKHEIM, 2010, p. 428). Havia no sociólogo uma preocupação com a manutenção da ordem social sob a vigília de regras e legislação comum.

Com Max Weber a individualidade do ser social é o ponto central da vida em sociedade. Afastando-se do positivismo e de qualquer ideação que viesse a pregar a submissão das ciências sociais aos mesmos moldes de validação, Weber é o principal representante da sociologia na Alemanha. Para ele se fazia necessário dar sentido a realidade particular dos indivíduos e, a partir daí, realizar o recorte do tema a ser trabalhado para o desvendamento e o conhecimento da realidade social. Para tanto se exigia do cientista social a elaboração de um instrumento de pesquisa que afastasse, o quanto possível, os juízos de valor que permeiam as interpretações de todos. Para Weber esse instrumento é o tipo ideal, com o qual a interpretação-investigação dos fatos se faria com a obtenção de resultado mais próximo e garantidor da objetividade. Esses tipos ideais seriam construídos e apresentados como um

[...] quadro do pensamento [que] reúne determinadas relações e acontecimentos da vida histórica para formar um cosmos não contraditório de relações pensadas. Pelo seu conteúdo, essa

construção reveste-se do caráter de uma utopia, obtida mediante a acentuação mental de determinados elementos da realidade [...]. Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro [...]. A atividade historiográfica defronta-se com a tarefa de determinar, em cada caso particular, a proximidade ou o afastamento entre a realidade e o quadro ideal (WEBER, 1999, p.105-106).

Weber comprehende a realidade da vida social a partir das ações dos indivíduos em seu universo particular e busca explicar essas ações considerando quais tipos de mentalidade provoca a realização dos fatos. Nesse caminho ele identifica que a estrutura social não se organiza somente no nível econômico, mas essa formatação social também repercute na esfera do poder quando afirma que

[...] a forma pela qual as honras sociais são distribuídas numa comunidade, entre grupos típicos que participam nessa distribuição, pode ser chamada de “ordem social”. Ela e a ordem econômica estão, decerto, relacionadas da mesma forma com a “ordem jurídica”. Não são, porém, idênticas. A ordem social é, para nós, simplesmente a forma pela qual os bens e serviços econômicos são distribuídos e usados. A ordem social é, decerto, condicionada em alto grau pela ordem econômica, e por sua vez influi nela. (WEBER, 1974, p. 212).

No amálgama da sociedade, Weber também enxerga os conflitos entre as classes e sobre esses uma dominação que se apresenta em três modalidades: a Dominação Legal, amparada na burocracia que exige do indivíduo a submissão e obediência, não a outrem, mas as regras burocráticas, legalmente asseguradas, para

o acesso social. Outra nominada de a Dominação Tradicional: ancoradas nos costumes e na fidelidade tradicional. As relações se submetem a um modelo patriarcal, onde o senhor ou governante é o patriarca e os demais são súditos, o funcionário é o servidor. As interações sociais são construídas com base no respeito e no sagrado.

Por fim a Dominação Carismática: que se sustenta em uma autoridade construída sobre a devoção. Está assentada sobre crenças proféticas e um forte apelo a fé como legitimadora da autoridade. É um campo farto para heróis e demagogos. Sendo a mais autoritária e imperativa é também a mais instável, não dando suporte garantido a dominação afetiva do dominante sobre o dominado.

Considerações finais

Longe de querermos fechar questão sobre as contribuições dos cientistas sociais, em epígrafe, para a compreensão da vida em sociedade no contexto ocidental, após as revoluções francesa e industrial, nos restringiremos ao final deste artigo em declararmos alguns pontos de confluência das teorias visitadas ao longo do texto. Iniciamos as nossas declarações finais apontando um importante ponto em comum entre os nossos autores Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber qual seja, todos foram fortemente influenciados pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade avocados pela Revolução Francesa e que permearam os pensamentos e atitudes de muitos outros cientistas do século XVIII em diante. Outro fato presente nas construções teóricas dos nossos cientistas em estudo foi o advento da Revolução Industrial, seus desdobramentos e suas consequências na vida social dos indivíduos. Ambas revoluções são marcos da grande mudança, não só no pensar de uma época, mas no modo de vida de todo o ocidente a partir de então.

Embora Marx, Durkheim e Weber trilhassem caminhos diferentes na interpretação e conceituação das relações sociais no pós-revolução francesa e industrial, os três secularizavam as explicações para os fenômenos sociais nas áreas econômica e política. Se a tese da bipolarização social, defendida pelos marxistas, não agradava a Weber por este entender que a essa compreensão limitava a possibilidade de análise da estratificação social em apenas duas classes, burguesia e proletariado, distintas e em permanente conflito e para Durkheim a divisão das capacidades produtivas, e suas consequências, seja um fato social e uma necessidade funcional presente em todas as sociedades. Os mesmos não anunciam uma sociedade em que a individualidade do homem não seja uma condição considerada. Discordam no uso dessas consciências e dessa individualidade, mas não a desprezam. A busca é pelo equilíbrio social e esse estágio é de interpretação distinta entre os nossos filósofos.

O exclusivismo em cada sociedade, defendido por Max Weber, se contrapõe ao inevitável ajuste funcional apresentado por Durkheim e ao embate constante, entre burguesia e proletariado, teorizado por Karl Marx. Porém os autores flertam no ponto em que a possibilidade de o cidadão prosperar e mover-se dentro da estratificação social posta não é impossível. Para isso a sua disciplina, dedicação, especialização e controle de gastos são necessários. Mesmo que ao mudar de posição o cidadão assuma os valores e comportamentos da nova classe.

Finalizo declarando a relevante contribuição das teorias desses cientistas sociais para a compreensão do modo de vida do mundo ocidental e suas importantes abordagens da sociedade dos séculos XIX e XX que subsidiam, ainda hoje, a compreensão da sociedade do século XXI.

Referências

- MARX, K. Prefácio à Crítica da economia política. In: MARX, K. ENGELS F. **Textos Escolhidos**. São Paulo. Edições Sociais, 1977.
- MARX, Karl. **O capital: critica da economia política**. Livro terceiro: o processo global de produção capitalista, volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: FERNANDES, Florestan. (Coord.); COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber**. Sociologia. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.
- WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

As ciências humanas no ensino médio: contribuições para uma formação educativa da geografia

Rosalvo Nobre Carneiro¹

Miqueias Virginio da Silva²

Introdução

É imprescindível não afirmar a total contribuição que as ciências humanas podem representar para a formação de pensamentos e interpretações acerca do mundo em que vivemos. No contexto do ensino, pensar a relevância destas ciências significa ir de encontro aos inúmeros desafios voltados ao princípio de uma formação educativa, cuja centralidade seja conduzir os sujeitos a refletir o seu entorno fundamentando-se nas bases que estas e seus conhecimentos se articulam.

No século atual, a escola surge como espaço composto de inúmeros significados onde por um lado, as égides destas ciências se estruturam de forma fragmentada, e de outro exercem diretamente uma articulação de sentidos, tendo como principal elemento o discurso sobre a condição do homem e sua atuação dentro do espaço.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Ciências Humanas compreende como área do conhecimento, a Filosofia, a Sociologia, a História e Geografia constituindo-se como “saberes dos diferentes campos e das pesquisas sociais que, articulados, possibilitam uma visão

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: rosalvonobre@hotmail.com.

² Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Especialista em Ensino de Geografia pela Faculdade Integrada de Cruzeiro (FIC); Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN. E-mail: miqueiasgeo@gmail.com.

humanística no processo de apreensão dos problemas vividos e enfrentados

pela sociedade” (BITTENCOURT, 2002, p. 49) caracterizando-se ainda como componentes curriculares “indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social de conhecimentos científicos e disciplinares” (BRASIL, 2014, p. 09).

Pode-se ressaltar que as ciências humanas sempre trouxeram em seus pressupostos diversas concepções acerca de suas formulações e objeto de estudo, alterando-se “historicamente e epistemologicamente” (BRASIL, 2014, p. 15) ao longo dos tempos e surgindo ainda hoje como discussões necessárias sobre sua relevância para a compreensão das realidades sociais efetuando “reflexões e análises para compreender os processos de mudanças e seus desdobramentos” (CAVALCANTI, 2003, p. 15).

Dentro deste campo, podemos considerar como ciência relevante, a própria geografia, sem exercer uma desatenção para com as demais que compõem o corpo das ciências humanas no ensino, visto serem indispensáveis para a formação humana e social dos indivíduos, mas, por se tratar neste ensaio de uma ciência como elemento principal entendendo a concepção de homem dentro de um espaço que se constrói entre “a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura, e, geograficamente falando, entre o local e o global, entre a realidade natural e a social” (CAVALCANTI, 2003, p. 17).

Assim, o objetivo desta discussão é compreender como a geografia e as demais ciências que compõem o corpo das ciências humanas enquanto áreas de conhecimento podem corroborar para se pensar em uma formação educativa voltada ao entendimento sobre as realidades sociais pelas quais os indivíduos se tornam produtores e sujeitos a partir da influência que nela exercem e como os fundamentos destas ciências podem ser mais bem

dimensionados dentro do cenário atual do ensino, tendo a construção humana como elemento primordial.

Este estudo recorre-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (2000) e o Caderno II - Ciências Humanas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014), além do PCNs+ do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias (2002), entrecortando-se com outros autores que versam sobre a referida discussão. Desta forma, este texto se constrói com o intuito de discutir com brevidade a importância que a geografia e as demais áreas de conhecimento das ciências humanas traduzem para as práticas da intervenção escolar a partir das discussões e delineamentos do ensino, e, como tal, servindo de subsídio para refletir acerca da contribuição destes campos científicos para a formação educativa dos alunos no ensino médio.

O presente estudo configura-se em três partes. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização das ciências humanas tomando por base a especialização do conhecimento sob o caráter da transmissão e da reprodução nos currículos escolares. Em seguida, tecem-se algumas exposições acerca destes componentes curriculares que integram o conjunto das ciências humanas no ensino médio com foco especial para a ciência geográfica, elencando, brevemente os seus objetivos, conceitos, temas e contribuições para uma formação educativa necessária para se pensar o contexto das realidades sociais a partir das concepções de homem e suas ações.

Por fim, têm-se as considerações acerca deste estudo onde apontamos alguns argumentos tentando demonstrar a relevância desta temática para o contexto do ensino e principalmente para compreender a importância das ciências humanas voltadas à formação educativa dos indivíduos.

1 As ciências humanas e o processo da especialização do conhecimento: breves considerações

Historicamente, as ciências humanas sempre foram tentadas a inúmeros questionamentos acerca do seu real significado e sentido para a explicação da sociedade e da própria condição do homem. O que também se evidenciou dentro destes questionamentos, e não mais importante, foram às formas de se conceber a realidade como fato social e como os indivíduos deveriam portar-se nesta conjuntura.

Japiassu (2011) nos diz que, as ciências humanas, desde os tempos distantes, fundamentaram-se pela busca de explicar a sociedade, o destino da humanidade, sua história e as marcas da vida em seu sentido e de forma interligada reafirma que o seu projeto pautado pelo alcance de uma científicidade consolidada entrelaça-se com os pressupostos da humanidade. No contexto moderno, a concepção de tais ciências, assume novas configurações frente a história da humanidade e inclusive ao processo construtivo do conhecimento, pois, por muito tempo, questionou-se qual seria o papel do homem dentro da ciência e como esta poderia explicar a relação dos indivíduos com as realidades.

Junto à ideia da construção do conhecimento partindo da perspectiva da condição humana, é importante frisar como a ideia de homem se ergueu frente ao cenário das ciências humanas não deixando a mercê a vertente do conhecimento por ênfase das especialidades científicas que estas representavam desde os tempos históricos para o contexto da educação.

De forma pontual, Japiassu, em sua obra “*A Crise das Ciências Humanas*”, estabelece uma relação da idealização de homem frente ao surgimento das ciências humanas ou tão somente a uma “*ciência do homem*” especificamente em um cenário de modernidade quando o mesmo nos diz que com o início desta era “surge uma nova maneira de se conceber o homem” (JAPIASSU, 2011, p. 6) fato que contribuiu para influenciar não

somente a universalização de uma construção social, mas principalmente do conhecimento.

Teoricamente, a “*ciência do homem*”, reafirmada por Japiassu, retoma suas pressuposições atreladas a alguns contextos considerados relevantes para o decurso da história da humanidade como do Renascimento, precisamente no século XVI quando a dita filosofia das razões passa a desmistificar as aferições acerca do homem e do mundo atribuindo o entendimento de que todos passariam a exercer uma real consciência de suas próprias condições humanas com o meio em que se relacionavam, atribuindo a isso o surgimento de disciplinas que traziam em sua natureza a necessidade de explicar as relações construídas com e perante a natureza.

Sobre isso, Camargo e Elesbão (2004, p. 8) nos dizem que “é nesse novo cenário renascentista que surgem as denominadas ciências humanas e que vão ser sistematizadas a partir do século XIX. Como consequência tem-se a alteração na visão de homem e de mundo trazidas por essas novas ideias”. É claro que, frente a este cenário, necessitava-se conceber a fundamentação de um método para buscar explicar como o contexto das ciências humanas encaminhava-se para uma constituição ao longo dos séculos, devendo ser abordado enquanto “instrumento intelectual e racional, que possibilite a apreensão da realidade objetiva” (SPOSITO, 2004, p. 23).

A influência que as ciências humanas passam a ter pela incessante necessidade de se fundamentar como ciência social e do homem, provém de René Descartes (Século XVII) a partir das contribuições direcionadas ao rompimento com os pressupostos da metafísica de caráter medieval que apregoava um princípio de que tanto as verdades quanto as tessituras teleológicas das sociedades não poderiam ser contestadas e nem o conhecimento atribuído seria suficiente para explicar a relação do homem com a natureza, afinal, considerava que

[...] um dos seus objetivos primordiais a fundamentação da nova ciência natural, defendendo sua validade diante dos erros da ciência antiga e mostrando a necessidade de se encontrar o verdadeiro método científico que colocasse a ciência no caminho correto para o desenvolvimento do conhecimento. (MARCONDES, 2007, p. 73).

É somente na época das Revoluções Burguesas (Séculos XVIII e XIX), que os contextos das ciências se enveredam para uma consolidação em sua fundamentação trazendo um novo entendimento de sociedade e formas de compreendê-la estando, desta vez, ligadas as diversas transformações que a sociedade capitalista vivenciava a partir do advento do paradigma dos modos de produção que passariam a influenciar de forma direta o convívio social da humanidade.

Neste período, onde as ciências humanas encaminham-se para uma sistematização tomando por base as regras do “método científico” adotado pelas ciências naturais, assumindo uma postura de cunho positivista ao conceber a ciência como forma única do conhecimento desvirtuando o sentido de que não existiria mais uma ciência da natureza e nem do homem, mas seria inferida a partir da perspectiva de que “a legitimidade e a validade do conhecimento das ciências humanas e sociais só será objeto de crédito se forem conduzidos segundo o método das ciências exatas ou da natureza” (KUHN, 2016, p. 117).

A ênfase dada ao positivismo afirmava nas ciências humanas a existência de um método que por sua vez, embasava-se nas verdades dos fatos como requisito para explicar as experiências como principais fundamentos teóricos e enquanto doutrina para buscar explicar e reger as leis junto com as normas sociais, seguindo as bases do positivismo, transpondo “para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza”. (BRASIL, 2000, p. 6)

Ribeiro Júnior (2006, p. 8) nos diz que de acordo com as bases do positivismo, as ciências surgem

[...] como revelação da própria ciência, ou seja, não apenas regra por meio da qual a ciência chega a descobrir e prever (isto é, saber para prever e agir), mas conteúdo natural de ordem geral que ela mostra junto com os fatos particulares, como caráter universal da realidade, como significado geral da mecânica e da dinâmica do universo.

O discurso apregoado a partir do advento da influência positivista traz ao contexto das ciências humanas um sentido de fragmentação tanto de suas especificidades quanto de sua natureza, traduzindo uma compreensão de que as mesmas se tornaram “instrumentos de controle social” (BRASIL, 2000, p. 6) e ao mesmo tempo sem “mais necessidade da noção de homem”, (MORIN, 2001, p. 12) limitando-se assim ao exercício de se compreender as realidades sociais.

No que se refere ao cenário educacional, à realidade desta fragmentação, materializa-se nas escolas como uma problemática cujas ciências humanas têm vivenciado, e, por conseguinte, tem conduzido à escola atual a se pensar na proposta de estabelecer uma conexão articulada entre os campos de conhecimento como tentativa de mobilizar os conhecimentos, pois, “as disciplinas da área de Ciências Humanas, costuma vincular a noção de contexto à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem às vezes de “pano de fundo” ou “cenário” no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição” (BRASIL, 2002, p. 22).

Considerando todo o percurso histórico das ciências humanas, partindo da fundamentação de seu objeto, problematização com relação a sua fragmentação no contexto do ensino e das diversas possibilidades que colocaram em evidência questionar e explicar o homem junto a sua relação com a sociedade se torna necessário que no campo da escola contemporânea o conjunto destas ciências aponte para uma reflexividade social que se construa como “um exercício de autoconhecimento” (BRASIL,

2014, p. 27) e que só pode ser estabelecida quando em consonância com as vivências do conhecimento escolar.

Com base nesse pensamento, pensa-se a noção de *sensibilização* e *internalização* daquilo que se caracteriza como social e representativo para a aproximação entre o científico e o real a fim de estabelecer a conexão entre os sujeitos e, por fim, a concretização da prática, afinal, o significado da *sensibilização*, emerge como “a possibilidade de percepção atenta das vivências e experiências individuais e coletivas, rompendo-se assim com atitudes de indiferença e incompreensão na relação com o outro e com os problemas que afetam comunidades” (BRASIL, 2014, p. 23), enquanto que para a *internalização*, este surge como “[...] um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa dos sujeitos com o objeto” (CAVALCANTI, 2012, p. 160).

Entende-se que as Ciências Humanas representam papel significativo na condição humana para o contexto educacional expressando-se como “uma práxis social” (DURKHEIM, 2011, p. 7) e ao mesmo modo como uma concepção clarificada de que “ela desempenha o importante papel de conhecer e compreender a realidade” (DURKHEIM, 2011, p. 17) tendo papel crucial de buscar uma emancipação dos sujeitos ao ponto de conduzi-los a encontrarem seu significado e sentido na humanidade, ou tão somente no mundo.

Assim, consegue-se compreender que, no campo educativo a importante inserção das ciências humanas mesmo considerando sua especialização fragmentada pode contribuir para fundamentar “a constituição de práticas investigativas particulares, para além de temas,

conceitos, objetos e teorias mais afeitas a determinados conhecimentos do que a outros. Aspecto que, nas suas particularidades, condiciona os saberes, as culturas e as disciplinas escolares” (BRASIL, 2014, p. 39).

Em detrimento deste discurso, concebe-se que, as áreas do conhecimento que fundamentam e estrutura o conjunto das

ciências humanas como a sociologia, a filosofia, a história e a geografia muito têm a contribuir para proporcionar uma contextualização dos sujeitos com as realidades sociais e principalmente para a construção intelectual emancipatória autônoma, possibilitando ao contexto do ensino e especificamente da formação educativa dos indivíduos “uma compreensão maior da sociedade contemporânea e o “lugar” que ocupam no processo de sua constituição e nos projetos de transformações” (BRASIL, 2002 p. 49).

2 A geografia e a contribuição das ciências humanas para o ensino médio: considerações para uma formação educativa

Sabe-se que, todo conhecimento carrega consigo uma historicidade que fundamenta seus princípios, pois, “nenhuma teoria se estabelece enquanto tal se não se remeter às maneiras e procedimentos como determinados fenômenos, naturais e culturais, vieram a ser explicados, compreendidos e significados” (BRASIL, 2014, p. 41). No campo das ciências humanas este processo não se caracteriza de forma diferenciada, pois, durante sua trajetória, o campo científico destas ciências representou e representa “o conjunto de conhecimentos, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 2).

No ensino médio, as ciências humanas entrelaçam-se por campos distintos, mas que assumem entre si uma responsabilidade social, intelectual, pedagógica e filosófica no sentido de possibilitar aos indivíduos interpretarem as realidades sociais e a refletirem sobre as transformações da sociedade. No palco da ciência geográfica, por exemplo, nota-se o quanto a historicidade das ciências humanas se tornou pertinente, pois, a geografia desde sua gênese, partindo do modo de como viviam as comunidades primitivas e as sociedades indígenas, remetendo-se a questão humana junto a sua relação com o meio social.

Como toda ciência, a geografia até chegar a sua sistematização que só se deu no século XIX, por detrimento das consequências do modo de produção capitalista, percorreu toda uma trajetória de impasses e reconstruções especialmente acerca do seu objeto e função científica. Dentro deste processo, é viável mencionar que, se unindo ao conjunto das ciências humanas, a geografia por toda sua sistematização trouxe como centralidade a questão do homem a partir de diversas concepções, respaldando-se por correntes filosóficas que passaram a influenciar tanto a sua natureza enquanto ciência e principalmente enquanto componente disciplinar para o universo do ensino.

Corroborando com isso, Santos (2015, p. 64) nos diz que:

A ciência geográfica passou por várias fases ao longo de sua formação enquanto ciência, que repercutiram em seu método e seu objeto. Essas repercussões em sua maneira de perceber e proceder em seu fazer científico e ensino estão intimamente relacionadas às concepções filosóficas, que por sua vez respaldaram o modo de perceber, conceber e ensinar [...].

A fim de complementar esta realidade, se concebe que o contexto do ensino da ciência geográfica assume na contemporaneidade uma relação com algumas correntes da filosofia objetivando contribuir para a compreensão geográfica das realidades, sendo elas

[...] a corrente filosófica neopositivismo, também chamada positivismo lógico, considera as temáticas espaciais na apreensão da realidade a partir da dedução, da abstração e na elaboração de modelos explicativos. A corrente marxista baseada no materialismo histórico como doutrina e na dialética como método pauta-se numa busca pelas contradições dos processos inerentes ao temário geográfico. Por fim, a corrente filosófica fenomenológica assenta-se na subjetividade, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo, privilegiando o singular e não o particular ou o universal na compreensão dos fenômenos geográficos. (SANTOS, 2015, p. 71)

A partir deste viés, entende-se que os fundamentos aos quais formulam as bases epistemológicas da ciência geográfica adentram ao contexto do ensino de forma influenciadora, o que, por sua vez, passam a possibilitar na contemporaneidade ir de encontro ao principal objetivo do ensino desta ciência na educação básica que é “compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial)” (BRASIL, 2006, p. 43) e na mesma perspectiva “reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano.” (BRASIL, 2006, p. 45).

Assumindo ao longo dos tempos uma posição de “ciência da sociedade” (ANDRADE, 2006) é importante mencionar que para o universo do ensino, a geografia, passa a se caracterizar “por diversas orientações teóricas e metodológicas, de uma forma ou de outra, ligadas a essas correntes filosóficas” (SANTOS, 2015, 75) e que dimensionam suas fundamentações respectivamente ao seu objeto de estudo que é o “*espaço*” entendido e estudado a partir de diversas concepções e extensões da própria filosofia e das demais ciências humanas.

Sobre isso, Castrogiovanni (2000, p. 7) apresenta que

O objetivo principal de estudo em geografia continua sendo o espaço geográfico, entendido como produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constroem.

Partindo de seu objeto de estudo o qual se interliga com diversos outros conceitos e categorias fundantes como a de lugar, paisagem, território, região e natureza, a ciência geográfica propõe em sua ênfase uma aproximação com as demais ciências humanas, como a própria história ao propor para os indivíduos em formação “um contraponto que permita ressignificar suas experiências no

contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e [...] transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados" (BRASIL, 2006, p. 65).

No sentido que se prescreve do diálogo que as ciências humanas assumem entre si no ensino, assim como a geografia, a história, enquanto campo disciplinar e componente curricular que também se fundamenta na noção de espaço e em conceitos estruturadores assume a finalidade de dimensionar as bases para o seu ensino tendo como objetivo estudar "as ações e transformações humanas (ou permanências) que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo, mais longo ou mais curto" (BARROS, 2010, p. 68).

Deste modo, a composição da ciência histórica, perpassa junto com a geografia, a vincular suas noções conceituais como a de "*tempo, processos e sujeitos históricos, trabalho, poder, memória e cidadania*" (BRASIL, 2002) a favor de uma contextualização de suas realidades para com a sociedade e principalmente para a construção de "seus valores e suas práticas cotidianas em relação às problemáticas mais amplas e abrangentes vivenciadas pelos grupos contemporâneos e pelos grupos que viveram em épocas passadas, reconhecendo-se, simultaneamente como sujeito de sua história pessoal e participante da história do seu tempo" (BRASIL, 2002, p. 75).

É interessante frisar, que, partindo desta ligação de sentidos as quais a história e a geografia representa para o ensino das ciências humanas, torna-se possível destacar que a categoria de espaço junto à de tempo perfizeram contextualmente a estruturação da historicidade das ciências humanas tendo a ideia de homem e sociedade como objetos de estudos e centralidade maior.

Acerca deste pensamento, Barros (2010, p. 69, *grifos do autor*) afirma que

Contudo, a definição de História, no seu aspecto mais irredutível, deve incluir ainda uma outra coordenada para além do “homem” e do “tempo”. Na verdade, a História é o estudo do Homem no *Tempo* e no *Espaço*. As ações e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada dão-se em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social.

A esta relação, também seria conveniente resgatar os princípios da corrente filosófica marxista que no âmbito do ensino ainda perdura fortemente nos pressupostos da ciência geográfica e que pode trazer a história um entendimento de que a ideia que se tem acerca de espaço parte da objetivação de uma temporalidade descrita em vários contextos sociais e no mesmo modo, onde a ideia de trabalho insurge como categoria relevante ao seu ensino, já que, “a análise marxista se volta para os modos de produção, a realização do trabalho e as relações econômicas que o envolvem, resgatando tais relações em perspectiva histórica” (TRIGO; SOUZA, 2009, p. 6941).

Com isso, comprehende-se que, no ensino médio, ou tão somente, nos espaços escolares voltados a formação intelectual educativa o ensino da história assume como principal funcionalidade “promover o trânsito entre os conceitos cotidianos e os conceitos históricos, assim como orientar os alunos na construção e ou na apropriação desses últimos” (BRASIL, 2006, p. 92).

Ao que compete à sociologia, podemos mencionar, que da mesma forma como a história e a geografia representam significados no contexto das “*humanidades*” (BRASIL, 2014) esta também não extingue sua funcionalidade para com este campo. Historicamente, a sociologia como parte das ciências sociais, passa a integrar o currículo escolar em meados do século XX com a finalidade de “dar um sentido científico às discussões sobre a

formação social e os fundamentos sociológicos da educação” (BRASIL, 2006, p. 102).

Somente com a criação da LDB através da Lei. 9.394/96, a sociologia passa a ser obrigatória nos currículos escolares, passando com isso a caracterizar-se como uma disciplina recente aos currículos, devendo ser mediada sob o caráter da interdisciplinaridade dentro do campo das ciências humanas tendo por concepções temáticas a proposta de três conceitos fundantes que integram o seu principal conceito a “sociedade” sendo: “o trabalho, a cidadania e a cultura” (BRASIL, 2002). Porém, o que necessita ser colocado é que, mesmo por sua coeva inserção nos currículos escolares, a sociologia “nem sempre [...] teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico” (BRASIL, 2006, p. 105).

É apenas no século XXI, com o advento das *“ciências da sociedade”* que a sociologia surge como “um novo campo do saber voltado para a compreensão da vida do ser humano em grupo e para as regras e fundamentos das sociedades” (BRASIL, 2002, p. 87) e que, apesar de sua germinativa inserção no ensino brasileiro inicialmente constitui-se fundamentada nas bases positivistas, remetendo ao ensino social, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

[...] modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação - lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. (BRASIL, 2006, p. 105).

Para se pensar a sociologia como parte das ciências humanas e buscando uma aproximação com sua relevância para a formação educativa dos indivíduos no ensino médio, podemos

vincular este pensamento as fortes influências que Max Weber (1864-1920), Karl Marx (1818-1883) e Émile Durkheim (1858-1917) trouxeram a esta ciência, justamente por se caracterizarem como grandes estudiosos que dedicaram suas pesquisas a vida social e as relações dos indivíduos com a mesma.

Propriamente ao campo da sociologia, a pertinência para com os estudos destes teóricos que muito se dedicaram a transformar esta ciência em ciência social, traduz, precisamente pelo fato de que, em busca a contribuir para a formação dos indivíduos, traçaram seus pressupostos especificamente na “elaboração de métodos e técnicas de pesquisa social, que permitissem entender e explicar a realidade social. Ao mesmo tempo [...] estabelecer alguns dos conceitos básicos do conhecimento [...] como o conceito de fato social, de ação social e de classe social” (BRASIL, 2002, p. 87).

Sendo assim, afirma-se, então que, no ensino das ciências humanas, a sociologia atrelada aos pressupostos de seus respetivos estudiosos os quais deixaram como legado a relevância dos estudos acerca da “sociedade” onde “tudo que é produzido, impresso e vivenciado pode ser analisado de forma rigorosa” (BRASIL, 2014, p. 43) como objeto de estudo deve ter sua orientação no âmbito metodológico a partir da ideia de que “a reflexão sociológica pode ser feita mediante o aprendizado da problematização e da contextualização” (BRASIL, 2014, p. 43) e que:

Sem dúvida, a Sociologia trata de questões que reconhecemos, mas com uma linguagem própria, diferente daquela a que estamos acostumados na vida cotidiana. Ela emprega uma maneira de falar e de escrever distinta da que utilizamos para emitir opiniões pessoais. É que a Sociologia se expressa por meio de conceitos, ou seja, noções formuladas de modo deliberado e preciso, e não por meio de noções do senso comum [...] (BOMENY, 2013, p. 9).

Para o campo da filosofia, tem-se como objetivo principal, no ensino médio e no contexto educacional, fornecer “elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam” (KUHN, 2016, p. 125). Percorrendo por historicidade a sua influência enquanto ciência, a filosofia desde a formação da humanidade encontra-se presente como uma maneira de manifestar tais pensamentos e concepções acerca dos povos e das culturas.

É fato, que, além de sua atribuição enquanto campo científico, a filosofia percorreu diversas concepções acerca do seu objeto de estudo perdurando até os dias atuais como uma ciência que possui respaldo e oferece suporte as demais ciências humanas para que as mesmas pudessem fundamentar-se enquanto conhecimentos necessários para explicar, interpretar e analisar a vida em sociedade.

No campo do ensino, a filosofia, constrói-se a partir de um contexto consolidado e institucionalizado mesmo, tendo transcorrido por diversos embaraços para sua concretização no conjunto disciplinar e curricular e até mesmo para com sua científicidade. Nos tempos contemporâneos, a necessidade da filosofia reaproxima junto à importância com as demais ciências humanas a contribuição de se construir no processo formativo dos indivíduos “uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas”. (BRASIL, 2002, p. 44).

Não mais obstante, é viável mencionar que, assim como as descritas ciências, já mencionadas, no campo do ensino, o componente filosófico enquanto disciplina curricular articula-se com a perspectiva de dimensionar ações voltadas ao processo formativo retomando por base alguns conceitos fundamentais encontrados na própria história e na geografia, além da sociologia como e inclusive o de “cidadania” e a própria ideia de “ética”,

compreendidos como categorias relevantes buscando contextualizar as ações dos indivíduos com uma “formação cidadã” (BRASIL, 2002, p. 45) e tão somente proporcionar aos mesmos “uma reflexão radical – que busca as raízes dos conceitos, seus fundamentos e pressupostos – e indaga sobre seus fins” (BRASIL, 2002, p. 45).

Não somente isso, mas entendemos que, desde sua composição, a filosofia busca trabalhar, ou tão somente conduzir os indivíduos a refletir sobre a necessidade do “ser” do conhecimento enquanto “arte” e principalmente sobre a sua “ação” dentro do espaço e atrelado a estes conceitos, buscar explanar uma diversidade de indagações sobre a própria vida a partir de uma atitude filosófica e ao mesmo tempo dotada de criticidade que conduza a formação e construção do pensamento, rompendo teoricamente com as bases do senso dito comum.

Desta forma, concebe-se, então que, a filosofia surge como “uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas” (BRASIL, 2002, p. 44). Com isso, compreendemos que a filosofia para o campo educacional e formativo, mesmo sem perder sua essência seja enquanto “ciência” ou como se deseja intitulá-la, assume frente à realidade contemporânea e histórica uma extrema necessidade, por tratar-se de uma reflexão que “consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam” (BRASIL, 2002, p. 45).

Algumas considerações

Diante das discussões construídas, é perceptível que o contexto pelo qual as ciências humanas se prescreveram, perpassou e, não mais distante, ainda perpassa por diversas transformações na busca pela consolidação de interpretar, analisar

e compreender a sociedade como produto histórico enquanto objeto de estudo disciplinar e científico.

No campo do ensino médio, ou em geral do ensino, é importante frisar, que a estruturação das ciências humanas insere-se em um conjunto de diretrizes que se fundamentaram a partir de princípios políticos, institucionais e normativos com a finalidade de trabalhar as concepções dos alunos enquanto sujeitos em processo de formação a partir da perspectiva de refletirem suas ações e comportamentos dentro da própria sociedade tangenciando-se por fundamentos científicos, atribuídos pelas próprias ciências construídas historicamente.

Claro que diante desta realidade, não se pode, obviamente, deixar de considerar a importância que a formação histórica destas ciências representa para o universo do ensino, visto se caracterizarem neste espaço como ciências necessárias não somente para estabelecer contatos didáticos e pedagógicos, mas acima de tudo para possibilitar pensamentos acerca de como a educação pode ser erguida e melhor conduzida quando partindo das reflexões sobre e a partir destas ciências.

Contudo, e tomando por base este ensaio, comprehende-se claramente que, mesmo em muitos devaneios pelas quais a escola e a educação vêm relutando na atualidade, a importância das ciências humanas se torna imprescindível quando em relação a esta realidade, em especial a ciência geográfica, justamente por entendermos sua relevância dialógica para com as demais ciências humanas e principalmente por conceber em sua plenitude a inserção dos princípios que tanto a história, a sociologia e a própria filosofia representam e contribuem para a formalidade desta ciência na busca de conduzir os indivíduos a compreenderem as realidades sociais e junto a elas o lugar e as ações do homem em seu contexto.

Portanto, a ideia de frisar a geografia enquanto ciência importante no diálogo com as demais das ciências humanas para a formação educativa dos indivíduos no ensino médio, parte da

premissa de que tanto a fundamentação do conjunto de sociedade e as relações homem e natureza, subscrevem-se de forma complementar com as tessituras históricas, sociológicas e principalmente filosóficas, assim como estas se complementam a partir da própria geografia, cabendo aos alunos refletirem de forma integrada a essência de seus objetos de estudo buscando assim uma contextualização com suas realidades seja no âmbito social ou tão somente no formativo.

Referências

- BARROS, J. D' A. Geografia e História: ma Interdisciplinaridade Mediada pelo Espaço. **Geografia** (Londrina), v. 19, n. 3, 2010, p. 67-84. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/4627/6839>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Médio. In: **História e Geografia: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/INEP, 2002, p. 49-57. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/material_estudo/livro_professor/historia_geografia_completo.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- BOMENY, H. et al. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; SEMTEC, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- CAMARGO, J. C. G; ELESBÃO, I. O Problema do Método nas Ciências Humanas: O Caso da Geografia. In: **Mercator**, Revista de Geografia da UFC, v. 3, n. 06, 2004. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/thomaz/Textos-Indicados/Texto-Godoi.PDF>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JAPIASSU, H. **A Crise das Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. **O que é Positivismo**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- KUHN, M. O Currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio: Desafios e Possibilidades In: **Curriculum sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, jan./abr., 2016, p. 113-138. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/kuhn.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2017.
- MARCONDES, D. **Textos Básicos de Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgensten**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

SANTOS, J. E. Introdução à Geografia: Correntes Filosóficas que influenciaram e influenciam o Ensino e a Pesquisa em Geografia. In: **Revista GeoTemas**, v. 5, n. 1, jan/jun, 2015, p. 63-79. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/1376/812>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia:** Contribuição para o Ensino do Pensamento Geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

TRIGO, T. A; SOUZA, R. A. de. A Concepção Marxista da História: Aspectos da Contribuição de Marx para a História da Educação. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Paraná. **Anais...** Rio Grande do Sul, 2009, p. 6936-6948. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3190_1502.pdf>. Acesso em: 30 jul 2017.

As contribuições do pensamento sociológico de Max Weber e as relações humanas

Rafaella Lopes Gonçalves Bandeira¹

Considerações iniciais

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, e tem o objetivo de compreender as relações humanas e as ações que estão inseridas no contexto dessas relações, a partir do processo de comunicação e de interação social, dando sentido às ações que ali existem. Dessa forma, o trabalho pauta-se nas análises de Max Weber, que permite vislumbrar como boa parte das ações dos indivíduos é realizada a partir de outros indivíduos, e como há entre eles grande reciprocidade de intenções e expectativas, revelando a dimensão social do comportamento humano.

Neste sentido, para compreender a sociedade, é preciso compreender primeiro a ação do indivíduo sobre o meio que está inserido. Partindo desse princípio, as ideias aqui apresentadas por Weber afirmam que a sociedade pode ser compreendida a partir do conjunto das ações individuais, nas quais são todo tipo de ação que o indivíduo pratica no meio, orientando-se pela ação de outros. Dessa forma, no pensamento weberiano a sociedade é fruto das ações dos homens, e os indivíduos são mais importantes que a sociedade. Através de estudos com base em observações empíricas, Weber identificou pontos centrais sobre os quais construiu conceitos-chave que serviram como base de suas teorias.

Max Weber (1864-1920) nasceu em Erfurt, Turíngia, Alemanha, no dia 21 de abril de 1864. Formou-se em Direito e doutorou-se em Economia. Foi nomeado professor de economia da Universidade de Heidelberg. Foi precedido por outros dois grandes

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialista em Gestão Educacional e Docência do Ensino pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC) e Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

pensadores da área da Sociologia, Karl Marx e Émile Durkheim. Weber buscou compreender as mudanças sociais que se desenvolviam no cerne das grandes cidades que viviam a Revolução Industrial, e assim compreendeu que não era possível analisar a vida social com métodos naturais, contrariando claramente as ideias do sociólogo Émile Durkheim. Para Weber, a realidade é infinita, e a análise só pode ser realizada à partir de fragmentos, da particularidade de cada sociedade.

Ao contrário de Durkheim, Weber não pensa que a ordem social tenha que se opor e se distinguir dos indivíduos como uma realidade exterior a eles, mas que as normas sociais se concretizam exatamente quando se manifestam em cada indivíduo sob a forma de motivação.

Para Weber, é importante compreender as motivações e as ações dos indivíduos em seu contexto como fatores que determinam os processos de mudança social, compreendendo assim, o conceito de ação social, demonstrando que para conhecer o comportamento coletivo, basta verificar como se dá a divisão entre as classes e quais os interesses de classe que as mobilizam. Neste contexto, o indivíduo, no momento do agir, leva em consideração o comportamento dos outros, e isso faz da ação, uma ação social, pois o sujeito interage com o outro.

Agir em comunidade é basear-se nas expectativas que temos com relação ao comportamento dos outros e como também pode se fundamentar na expectativa de que os outros deem determinado peso acertos valores e crenças, ou então na expectativa de que os outros se comportem de um modo regular, na média dos comportamentos geralmente usados para aquela situação.

O pensamento sociológico de Max Weber e as relações humanas e sociais

Para discutir o pensamento sociológico desenvolvido por Max Weber, é necessário compreender o contexto do surgimento da sociologia, a partir Augusto Comte (1798 – 1857) que buscava unificar vários estudos relativos às ciências humanas em apenas um só. A linha de pensamento de Comte é denominada positivismo. Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que surgiu em meados do século XIX na França. A principal ideia do positivismo era a de que o conhecimento científico devia ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro.

Embora a sociologia tenha surgido a partir da tentativa intelectual de Comte, foi só no século XIX com o aparecimento dos problemas sociais decorrentes da Revolução Industrial, que a sociologia tomou proporção, surgindo como a ciência responsável para solucionar esses problemas.

Max Weber (1864-1920) foi considerado um dos fundadores da Sociologia conhecedor tanto do pensamento de Comte e Durkheim quanto de Marx. Assim, Weber entende que a sociedade não funciona de forma tão simples e nem pode ser harmoniosa como pensam outros sociólogos, mas afirma que o papel da Sociologia é observar e analisar os fenômenos que ocorrem na sociedade, buscando extrair desses fenômenos os ensinamentos e sistematizá-los para uma melhor compreensão, é por este motivo que sua Sociologia recebe o nome de compreensiva, pois busca compreender os fenômenos da sociedade.

Ao buscar compreender os fatos humanos sociais, Weber elabora os fundamentos de uma Sociologia Compreensiva ou Interpretativa. Compreender importa ingressar na cultura. Sendo a compreensão o meio de captação interpretativo do sentido ou

conexão de sentido, o conhecimento sociológico é o conhecimento da compreensão, isto é, de dentro para fora.

A Sociologia Compreensiva de Weber apresenta a distinção entre uma atividade que se traduz por simples comportamento simultâneo ou sucessivo de várias pessoas. Partindo deste princípio, Weber distingue a atividade racional por finalidade e a atividade racional por valor. Dessa forma, a ação racional possui certa prioridade em relação à Sociologia Compreensiva, pois evidencia a razão. Sendo assim, a Sociologia Compreensiva vai construir representações que ajudam a dar inteligibilidade à realidade.

Para compreender uma sociedade ou a existência humana é necessário também, identificar sua lógica implícita, a partir das concepções metafísicas ou religiosas. Weber demonstra que existe uma racionalidade nas religiões e nas sociedades que não é uma racionalidade científica, mas não deixa de ser uma atividade do espírito a partir de princípios. Para tanto, é importante reconhecer como acontece a relação comunitária, e nesse sentido, Weber destaca:

A existência de semelhanças e convivência numa mesma localidade não implica numa relação comunitária "somente quando, em virtude desse sentimento, as pessoas começam de alguma forma a orientar seu comportamento pelo das outras, nasce entre elas uma relação social – que não é apenas uma relação entre cada indivíduo e o mundo circundante – e só na medida em que nela se manifesta o sentimento de pertencer ao mesmo grupo existe uma "relação comunitária". (WEBER, 2009, p. 26).

Weber demonstra que a direção do interesse de cada um é orientada pela sua visão do mundo, e assim, permite compreender de forma positiva e científica a influência dos valores e das crenças nas condutas humanas que só pode ser compreendida a partir da concepção geral que os homens têm da sua própria existência.

A partir da compreensão de Weber sobre a sociologia como uma ação social, considerando o indivíduo e suas ações como ponto chave da investigação, evidencia que a compreensão dá-se a partir do sentido que o indivíduo atribui a determinada conduta.

Nem todo tipo de contato entre seres humanos tem um caráter social, mas apenas quando a ação do indivíduo é significativamente orientada para a dos outros. Assim Weber, apresenta a Ação Social, como uma ação que o indivíduo faz orientando-se pela ação de outros.

Para Weber, acerca de ação social, podemos entender:

Ação se designará toda a conduta humana, cujos sujeitos vinculem a esta com um sentido subjetivo [...] a expressão ação social será reservada à ação cuja intenção, fomentada pelos indivíduos envolvidos, refere-se à conduta de outros, orientando-se de acordo com ela. (Weber, 1979).

A ação humana, segundo Weber é dotada de sentido e cabe ao cientista social compreender por meio do estabelecimento de conexões causais que possibilitem a decifração do sentido imaginado e subjetivo do sujeito da ação, dessa forma.

A ação social de um indivíduo ou grupo será entendida como racional para atingir um objetivo previamente definido, lançar-se mão dos meios adequados e necessários, agindo em conformidade com seus próprios valores e convicções, mantendo sua fidelidade a estes valores que inspiram sua conduta ou, ainda, na medida em que acredita na legitimidade intrínseca de um comportamento válido por si mesmo. Portanto, a ação social:

[...] é uma ação que leva em conta, ou é afetada, pela existência dos outros. Envolve a compreensão ou a interpretação do significado do seu comportamento - calculando o que os outros pensam, sentem ou tentam fazer: projetamo-nos nas mentes das outras pessoas. E, certamente, eles fazem exatamente o mesmo em relação ao nosso comportamento. Tem-se designado este processo recíproco por "dupla contingência". De maneira ainda

mais complexa, prevemos o que os outros pensam de nós, etc. (WORSLEY, 1983, p. 58).

Segundo o pensamento Weberiano, a ação não é uma consequência mecânica da socialização. Para que se compreenda uma ação, é preciso considerar todas as intenções e, de modo mais geral, as motivações do ator e os meios de que ele dispõe ou acredita dispor.

A sociedade só é passível de ser compreendida a partir do conjunto de ações individuais reciprocamente referidas. Para Freund (1987, p. 77), (...) torna-se causalidade significativa dizer que as relações causais se tornam por isso mesmo relações significativas. Neste sentido, o objeto de análise sociológica não pode ser definido como sociedade ou grupo social, ou mediante qualquer outro conceito com referência coletiva, pois a Sociologia de Weber trata de fenômenos coletivos, e afirma este ser o ponto de partida para a análise sociológica que só pode ser dado pela ação de indivíduos. Diante desse pressuposto, Weber afirma que:

[...] no agir em sociedade, além do indivíduo orientar-se por este tipo de expectativa baseada nos regulamentos, supõe-se que tais regulamentos tenham sido feitos justamente com o objetivo de que os homens ajam segundo suas determinações, e não de outra maneira [...] (RODRIGUES, 2007, p. 58-59).

A partir dos conceitos e características da conduta humana em relação aos valores, Weber desenvolveu a ideia do tipo ideal, na qual permite ao cientista a formação de julgamentos e hipóteses que, embora não considerando aspectos qualitativos, fundamenta-se na experiência de um método rigoroso.

A questão analisada por Weber abrange o problema da continuidade das relações sociais como a base de sustentação e manutenção destas relações, considerando que o social se origina no indivíduo e é manifestado pela ação individual.

A Relação social chama-se relação comunitária quando e na medida em que a atitude na ação social – no caso particular ou em media ou no tipo puro – repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo" (WEBER, 2009, p. 25).

O tipo ideal é um conceito de grandes recursos, uma vez que alia a vigor da pesquisa ao rigor científico. (Weber, 1987, p. 83). Weber demonstra é que não existe um único tipo ideal, pois é possível elaborar tantos quantos forem necessários, a fim de compreender a relação de qualquer atividade que implique os meios e fim, visando melhorar e aliviar as tensões e perturbações sociais, assim o tipo ideal não pretende, reproduzir a realidade, mas dotar a descrição de meios de expressão unívocos e precisos.

O pensamento sociológico de Max Weber e a relação com a educação

No pensamento sociológico de Max Weber (1864-1920) identificamos um conjunto de ideias que contribuem na compreensão dos valores que conduzem o comportamento do homem. O processo de racionalização do mundo ocidental moderno também propiciou uma consciência mais ampliada da diversidade e dos conflitos inerentes às esferas de valor, na qual Weber considera os processos sociais, institucionais e organizacionais nos quais a sociedade se baseia para promover educação a como as relações sociais que marcam o desenvolvimento dos indivíduos.

Weber não privilegiou em sua análise sobre a sociedade capitalista a ocorrência de uma relação harmoniosa entre os indivíduos. Reconheceu, inclusive, a ocorrência de uma luta pela existência entre estes e a denominou de seleção social. "Nesse caso, os membros costumam examinar não apenas as funções e a capacidade do candidato individual, naquilo que diz respeito às

finalidades expressas da associação, mas também seu ‘ser’, o valor de sua personalidade global” (WEBER, 1997, p. 280- 281).

Para Weber, toda luta acarreta a seleção dos indivíduos possuidores de determinadas qualidades pessoais, e que o fator sorte também contribui para o êxito ou fracasso. Sendo assim, a educação é um elemento importante por favorecer o êxito do indivíduo na seleção social.

Sendo a educação é um elemento que contribui, para a seleção social e possui finalidades distintas de acordo com o tipo de dominação existente numa determinada sociedade, convém ressaltar que a dominação ocorre em diferentes instituições, inclusive na escola. Neste sentido Weber afirma:

O âmbito da influência com caráter de dominação sobre as relações sociais e os fenômenos culturais é muito maior do que parece à primeira vista [...], mas a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e com isso dos homens. (WEBER, 1997 p. 172).

Weber observou que, a cada época, há um determinado tipo de educação e que estas, eram valorizadas pelas diferentes organizações políticas. A educação do homem culto, a educação carismática e a educação que forma o especialista são os principais tipos de educação que teriam existido ao longo do tempo.

Weber apresenta as finalidades da educação no que se refere a transmissão de conhecimento especializado:

Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades da educação são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas e dons mágicos, e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio, o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. (WEBER, 1982, p.482).

Ao citar dos dois tipos de educação, Weber ainda considera a educação como uma relação associativa, como qualquer relação social, orientada racionalmente aos valores e ao preparo de uma conduta de homem culto, na qual a educação passa a ser compreendida como uma associação entre os indivíduos, que visa um determinado objetivo. Neste sentido, Weber afirma:

[...] a relação associativa segue-se, em regra, uma relação comunitária mais complexa que a abrange. É claro que isso ocorre apenas numa parte das relações associativas, a saber, naquelas em que a ação social pressupõe algum contato “pessoal”, e não puramente de “negócio”. (WEBER, 1997, p. 280).

Uma relação social comunitária pode ser orientada inteira ou parcialmente de modo racional referido a fins por parte de alguns ou todos participantes, considerando a relação associativa, como a atitude na ação social de ajuste ou de interesses racionalmente motivados com referência a valores ou fins.

Weber busca através de suas ideias de relação social e ação social racional uma sociologia da Educação, que busque apresentar uma teoria de racionalização social e do desencantamento do mundo. Com base em sua sociologia da dominação Weber identificou três tipos ideais ou puros os quais ocorre o aprendizado. A pedagogia carismática, na qual visa despertar as qualidades do indivíduo, a pedagogia tradicional o cultivo das qualidades morais e intelectuais e a pedagogia burocrática a formação técnica (treinamento).

Max Weber defendia a neutralidade axiológica, na qual o papel do professor é de estimular a autonomia intelectual do educando e não impor suas próprias ideais, assim, a educação será compreendida como técnica que influencia o comportamento humano em meio ao controle social processada no interior da escola.

Dentre as ideias e a relação da sociologia da educação, Weber destaca a pedagogia do cultivo que tem como objetivo

educar um tipo de homem culto, e prepará-lo culturalmente para a camada social onde vive, fazendo com que ele adquira certos tipos de comportamentos interiores através da reflexão e exteriores através do comportamento social.

Considerações finais

O pensamento sociológico de Max Weber está pautado na compreensão das relações humanas e nas ações que estão inseridas no seu contexto, através do processo de comunicação e de interação social. Weber apresenta o conceito de ação social, que contribui de forma significativa para compreender o comportamento coletivo, no momento de agir, e na interação com os outros indivíduos.

Na sua concepção pedagógica, apresenta uma nova conduta para o professor, na qual a educação é compreendida como elemento importante em favorecer o êxito do indivíduo, e em contribuir para a seleção social dos indivíduos possuidores de determinadas qualidades pessoais.

Weber tem uma grande contribuição para o desenvolvimento da sociologia, pois através dos seus estudos mostrou a complexidade da compreensão qualitativa dos processos históricos e sociais, como também o caráter particular e específico de cada formação social e histórica que por sua vez, deve ser respeitado.

As análises de Weber permitem vislumbrar que grande parte das ações dos indivíduos é realizada a partir de outros indivíduos, revelando assim, a dimensão social do comportamento humano. Suas ideias influenciaram e ainda influenciam grandes pesquisadores e teóricos, que encontram na sua visão uma ferramenta para desvendar os mistérios das relações humanas e sociais. O pensamento sociológico de Weber nos ajuda a refletir sobre as regras que conduzem a sociedade e o comportamento do

individuo, levando em consideração as crenças, valores, religião ou condição social e econômica.

Referências

- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia:** introdução à Ciência da Sociedade. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- RODRIGUES, Lucas de Oliveira. Introdução à teoria de Max Weber. **Brasil Escola.** Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/introducao-teoria-max-weber.htm>>. Acesso em 10 de Agosto de 2017.
- RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WEBER, M. Os letrados chineses. In: **Ensaios de sociologia.** 5. ed. João Pessoa: J. C.
- WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- WEBER, Max. **Ciência e política:** duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- WORSLEY, Peter. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociologia_da_educação Acesso em 29 de agosto de 2017.

O método dialético no ensino de geografia: estratégia metodológica para um debate em sala de aula

Rosalvo Nobre Carneiro¹

Andrei Gomes de Azevedo²

Introdução

Este breve trabalho busca discutir acerca da metodologia dialética no ensino de Geografia, como uma forma de estimular nos alunos o pensamento crítico e reflexivo do espaço. Para isso, sugerimos um método dialético para ser desenvolvido em sala de aula, o qual se dá através do debate entre professores e alunos.

Nesse sentido, nosso trabalho está divido em três partes: o primeiro traz um breve histórico da dialética, desde os filósofos gregos, passando por Marx e chegando aos pensadores da atualidade; o segundo momento busca fazer uma relação entre a dialética pensada por Marx e que chega a ser absolvida pelos pensadores da ciência geográfica; o terceiro momento busca propor uma reflexão acerca da metodologia dialética através do debate em sala, como método para o ensino de Geografia, com o intuito de dar mais dinâmica ao ensino desta disciplina.

Com isso, buscamos contribuir para um melhor ensino de Geografia, que possa estimular os alunos a desenvolverem seu senso crítico da realidade que os cercam, assim como estimular também aos professores utilizarem outras metodologias em sala, as quais visem dar mais sentido aos conteúdos vistos pelos alunos.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: rosalvonobre@hotmail.com.

² Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: andrei.g.azevedo@hotmail.com.

Breve histórico da dialética

Para compreendermos a relação estabelecida entre a dialética e o ensino de Geografia, é necessário que se apresente, inicialmente, um breve histórico, desde os filósofos gregos até o presente momento. Para isso, é preciso destacar seus principais pensadores e suas concepções de utilização da dialética no entendimento do espaço social.

De início, a dialética ficou conhecida na Grécia antiga como a arte do diálogo e da argumentação, pois servia para identificar contradições no discurso do adversário. Essa etapa do diálogo poderia ser estabelecida como *análise*. Em seguida ocorria uma negação da validade argumentativa e fazia-se uma *síntese*, ou seja, uma superação desse argumento por outro. (GADOTTI, 1986, p. 15). Para Platão, a dialética era vista como um método racional de dedução e que possibilitaria à ascensão ao nível inteligível. Diante disso, era necessário haver a pesquisa por duas ou mais pessoas. (GADOTTI, 1986, p. 16)

Na concepção moderna, a dialética era definida como “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. (KONDER, 1981, p. 8). Nessa perspectiva, Heráclito de Efeso (aprox. 540-480 a. C) se destacou por seu posicionamento radical da ideia de mudança, onde o mesmo defendia que todas as coisas estariam em movimento, ou seja, em processo de transformação. (KONDER, 1981, p. 8). Para Gadotti (1986, p.16), essa questão do movimento teria dado origem à dialética, pois a mesma considera que tudo estaria movimentando-se constantemente em relação às demais coisas.

No entanto, os gregos preferiam a ideia de Parmênides, quando este dizia que a “essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície”. Com esse pensamento, a Metafísica se estabelece com o apoio da classe dominante e de seus interesses. Diante desse

quadro, a dialética cai no esquecimento e só ressurge séculos depois. (KONDER, 1981, p. 9).

A dialética só irá ganhar força a partir da chamada revolução comercial, na época do Renascimento e da descoberta da América, a qual mostrou que “o ser humano era potencialmente muito mais livre do que eles imaginavam”. Deixando de lado os ideais limitantes da Idade média. Com isso, a ideia de movimento retorna como sendo um tema de fundamental importância. Esse renascimento da dialética se justifica pelo “caráter instável, dinâmico e contraditório da condição humana” (KONDER, 1981, p. 13).

A partir dos embates sociais ocasionados pela revolução francesa baseada nos ideais iluministas, surgiram novas correntes do pensamento filosófico daquela época, com destaque para Diderot, Rousseau e Hegel. Diderot acreditava que “o indivíduo era condicionado por um movimento mais amplo, pelas mudanças da sociedade em que vivia”. (KONDER, 1981, p. 16). Já para Rousseau, era necessário ir além. O foco estava na estrutura social. “Rousseau considerava necessária uma democratização da vida social; para ele, as comunidades efetivamente democráticas não poderiam basear-se em critérios formais, puramente quantitativos: precisariam apoiar-se numa vontade geral” (KONDER, 1981, p. 18).

No entanto, foi só com Hegel que houve um maior aprofundamento reflexivo das revoluções francesa e industrial, as quais vinham se desenrolando na Inglaterra. Nesse sentido, Hegel definiu o trabalho como sendo o fator preponderante para levar o homem ao seu desenvolvimento, assim como ao seu entendimento e sua relação com os objetos, pois “se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto” (KONDER, 1981, p. 23). Nesse sentido, Hegel concebia a Dialética como sendo “o momento negativo de toda realidade, aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma (...). Assim, Hegel chega ao real, ao concreto, partindo do abstrato” (GADOTTI, 1986, p. 18).

Diante disso, Hegel utilizou três palavras para definir a superação dialética, sendo elas: negar, erguer e elevar, ou seja, “para ele, a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1981, p. 26).

No entanto, a dialética só será reconhecida com status filosóficos e científicos a partir dos ideais de Marx e Engels, tendo como base o materialismo dialético e o materialismo histórico. Diante disso, Marx troca o pensamento idealista de Hegel por um materialismo real, onde “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu social é que determina a sua consciência”. (GADOTTI, 1986, p. 19). Nesse sentido, Para Marx, a autotransformação da natureza humana não se caracteriza como um movimento espiritual, como afirmava Hegel, mas sim uma transformação material (KONDER, 1981, p. 52). Pode-se dizer que isso é válido, pois o próprio Marx “quando falou de diferenças fundamentais entre seu método e o de Hegel, decorrentes do fato de Hegel ser idealista e ele materialista” (KONDER, 1981, p. 51).

Para Gomes (2016, p. 281), “a perspectiva de Marx é produzir um saber objetivo e racional, objetivo, pois representa a observação do real/histórico; racional, pois é guiado por demonstrações e deduções lógicas, rigorosas e necessárias”. O que permite transformar a imagem caótica da realidade em uma estrutura da racionalidade, organizada pelo pensamento. Além disso, a percepção pode ultrapassar a fenomenologia, ou seja, podendo ir além das aparências (GOMES, 2016, p. 281).

Nesse sentido, Gomes (2016, p. 283) afirma que a base do sistema materialista-histórico é determinada pelas regras tipológicas entre a produção e forças produtivas; “estes dois elementos são os termos fundamentais que definem um modo de produção e, ao mesmo tempo, constituem a causa da transformação dialética”.

Portanto, a análise do método dialético surgiu para Marx através de uma longa análise do modo de produção capitalista. Com isso, foi o primeiro pesquisador a utilizar o método dialético de forma sistemática, desvendando os elementos presentes no espaço social de maneira contraditória. Nesse sentido, Marx divide seu método em dois elementos: o primeiro é o método de análise, que seriam as relações internas de cada objeto e o outro seria o método de exposição, o qual apresentaria a síntese do objeto ou fenômeno estudado. E ao final, esse método dialético deveria se apresentar ao sujeito de maneira que ele compreendesse os fenômenos em sua totalidade. (GADOTTI, 1986, p. 31).

Da dialética marxista à geografia crítica

Diante do que foi visto acerca da dialética, queremos relacionar, neste segmento, a influência do materialismo histórico na formulação de uma Geografia crítica ou radical, a qual buscava desenvolver uma análise reflexiva das contradições espaciais, deixando de lado o tradicionalismo e o positivismo de outrora.

Essa Geografia crítica foi de fundamental importância para o entendimento das novas dinâmicas sociais, as quais vinham se desenrolando após o fim da segunda-guerra mundial. Nessa época, a Geografia positivista já não conseguia dar respostas para os acontecimentos que vinham se sucedendo, principalmente pelas novas formas de produção espacial e da dinâmica global. Em virtude disso, foi preciso buscar na filosofia marxista uma nova concepção de método, denominado de materialismo histórico-dialético. (SANTOS, 2015, p. 73). Esse método vem para bater de frente com o saber geográfico produzido anteriormente, de base ideológica dominante, utilizado estratégicamente pelos que detinham poder. Nesse sentido, “o marxismo aparecia como o único campo teórico capaz de dar respostas satisfatórias às novas demandas científicas e sociais” (GOMES, 2016, p. 296).

Para Moreira (2004, p. 22), esse método vê o homem como um ser social histórico, que através do tempo realiza a produção mediante o trabalho, diferenciando-se dos demais animais, pois produz os insumos materiais de sua existência, passando a determinar e ser determinado.

Nesse sentido, Moreira (2004, p. 21) também afirma que o pensamento geográfico pode ser dividido em dois momentos, tendo em vista a relação do marxismo com a Geografia. O primeiro ocorre em 1950 com os franceses, na reconhecida Geografia ativa, a qual se baseava em críticas ao neopositivismo; e o segundo ocorre nos anos de 1970, onde se destacou a presença dos franceses, da Geografia radical, assim como os brasileiros da Geografia crítica. Esse movimento foi marcado por refutar toda a Geografia daquela época, tendo como foco o seu objeto e epistemologia.

Portanto, “vê-se que a renovação geográfica passa a ser pensada, em termos de teoria e prática, como uma práxis revolucionária, naquele sentido de que não basta explicar o mundo, pois cumpre transformá-lo” (MORAES, 1988, p. 117). Para isso, diante da análise marxista “o espaço deve ser considerado como um produto social, isto é, ele só pode ser explicado recorrendo aos aspectos fundamentais que organizam a sociedade” (GOMES, 2016, p. 297).

A partir desse momento, alguns geógrafos passaram a entender que deveriam utilizar a dimensão espacial relacionada à análise marxista (GOMES, 2016, p. 300). Foram importantes nesse processo: Pierre George, Milton Santos, Manoel Corrêa de Andrade, entre outros. Além dos não geógrafos, como Henri Lefebvre.

Para George, o “seu grande mérito foi introduzir pioneiramente alguns conceitos marxistas na discussão geográfica. Este autor vai tentar uma conciliação da metodologia da análise regional com o instrumental conceitual do materialismo histórico” (MORAES, 1988, p. 119).

Já Santos irá “argumentar que é necessário discutir o espaço social, e ver a produção do espaço como objeto. Este espaço social ou humano é histórico, obra do trabalho, morada do homem”. Colocando a dialética como foco central do pensamento crítico geográfico (MORAES, 1988, p. 123).

Lefebvre também foi importante para a transformação na análise marxista, pois “distinguiu uma dimensão essencial da construção social da realidade, a produção do espaço, através de um novo modelo definido por uma análise fundada sobre a dinâmica própria à especificidade” (GOMES, 2016, p. 300).

Nesse sentido, Lefebvre concebe o espaço como “fundamentalmente atado à realidade social – do que se conclui que o espaço “em si mesmo” jamais pode servir como um ponto de partida epistemológico. O espaço não existe em “si mesmo”. Ele é produzido”. E a partir desse conceito, estabelece a tríade dialética do homem, sendo eles: Espaço percebido, Espaço concebido e Espaço vivido. (SCHMID, 2012, p. 191).

O marxismo teve grande influência na Geografia crítica, pois deu sustentação teórica e metodológica para a análise social na ciência geográfica. No entanto, Santos (2012, p. 52) alerta que os fundadores da Geografia ao seguirem cegamente as ideias de Marx, utilizaram uma metodologia congelada, além de cometerem erros de interpretação, os quais duram até hoje.

Além disso, os geógrafos de hoje vêm utilizando o marxismo de uma maneira limitada, baseada bem mais em virtude de uma filiação ideológica. (GOMES, 2016, p. 303). Nesse sentido, “não cabe, pois, ao marxismo dizer o que é a paisagem, o território e o espaço à Geografia, mas a esta defini-los e constituí-los a partir dos próprios parâmetros e conteúdos do marxismo” (MOREIRA, 2004, p. 31).

A partir desse contexto, questionamos: como se deve pensar o método dialético aplicado ao ensino de Geografia? Como proceder em uma aula a partir do método dialético? Qual a

contribuição que a dialética pode proporcionar na formação de cidadãos críticos? São questões que iremos refletir a seguir.

A dialética como estratégia metodológica no ensino de geografia

Anteriormente, foi visto que a dialética, principalmente a marxista, foi responsável por contribuir de forma significativa na formulação de uma Geografia crítica e radical, a qual se destacou por fazer duras críticas ao modelo tradicional positivista e de propor ao ensino de Geografia uma formação cidadã crítica-reflexiva do modelo socioeconômico, político, cultural e capitalista.

Nesse sentido, podemos identificar que o método dialético de Marx está posto, implicitamente, como um dos objetivos da Geografia no ensino médio, como aponta Brasil (2006, p. 43): “as relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social”.

Diante disso, Konder (1981, p. 78) alerta para a necessidade dos sujeitos utilizarem o método dialético de forma aprofundada, elevando o nível de consciência crítica, para que só assim possam participar das transformações sociais.

A partir disso, pensamos que a dialética se torna uma estratégia metodológica essencial no debate em sala de aula, pois estimula o aluno a “exercer o pensamento crítico e ir além do senso comum, buscar informações, comparar dados, contextualizar ideias” (BECKER, 2005, p. 51).

Diante disso, é necessário nos perguntarmos: como desenvolver uma aula de Geografia através do método dialético? Pensamos que a melhor estratégia para isso, seja o debate em sala de aula, onde alunos e professores possam interagir em uma perspectiva horizontal. Para isso, é necessário, inicialmente termos em mente o conceito de método de ensino. Para isso, Libâneo

(2013, p. 167), define método de ensino como sendo “ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”.

Nesse sentido, Vasconcellos (1992, p.2) ao discutir a metodologia dialética em sala de aula, afirma que “o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro, nem é “inventado” pelo sujeito, mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo”. A partir disso, ele classifica o método dialético em sala a partir de três dimensões, sendo elas: Mobilização para o conhecimento; Construção do conhecimento e Elaboração da síntese do conhecimento.

Mobilização para o conhecimento

A mobilização para o conhecimento está ligada ao interesse do aluno em conhecer o objeto a ser estudado. Esse interesse deve ser provocado, de modo que o sujeito encare o objeto como um problema a ser resolvido (VASCONCELLOS, 1992, p. 3). Na Geografia, o despertar desse interesse deve partir dos “conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido” (BRASIL, 2006, p. 44).

Nesse sentido, o professor tem um papel de mediador nesse processo, o qual deve conhecer as experiências geográficas e empíricas dos alunos, para que só assim possa problematizá-las, proporcionando uma maior motivação nestes (CAVALCANTI, 2012, p. 116). Entre estas motivações, estão presentes na fala dos alunos sua prática cotidiana, suas percepções e valores. “Nessa fala, estão certamente expressos os conhecimentos cotidianos sobre o espaço, [...] sobre seu bairro, sobre seus lugares de vida cotidiana, sobre sua cidade”.

Portanto, a motivação do aluno no debate em sala de aula, partindo do seu espaço vivido, possibilita ao professor relacionar conceitos de escala global, local e vice-versa, o que pode facilitar a

contextualização de conceitos básicos da Geografia à sua realidade, ou seja, ao seu espaço vivido. Para isso, “é preciso ter clareza de que o local é influenciado pelo global, assim como este também é influenciado pelas particularidades e singularidades dos lugares” (BRASIL, 2006, p. 50).

Construção do conhecimento

Na construção do conhecimento deve haver um confronto de conhecimentos entre o sujeito e o objeto. Aqui o aluno deve construir seu conhecimento através de relações entre o local (seu espaço vivido) e o global (totalidade), ou seja, estabelecer uma ideia totalizante do conhecimento, orientado através do professor.

Diante disso, Santos (2014, p. 321) faz uma importante reflexão acerca do cotidiano, onde afirma que

Através do conhecimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam

Para contemplar isso, o professor enquanto mediador pode proporcionar momentos de debates acerca da vida cotidiana dos alunos, tendo como foco seus valores, práticas, observações, entre outros elementos que possam ser pertinentes ao conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, “a conversação visa levar os alunos a se aproximarem gradativamente da organização lógica dos conhecimentos e a dominarem métodos de elaborar as suas ideias de maneira independente” (LIBÂNEO, 2013, p. 185).

Além do docente, os alunos também “devem ter espaço para expressão do que sabem, pensam, sentem, a respeito

do objetivo de conhecimento” (VASCONCELLOS, 1992, p. 6). Pois participam “efetivamente do processo de sua construção permanente. Não só por suas ações e reações recíprocas, mas por suas variadas formas de representação” (JAPIASSU, 2012, 186). Nesse sentido, o debate pode “fornecer um quadro interpretativo às realidades vividas espacialmente” (GOMES, 2016, p. 320).

Portanto, a construção do conhecimento através do debate tem um grande valor didático, pois “desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentadas, e verbalizar a sua própria experiência, de discutir, argumentar e refutar opiniões dos outros” (LIBÂNEO, 2013, p. 185).

Elaboração da síntese do conhecimento

Esta é a última etapa do método a ser utilizado. Aqui o aluno deverá elaborar e explicar uma síntese do conhecimento que vem sendo adquirido, ou seja, elaborar uma sistematização do que foi dialogado em sala, dos conteúdos vistos, das observações realizadas, etc. “É o momento, no processo didático na perspectiva dialética, em que o educando, tendo percorrido as etapas anteriores de aproximação e análise do objeto de conhecimento, deve ter oportunidade de sistematizar o conhecimento” (VASCONCELLOS, 1992, p. 15).

Então como se avalia o conhecimento do aluno nesta etapa final? Existem várias formas, podendo ser de forma oral, gráfica, escrita ou prática, ficando a critério do professor utilizá-las da maneira que achar mais conveniente à situação e ao conteúdo. Além disso, também é importante trabalhar com exercícios mais abrangentes, ou seja, em perspectiva global daquilo que foi visto em sala, comunidade, cidade (local) (VASCONCELLOS, 1992, p. 15).

A partir destas três etapas, pensamos que seja possível aplicar essa metodologia dialética em sala de aula, em prol de desenvolver nos alunos uma visão crítica do espaço, “que não é

outra coisa que o pensamento independente e criativo face a problemas da realidade social” (LIBÂNEO, 2013, p. 108).

Considerações finais

A educação geográfica vem sendo transformada a partir dos embates epistemológicos que cercam a Geografia enquanto ciência. Diante disso, o surgimento da Geografia crítica, através da influência dialética do materialismo histórico de Marx, foi determinante para se pensar em um ensino crítico e reflexivo do espaço, diferente do que vinha acontecendo com a Geografia tradicional.

Essas transformações refletiram diretamente na forma como os professores vem desenvolvendo suas aulas atualmente. Diante disso, é necessário pensar estratégias metodológicas que possam auxiliar os professores da educação básica a trabalharem os conteúdos de geografia de forma mais atraente aos alunos, de modo que possa desenvolver nestes uma visão mais crítica e reflexiva do seu espaço vivido.

Para isso, acreditamos que a dialética como metodologia em sala de aula possa ser um caminho a ser trilhado por professores e alunos, de modo que haja uma maior interação entre esses sujeitos. Onde o aluno possa dar o seu ponto de vista crítico acerca do seu espaço vivido, e com isso o professor tenha a oportunidade de mediar os conteúdos de Geografia com o cotidiano destes sujeitos.

Portanto, confiamos que as discussões propostas neste trabalho possam auxiliar nos debates que cercam a ciência geográfica e ao ensino de Geografia, assim como ao uso de estratégias metodológicas em sala de aula, com as quais se possa ter um ensino mais dinâmico e que desperte nos alunos uma maior motivação aos conteúdos desta disciplina.

Referências

- BECKER, Elsbeth Leia Spode. A geografia e o método dialético. VIDYA, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 51-58. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção educação contemporânea).
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 12 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2016.
- JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEANDRO, Konder. **O que é dialética**: São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica: 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- MOREIRA, Ruy. Marxismo e geografia: a geograficidade e o diálogo das ontologias. **GEographia**, Goiânia, vi, n. 11, p. 21-37, 2004.
- SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2014.
- _____. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. 25^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- _____. **Por uma Geografia nova**. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2012.
- SCHMID, Christian. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP**, São Paulo, n. 32, p. 89-109. 2012.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abril, 1992.

A ética na formação da competência para ser um professor

Sheyla Maria Fontenele Macedo¹

José Mário de Souza²

Considerações Iniciais

A ética é a base na formação do ser humano, permite-o vislumbrar o mundo com um olhar diferenciado diante de si, da outra pessoa e do mundo que a cerca. Compreendemos que está presente nas vivências que temos, das ordens pessoal à profissional e em situações que envolvam as diferentes facetas da vida em sociedade.

O interesse pela temática surgiu a partir da constatação de nossos saberes experienciais enquanto alunos e professores. Por vezes nos deparamos com docentes que apresentam competência no “domínio” dos conteúdos programáticos, mas que, em instantes seguintes, cometem deslizes em condutas da ordem relacional, e que interferem, no referido *know-how*. Também nos causa admiração aferir a ausência do componente curricular “Ética Profissional” nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em geral. Deparamo-nos com essa evidência, a de que a ética sob esse enfoque é matéria presente em outros cursos de nível superior, mas que, entretanto, se configura como lacuna na formação do professor. A partir dessa observação, levantamos a hipótese da existência de uma provável ligação entre a ética enquanto esfera formativa e a construção da competência para vir a ser um bom professor. Assim, nos inquietou a questão: como a ética viria a interferir no comportamento do professor? Razão pela qual justificamos nossa motivação pela temática.

¹ Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: sheyla_macedo@hotmail.com.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: mariosouzagnm@gmail.com.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e tem como objetivo apresentar reflexões referentes à relevância da ética na formação do “bom” professor, analisando de que maneira a ética enquanto uma competência pode contribuir para que o professor exerça sua profissão de forma eficiente.

Consideramos este tema fundamental porque entendemos que a ética é a base numa formação humanística, já que permite ao ser humano vislumbrar o mundo com um olhar diferenciado diante de si, da outra pessoa e do mundo que a cerca. Compreendemos que, a ética está presente nas vivências que temos, das ordens pessoal à profissional e até mesmo em situações que envolvam a vida em sociedade.

Referente a ética, entendemos a partir da visão de Macedo e Caetano (2017) que a ética enquanto competência vem a favorecer a construção identitária do professor, já que todo profissional da educação deve agir com ética para assim se tornar um bom profissional. Nesse sentido, Rios (2001, p. 65) revela que:

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. (RIOS, 2011, p. 65).

Devemos, ainda, levar em consideração que, existe uma competência ética necessária e relevante para a formação e atuação do profissional que atua na docência. Tal competência dará um suporte ao professor, ajudando-o a atuar de forma mais autônoma, justa, equânime, dentre outros valores necessários a essa profissão. A ética contribui de forma significativa na prática educativa do professor.

Com isso, percebe-se com clareza que a ética contribui e direciona o profissional em seu fazer pedagógico, dando-lhe mais

autonomia e permitindo que o educador, através de sua profissionalidade, que adquira cada vez mais conhecimentos.

Diante disso, organizamos esse artigo em três seções, em que na primeira discutimos sobre as concepções de ética e moral no campo da educação, em que nos apoiamos em: Rios (2011), Ricoeur (2011), Oliveira (2011). Na segunda seção nossa abordagem foi em direção a ética enquanto competência macro, questão essa que abordamos a partir do texto de Macedo e Caetano (2017). Em nossa terceira seção buscamos um suporte teórico nos estudiosos: Bolívar (2003) e Rawls (2008), que colaboraram na intenção de levantar os contributos da formação ética para o exercício profissional do professor.

Assim sendo, entendemos que esse trabalho apresenta questões relevantes denotando a necessidade de um debate urgente no campo da ética em seu aspecto formativo, de tal maneira que possamos pensar acerca de qual profissional ético tem sido forjado para atuar na docência e forjar uma nova cultura humana.

1. Discussões sobre ética e moral no campo da educação

As discussões entre ética e moral vêm de longa data, cujos marcos desse conhecimento adentram a Antiguidade. Seus conceitos se aproximam, mas o fato é que hoje, a ética ganha cada vez mais autonomia, qualificando-se como espaço epistêmico que interpenetra diversas áreas da ciência. Razão pela qual iniciamos nossas discussões a partir da compreensão entre os campos da ética e da moral.

Para apresentar o conceito de moral nos respaldamos na concepção de Ricoeur (2011, p. 4) que demarca que a moral surge a partir do grupo, ou da coerção que esse exerce sob o mesmo. Logo a moral seria “o aspecto obrigatório, marcado por normas, obrigações e interdições caracterizadas simultaneamente por uma exigência de universalidade e por um efeito de coerção”.

Já na perspectiva de Oliveira:

Não existe uma “essência humana” e por isso o homem não é um ser moral por natureza, vindo a adquirir a moralidade no curso da existência social. É no espaço da relacionalidade que as tradições morais são construídas e reconstruídas, de sorte que não há nenhuma verdade eterna, inscrita no coração humano, capaz de prescrever a priori o bem e o mal. (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

A sociedade apesar de ser uma extensão de nossas histórias individuais, é exterior a nós. Existe toda uma construção de valores, hábitos, atitudes, comportamentos, costumes que a consolidam. Por vezes, não concordamos com todo esse aparato moral, fazendo com que haja uma distância entre a moralidade que a sociedade pratica e o que acreditamos ser “moral” para nossas vidas.

Vivemos numa sociedade na qual nos são apresentadas algumas regras em que nós não desejamos protagonizar. Assim é que, em algumas sociedades identificamos a moral como algo indesejável, sendo essa de caráter em geral mutável. Contudo, é de fundamental importância entendermos que a moral está fora do ser humano enquanto que a ética é interiorizada, ou seja, está dentro de cada um de nós, seres humanos, e para que possamos viver cotidianamente no meio social, precisamos compreender que, ética e moral se complementam na medida em que as ações e os valores são questionados.

Do exposto, podemos definir a moral como um conjunto de comportamentos, atitudes, normas e regras que se manifestam a partir das relações entre os indivíduos numa comunidade social. Logo, a moral é adquirida através das relações humanas e estabelecidas no meio social.

Quanto à ética, apesar de possuir proximidade com a moral, se difere dessa pois se refere as condutas e atitudes tomadas pela pessoa, e que por sua vez, questionam a moral imposta por

um grupo, comunidade ou sociedade. A ética na visão de Ricoeur (2011) é ainda “o desígnio de uma vida consumada sob o signo das ações estimadas como boas” (RICOEUR, 2011, p.4). Ou seja, a ética se baseia na perspectiva do que viria a ser bom para a vida, o que nos remete a pensar que a ética é da ordem reflexiva, e que indaga a moral se esta está ou não em concordância com os preceitos de uma vida boa.

Dessa forma, para maior entendimento, a moral é concebida por meio do comportamento relacionado às pessoas situadas a partir de seus grupos, sua comunidade, sua sociedade e a ética de acordo com Macedo e Caetano (2017): “pode ser compreendida como atitude reflexiva da própria conduta social, e por sua vez, questionadora da moral” (MACEDO; CAETANO, 2011, p. 635). Assim, na visão das autoras, é a ética eminentemente reflexiva.

Nessa mesma linha Rios (2001, p. 24) adverte que “A moral numa determinada sociedade, indica o comportamento que deve ser considerado bom e mau. A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores”. Assim, vamos concluindo que a ética irá sempre em direção à promoção da hierarquização da vida, o que também vai se construindo a partir do momento em que a formação de valores éticos são estimulados:

Buscar o fundamento dos valores que sustentam esse comportamento. A verdade, o belo, o bem não são conceitos estáticos, definidos de uma vez por todas; são conceitos construídos socialmente, se os queremos investigar criticamente, precisamos buscar seus fundamentos, os interesses em que estão enraizados. (RIOS, 2011, p. 20).

O ser humano sempre se utilizou da ética nos mais variados espaços de tempo, história e lugar. Isso porque a ética está presente fundamentalmente na forma como pensamos, sentimos e em nossas ações, nos diálogos com os amigos, no ambiente de

trabalho, na rua, na família, enfim, ela contribui significativamente para melhorar a vida das pessoas. Está ligada a razão, que para o educador Pecotche, criador da Pedagogia Logosófica, a razão se trata de uma faculdade mental (PECOTCHE, 1983) e que precisa do conhecimento para existir. A razão seria assim como uma ferramenta da ética, pois ajuda o ser humano a distinção do que se pode assinalar o que se acredita ser bom ou ruim, o certo ou errado. Motivo pela qual, seria também a justiça um dos componentes imprescindíveis à ética (RAWLS, 2008).

Como vimos, os campos da ética e da moral são complexos, porém as temáticas se tornam a cada dia mais necessárias para refletirmos a vida em sociedade. Aceitar, concordar, discordar e intervir em determinadas questões que para uns pode ser ético, já para outros, não. Entretanto, entendemos que a ética com base na reflexão e numa tábua universal de conceitos poderia nos ajudar nessa questão.

Com isso, podemos pensar que ética e moral andam juntas, tendo em vista que, uma precisa da outra para a construção ético-moral do ser humano em determinada sociedade.

Partindo dessas discussões, tomamos como mote nesse trabalho a ética vinculada ao campo educacional, ou seja, sua relevância na formação profissional do professor. É sabido pensar que, todo profissional que atue na educação deve se utilizar da ética, levando em consideração a reflexão ética a partir de suas vivências diárias, seu ciclo de amizades e ainda, sua posição frente aos acontecimentos presentes na sociedade.

Dessa forma, as discussões são pertinentes no sentido de fazer com que os profissionais reflitam e tomem uma posição quanto a sua formação, em que podem melhorar e como se tornar um professor ético, agregando valores e capacidades que são da própria pessoa. Entendemos dessa forma que a ética fundamental à condição humana e a base do seu desenvolvimento, motivo pela qual passaremos no segundo bloco à compreensão da ética como uma competência necessária ao professor.

2. A ética como competência profissional na formação do professor

Em um mundo que se diz globalizado e em que os conhecimentos se renovam a cada dia, é natural questionarmos o “ser” profissional no tempo do agora. Vejamos que, a ideia que apresentamos sobre “ser um profissional” vai mais além de uma mera expressão, já que embutimos nessa discussão a temática ética.

Inicialmente é preciso pensar que ensinar vai muito mais além do que o mero ato de dar aulas. Ouvimos muitos discursos de que a escola ensina para a vida, forma valores, etc. É preciso refletir sobre essas afirmações, que por vezes parecem estar esvaziadas de significados. Pois é necessário questionar se realmente a escola ensina para a vida e para qual vida ou até mesmo, se o ensino está inserido na própria vida. Segundo Perrenoud (2000, p. 69). “Ensinar é também estimular o desejo de saber. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar Alemão ou compreender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seu usos. Às vezes, isso é difícil, porque a prática em jogo permanece opaca, vista do exterior”. E em que assim sendo, ensinar exige um fazer ético necessário. Com isso queremos dizer, em acordo com Perrenoud, que não basta somente ensinar, mas também apresentar aos educandos a importância de se aprender algo, estimular o desejo de saber, para assim, aprender com esses conhecimentos que o professor é um mediador e constrói conhecimento com os alunos. Passando o ato de ensinar a ser uma responsabilidade da ordem ética.

Para tanto, precisamos debater alguns pontos fundamentais, dentre eles discutir um pouco acerca do que vem a ser uma competência.

Borges (2014) nos acrescenta que ser um professor (competente) significa, fundamentalmente, ter e desenvolver capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. É relevante

pensarmos em um professor com capacidades desse tipo, um profissional capaz de refletir além de seus saberes e experiências, que transformem a rotina de suas aulas e que, estimule os alunos e motive-os a avançarem em suas aprendizagens.

Para Perrenoud:

Quando dizemos que um profissional é competente, subtendemos que esse profissional reúna várias competências que atestam e o representam como um ser competente e não apenas uma única competência, e isso possibilita uma análise de competências a qual denominamos de forma plural, ou seja, chamamos de competências. (2000, p. 15).

Do apresentado, identificamos que uma competência se relaciona a um “saber e um saber fazer”. Ou seja, para fazer bem qualquer trabalho é preciso saber e saber fazer. O professor precisa dos vários saberes e, esses saberes desempenham um avanço significativo na formação de um professor como um profissional da educação. Os conhecimentos práticos adquiridos no cotidiano mostram que a docência profissional se torna evidente quando os saberes são postos em prática e de modo a contribuir para com a profissionalidade do pedagogo. E nessa ótica é que compreendemos o ensinar. O que é preciso saber para ensinar?

Para ensinar é preciso saber ensinar e ensinar bem para que os alunos consigam entender e construir conhecimentos a partir do que o professor ensinou para ele. Segundo Rios (2011, p. 47).

O saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do fazer bem, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. (RIOS, 2011, p. 47).

Como podemos perceber, Rios (2011) nos apresenta que o saber fazer bem tem uma grande dimensão técnica, ou seja, a do saber e do saber fazer, tendo em vista que, a dimensão do saber fazer implica em dominar várias áreas do conhecimento, dentre elas a didática do bem ensinar.

O professor deve trabalhar utilizando-se de técnicas no sentido de contribuir com a formação da turma e garantir que os sujeitos tenham condições de pensar e questionar em sociedade. Exemplo: o professor solicita a leitura de um texto à turma. Diante da dificuldade de interpretação, modifica sua didática. Para tanto, ética em ação. Dessa forma, fica claro que, determinada técnica pensada pelo professor aliada ao conteúdo, contribui para com a formação dos estudantes e garante uma aprendizagem significativa para a vida.

Segundo Rios (2011, p. 57): “Não basta levar em conta o saber, mas é preciso querer. E não adianta saber e querer se não se tem percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir”.

Partindo do que a autora defende, é relevante que o educador tenha a percepção de que, os mecanismos e os meios aos quais contribuem para uma transformação efetiva para com os alunos deve ser levado em consideração e que, é preciso querer fazer a diferença. Em nosso entendimento, não basta apenas o professor saber algo, ele deve ainda saber interagir com os conhecimentos de forma ética para poder fazer bem o que deve ser feito.

A ética é, portanto, uma aliada permanente no ensinar, em que o professor ao criar um espaço ético em que os valores positivos se sobressaiam, irá cumprir grande parte da pauta de seu trabalho docente, que reside na função social que é a promoção da aprendizagem e do sucesso do aluno.

De acordo com Macedo e Caetano (2017) existe uma competência ética profissional na qual o professor deve assumir

diariamente em seu trabalho. A mesma não é algo pronto e acabado, mas sim construída ao longo do tempo e dos saberes profissionais. As autoras também trazem o elemento de que uma pessoa não pode ser competente sozinha, pois define na relação com as outras pessoas. Assim, referente ao ponto que externamos, bem nos diz Rios (2011, p. 79) “As condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com as circunstâncias”.

Consideremos também o questionamento de Macedo e Caetano (2017) quando as referidas autoras interrogam que, “A ética profissional deve ser referida como uma competência autossuficiente, ou como dimensão atravessadora das demais competências ou ainda como micro competências”? (p.636). A pesquisa das autoras caminhou na perspectiva da ética como uma competência autônoma, que atravessa “todas” as demais. Assim, um professor ao avaliar terá de o fazer de forma ética, ao selecionar um conteúdo, também, ao se relacionar com alunos, colegas, diretores, família também. A ética seria uma competência básica na atuação do pedagogo, por isso autônoma (MACEDO; CAETANO, 2017).

Logo, a ética enquanto competência autônoma é fundamental para a formação dos professores, componente que não deveria faltar no currículo.

3. A ética e alguns contributos na formação de um bom professor

Já discutimos que a ética está presente e se manifesta nas relações humanas e que essa se confunde com a moral que instituída a partir de um grupo, uma comunidade ou pela sociedade. A ética parte do si para o social, enquanto a moral se volta do grupo para a pessoa, sendo essas complementares. Razão

pela qual é preciso entender a ética e o seu papel na formação humana.

Nessa seção vamos pensar um pouco sobre como a ética contribui na formação de um bom professor. Trouxemos a ideia da ética enquanto competência autônoma e que se faz necessária na construção do perfil de um profissional ético e é sob essa perspectiva que a analisaremos. Ainda, refletir a formação do professor na universidade, espaço de construção dos saberes, e a atividade do professor em sala de aula, esta, pensada de forma problematizadora.

Entendemos que a ética é mais que uma aliada na educação, pois uma formação ética de natureza profissional tem o poder de transformação das pessoas. Nessa perspectiva, já vimos que a dimensão técnica formativa não pode excluir essa mesma ética, pois como nos diz Rios (2011, p. 67). “É preciso garantir a ideia de que a dimensão técnica também carrega a ética”. Ademais, a ética atravessa todos os saberes profissionais, diriam Macedo e Caetano (2017).

O professor deve ser esse agente de transformação e contribuir para que seu aluno seja um ser pensante de ideias e sensível, um ser humano politizado que questione e vá ao encontro de explicações para suas dúvidas e inquietações de modo a favorecer que o educando se torne um ser que se posicione, que problematize e busque soluções para as experiências que venha a viver, um ser ético. Sob esse ponto, a ética contribui para fazer com que o professor assuma um sentido de responsabilidade consciente, mas não no sentido de ser um professor com uma didática rígida, “exigente”, um profissional que queira mandar em tudo e sim de ser um agente mediador, que se faz de ponte entre o ensino e a aprendizagem e que se sinta compromissado com o seu trabalho.

A exigência ética é aquela que assume o compromisso com a aprendizagem. Assim como nos diz Rios (2011, p. 69) o “educador exigente não se contentará com pouco, não procurará o

fácil; sua formação deverá ser a formação de um intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo. O rigor será uma exigência para a sua prática”. Rigor esse que ao ser interpenetrado pela ética se tornará afetiva, pois a ética a qual nos referimos é a que humaniza, conforme preconiza Freire (2011).

Como vimos, a ética enquanto formação nos aponta em direção à melhoria profissional, em que o professor é impulsionado a estar sempre em busca de caminhos que o impulsionem ao sucesso de seu aluno. E que mesmo diante dos inúmeros problemas e desafios, uma formação ética permite que o professor encontre as chaves que o possibilite superar os entraves da profissão, de modo que não venha a desistir de seus alunos ou mesmo de sua profissão. Sobre ética profissional é importante entender que:

A ética profissional inclui o conjunto de princípios morais e modos de atuar éticos no campo profissional, é parte do que se pode chamar ética aplicada, já que pretende por um lado - aplicar cada área de atuação profissional os princípios da ética geral, porém paralelamente- por outro - à medida que cada atividade é distinta e específica, inclui os bens próprios, metas, valores e hábitos de cada âmbito de atuação profissional (BOLÍVAR, 2003, p.96, [tradução nossa]).

Dessa maneira, pode-se entender que a ética profissional se encontra assente nos princípios da ética geral. Quer dizer, não se pode ser um professor ético, sem que antes se seja “ético”, não bastando tão somente saber dizer o que a ética significa.

Um professor ético levará em consideração várias práticas pedagógicas. Nesse sentido, destacamos o aprendizado do diálogo pensado como estratégia educativa. Sob esse ponto, Oliveira (2011) nos apresenta o seguinte:

Pode se tornar artificial, já que as situações conversacionais, principalmente as que se dão entre os alunos, dependem não só do tipo de relações que estes envolvem entre si, mas também do tipo de relações que cultivam fora da escola. O lar e mesmo a comunidade, espaços em que o educando passa a maior parte do tempo e estabelece um leque menos formal de relações, podem até cumprir melhor o papel de estimular as práticas dialógicas. Por outro lado, se estas estiverem ausentes no seu cotidiano, dificilmente a escola poderá alterar tal estado de coisas, o que naturalmente precisa ser considerado pelo professor. (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

E em relação aos alunos, é de fundamental relevância pensarmos no diálogo enquanto meio de aquisição do conhecimento, um diálogo pensado a partir do aprendizado dos estudantes, uma vez que, os mesmos são parte fundamental do processo de aprendizagem na escola, e o professor, enquanto o mediador do conhecimento, deverá mobilizar a sensibilidade, a dialética para que seus alunos possam realizar uma troca mútua de saberes. Entendemos que só pode haver o diálogo onde a ética se faz presente. É nesse ponto que a ética enquanto competência se fará necessária nos processos de ensinar e de aprender, e na formação do futuro professor, já que: “As instituições de educação superior devem contribuir a que os futuros profissionais desenvolvam uma visão e um sentido ético que possa guiar sua prática e reflita em suas ações um conjunto de valores (responsabilidade, solidariedade, sentido de justiça, serviço e outros) (BOLÍVAR, 2003, p.97).

A ética também incide diretamente na consolidação dos quatro pilares da educação apresentado por Delors (2012): Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, a viver com os outros e por fim, aprender a ser. Sobre o último pilar, Antunes (2009) esclarece que:

Aprender a ser retoma a ideia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e

sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade – para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida. (ANTUNES, 2009, p. 15).

De acordo com o expressado, o aprender a ser é dimensão de natureza exclusivamente ética, já que incide sobre as áreas que remetem o ser humano ao seu aperfeiçoamento nas diferentes áreas de seu desenvolvimento.

Outro ponto que consideramos um contributo numa formação de professores que pleiteia a ética como norte, diz respeito ao fato de que a “ética tem como objetivo proporcionar instrumentos e chaves relevantes para que o cidadão tenha critérios próprios e capacidade de eleição próprias a fim de que participem nos assuntos públicos” (BOLÍVAR, 2003, p.96, [tradução nossa]). Ou seja, a ética ao unir-se à justiça, pois ser ético realizar o exercício de ser justo (RAWLS, 2008), permite que o professor promova discussões e práticas reflexivas que assinalem na formação de um ser humano ético, e, portanto, aquela pessoa que atue de maneira cidadã na sociedade.

Macedo e Caetano (2017, p. 638) também chamam a atenção para o fato de que a ética “é essencial ao cerne de qualquer ofício”, e que no caso do profissional da educação:

[...] esta se incrusta no processo educativo (ensino-aprendizagem), que ao se desprender, por exemplo, no corpo dos componentes do ensino (objetivos da educação, currículo, metodologia, recursos e avaliação), é promotora, reiteramos, de um estado de bem fazer, um bem pensar, um bem sentir em direção da obtenção do que significa o melhor na relação com o aprendiz. (MACEDO; CAETANO, 2017, p. 638).

Ou seja, a ética não só atravessa a educação como um todo, mas que, ao se consistir enquanto competência, contribuirá para que um avanço em direção a que o profissional se aperfeioe em

diferentes direções do seu fazer, modificando, inclusive, a forma como entende o próprio fenômeno da educação.

Naturalmente que a ética é uma “dimensão estruturante” (MACEDO; CAETANO, 2017) no trabalho de qualquer professor. Contudo, é preciso que os cursos de formação e os espaços em que esse professor venha a atuar criem lugares para que a ética se desenvolva em direção à profissionalização e enquanto competência profissional. É preciso cuidar da formação inicial e continuada sob essa ótica. E para que o professor se torne um profissional de excelência, e aqui não estamos nos referindo a uma lista de valores prescrita, é necessário que esse profissional também se identifique com o seu fazer, para que a competência ética se manifeste realmente como práxis educativa (MACEDO; CAETANO, 2017).

Considerações Finais

O referido artigo faz-se refletir de forma significativa a necessária intervenção da dimensão ética na formação de um bom professor, e que a ética enquanto competência macro proporciona ao profissional da educação uma reflexão acerca de sua docência, permitindo que esse reflita sobre suas práticas de modo a que esse hábito permita que se torne um professor de excelência, um profissional comprometido. Também identificamos que a atitude ética profissional é a base da conduta de todo o profissional, mas em especial do professor, já que o centro de seu trabalho reside nas relações humanas.

É pensando a educação como forma de preparar as pessoas para a vida em sociedade, que buscamos entender de forma dinâmica e precisa a ética como um campo de formação para o professor. Assim, partindo da ideia de que, é extremamente importante que os educadores tenham uma formação voltada para essa questão, que defendemos uma formação centrada nesse ponto.

Entendemos que a profissão docente, além de ter o papel de formar o cidadão, é preciso que esse atue de maneira reflexiva e sensível, e que se sinta provocado pelos problemas que interagem com a coletividade, que estão ao seu redor. Por isso, em nosso entendimento, a ética profissional é imprescindível na formação inicial, de forma ativa, e não passiva. Ou seja, não se trata de estudar somente os aspectos teóricos da ética, pois a ética como competência exige um componente prático.

Assim, consideramos que um bom professor é aquele que possui dentre outras competências, a competência ética. E que essa é uma formação que não pode tão somente acontecer de forma inicial, mas nas formações em serviço e continuada, pois engloba inúmeros saberes diferenciados.

É fundamental que o professor domine determinadas competências para atuar de forma positiva em seu trabalho docente. Para isso, o educador deve pensar em uma formação que enriqueça seus conhecimentos próprios, buscar novos caminhos e nossas aprendizagens a partir de seus esforços diários. Mas que nem por isso a ética deixará de estar presente.

É sabido pensar que o professor deve utilizar-se da ética em todos os momentos em que estiver na sala de aula ou até mesmo fora dela, tendo em vista que, a ética acompanha o ser humano aonde quer que ele vá, ela estará ali presente, fazendo-o pensar em suas próprias ações. E que por essa razão, entendemos que ética e ética profissional fazem parte de um mesmo contexto formativo.

Dessa maneira, concluímos que a ética é uma competência capaz de mobilizar o educador e que tem o poder de questionar determinados modos de vida em sociedade. É pertinente pensar ainda na ética enquanto uma competência profissional, capaz de transformar as pessoas em seus ambientes de trabalho e criar valores de maneira que possam fazer a diferença, e no caso do professor, transformar a educação.

Referências

- ANTUNES, Celso. Como desenvolver as competências em sala de aula. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOLÍVAR, Antonio. El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 10, n. 24, p. 93-123, jan. 2005. BORGES, Maria Leonor. Profissionalidade docente: da prática a práxis. Investigar em educação, 2014.
- DELORS, Jacques (Org.). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. Educação & Realidade, v. 42, n.2, p. 627-648, abr., 2017.
- OLIVEIRA, Renato José de. A ética no discurso pedagógico da atualidade. Niterói: Intertexto, 2011.
- PECOTCHE, Carlos Bernardo González. Logosofia, ciência e método: técnica da formação individual consciente. São Paulo: Logosófica, 1983.
- PERRENOUD, Philippe. Dez Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAWLS, John. Uma teoria da justiça. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- RICOEUR, Paul. Ética e Moral. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2011.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. 11. ed. Petrópolis: Cortez, 2011.

Travessia fenomenológica da linguagem em Guimarães Rosa e Merleau-Ponty

Ivanaldo Santos¹

José Francisco das Chagas Souza²

Introdução

Neste ensaio, veremos como o romancista brasileiro, João Guimarães Rosa (1908-1967) e o filósofo francês, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), apresentam suas respectivas visões sobre a linguagem, e como ela se constitui para além de uma perspectiva do signo linguístico apenas, tornando-se uma das principais preocupações filosóficas, estética e inovadora dos referidos autores. Para este propósito, faremos uso da novela *Grande Sertão: Veredas*³ (1956/2015), de Guimarães Rosa, obra que contempla uma variedade possível de temas, porém, a linguagem será o foco da presente abordagem. Já as obras do pensador francês das quais faremos uso nesse diálogo, são: *Fenomenologia da Percepção* (1945/2011) e *A Prosa do Mundo* (1969/2012).

Com base nestes teóricos, apresentaremos a linguagem enquanto elemento vivo e criador associada ao movimento existencial do ser. Esta análise da linguagem presente em *Grande Sertão: Veredas*, baseia-se na fenomenologia merleau-pontiana a partir da *fala falada* e da *fala falante* como experiência do *ser no mundo*.

¹ Doutor em Estudos da Linguagem, pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela USP, pós-doutorado em Linguística pela PUC-SP, professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ivanaldosantos@yahoo.com.br.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: jfcsouza1@gmail.com.

³ Quando fizermos referências às obras dos citados autores no decorrer do texto, usaremos as siglas: *GSV* (*Grande Sertão: Veredas*), *FP* (*Fenomenologia da Percepção*), *PM* (*A Prosa do Mundo*), *S* (*Signos*), *VI* (*Visível e Invisível*), *PP* (*O Primado da Percepção*), *OE* (*O Olho e o Espírito*).

1 A linguagem em Grande Sertão: Veredas

A percepção é o aspecto de relevante destaque na narrativa do personagem Riobaldo no decorrer da obra *Grande Sertão: Veredas*. Sua fala é o próprio relato de sua percepção vivida no sertão. O mundo descrito na obra é o mundo sertanejo que envolve toda a sua vida. O ex-jagunço Riobaldo revive a trajetória de sua vida pelo sertão rebuscando em sua memória as lembranças que agora se tornam presentes quando se propõe contá-la a um interlocutor que aporta em sua fazenda, chamado de “senhor”, “doutor”. Defendemos que nessa relação consideramos ser um monólogo-diálogo, já que são muitos os sinais em que esse interessado interlocutor reage às muitas expressões dirigidas a ele. É monólogo quando identificamos um narrador contar a experiência vivida como jagunço em andanças pelas plagas do sertão brasileiro. De antemão, notamos um interlocutor que somente ouve e não se expressa em palavras. Por outro lado, porém, admitimos nesse interlocutor o próprio autor Guimarães Rosa, como aquele que busca compreender vivenciando com os habitantes dessa *travessia* sertaneja toda uma cultura que este procura perceber. Ao narrar sua saga sertaneja, Riobaldo encontra-se, pois, imbrincado com o sertão. Há de se levar em conta também que autor e interlocutor findam sendo um só.

O cenário desse mundo é o próprio sertão, que, além da paisagem e espaço, é o lugar dos sentimentos vívidos e por ele relembrados, assim como estado metafísico em que estão juntos narrador-personagem, autor e interlocutor-pesquisador. São sentimentos como amor, ódio, guerras, poder, dúvidas, conflitos antagônicos, crença e descrença, Deus e o Diabo e a linguagem, como a que vem produzir a compreensão do mundo e de si mesmo. Este é o espelho do andante pelas sendas do sertão que está em busca da forma como vivem as pessoas, sua cultura, sua linguagem. Enquanto Riobaldo descreve suas memórias a partir de sua percepção vivida, aquele que ouve está querendo captar mais

dessa vida aventureira, escuta com atenção, concorda, anota, assim como faz todo pesquisador. Essa convivência uníssona é o que proporciona o produto-obra de *Grande Sertão: Veredas*. Se, por um lado, o interlocutor demonstra silêncio de palavras, sua voz encontra-se na boca do próprio Guimarães Rosa como autor. Com Merleau-Ponty, é possível afirmar que existe um movimento de reversibilidade presente na narrativa entre autor, narrador-personagem e leitor.

Nesse mundo sertanejo, entendemos ser a linguagem o elemento que produz o existir humano construído através das falas presentes na obra. Ela é o eixo que atravessa e dinamiza a existência humana e das coisas. Aplicaremos o termo *travessia* ao próprio movimento vivo da linguagem, que possui um *de vir* a perpassar a existência humana.

Guimarães Rosa resgata no sertão todas essas falas e, através de Riobaldo, ele declara: “Aprendi dos antigos” – fala (GSV, 2015, p. 319). Ou seja, além de permitir que outras vozes tenham espaço privilegiado na trama, o autor busca não esquecer as raízes de nossa língua. Dá vida à língua, demonstrando que a linguagem é ela mesma presença viva que não pode estar fora dessa experiência, com isso, chamar a atenção do interlocutor no ato da exposição. É uma interlocução, um chamamento para maior atenção ao discurso proferido ou à fala que virá em seguida. Mesmo assim, é uma percepção aguçada que está em curso.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. E, outra coisa: o diabo, é às brutas; mas Deus é traiçoeiro! Ah! Uma beleza de traiçoeiro – dá gosto! A força dele quando quer – moço! – me dá o medo pavor! Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do mansinho – assim é o milagre (GSV, 2015, p. 31).

Riobaldo chama a atenção de seu interlocutor para esse aspecto do ser humano, sua existência é uma elaboração permanente. Todos os dias precisamos estar cientes de nosso *de vir* e buscar nos reinventar a cada instante.

Durante o discurso, é marca o uso trabalhado nas palavras partindo de seu radical – *menosmente, sempremente, nãostante, amormente...* ou a fala a partir de sons produzidos para referendar algo.

Verbos em tempos diferentes, repetidos: ia, indo, fui... ~~Na seleção do corpus,~~ Todas essas formas utilizadas de linguagem estão presentes a fim de demonstrar o quanto rica é a obra.

A partir da existência do *ser* – Riobaldo o faz ser produzido por sua linguagem elaborada por sua memória perceptiva no *de vir* que o leva a atravessar o sertão em seu discurso. Portanto, Riobaldo realiza a *travessia fenomenológica*: da linguagem/discurso, da existência, da oralidade à escrita, da crença à descrença, de Deus ao Diabo e ao Humano. Por isso, a *Fenomenologia – fenômeno + logos*, como aquilo que *se mostra*, como *retorno às coisas mesmas*, é o pré-reflexivo, o originário. Assim, a busca da fenomenologia é fugir dos preconceitos, prejuízos do conhecimento tradicional e fechado, de uma linguagem considerada morta e que Guimarães Rosa procura resgatar em suas obras, desenvolvendo uma dinâmica do ser da própria língua, trabalhada e viva.

O Discurso *descreve* (ato fenomenológico) o autoconhecimento, a si próprio – “O sertão sou eu”, afirma sempre Guimarães Rosa. Já em Merleau-Ponty, o *homem é um projeto*, encontra-se unido ao *mundo vivido* onde este vai se construindo. Seu discurso narra:

- Lutas, guerras, estórias, amores, personagens, leis do sertão;
- Relato da *condição humana = ser-tão* – “Viver é muito perigoso” (GSV, 2015, p. 26);

- Aquilo que *percebe*, a experiência vivida: (*o sertão, ele/outros, a paisagem, o tempo não linear, imaginário, fala falada/falante e existência...*).
- Retrato do Brasil – fala do povo simples/erudito/criador, bem como dos donos do poder;
- A fala não é somente de um personagem, mas de microssociedades = *rede de falas*: não procura falar sobre o povo, mas faz com que o povo se autorrepresente através de suas próprias falas.

Há um *projeto poético* na linguagem de Guimarães Rosa, assim como já evidenciamos em Merleau-Ponty. Em Guimarães Rosa, identifica-se o jogo com as palavras prosaica, vai além das falas do sertão mineiro, recria a própria língua portuguesa. Ritmo, aliterações, metáforas, imagens = prosa poética. Em *Grande Sertão: Veredas* não é diferente, sendo fácil constatar no desenvolvimento da obra quando da narrativa de Riobaldo e das demais falas ali presentes. Nas várias cenas, mistura-se a estética do enredo, no discurso, na poesia, na prosa que a toda hora perpassa a narrativa, pois não é uma fala sobre o povo, mas o povo se autorrepresenta em suas próprias falas.

Nesse contexto, podemos mencionar uma recriação estética: enquanto é exercida, como ato fenomenológico, a linguagem vai tomando suas formas e contornos que lhe tornam repleta de sentidos através de seus ritmos, melodia, construções de poesia e de prosa, envolvida em artes; além da beleza, ela possui uma estética que a faz viva. A poesia da linguagem permite que ela seja inerente a uma arte da palavra, assim como a pintura comunica na percepção e no silêncio uma linguagem poética e verdadeira porque é do sertão. Já a forma prosaica também se enquadra nessa dimensão de uma linguagem que ultrapassa a compreensão, como expressão natural do jeito como se apresenta, sem a rigidez de uma metrificação intencional. A prosa está mais liberada de ritmos regulares para se alinhar como discurso direto, absorvendo o que se apresenta no cotidiano. Como linguagem denotativa/conotativa, ela é mais abrangente no sentido de fazer

com que a comunicação possa existir de maneira clara. Desse modo, nessa elaboração estética, podemos afirmar que a linguagem, especialmente em se tratando dos dois pensadores, é uma *prosa poética*. Ao mesmo tempo, esta busca ultrapassar o que está escrito, o contemplar a pintura e a linguagem dessa experiência vivida, o ritmo sonoro das palavras presentes na obra GSV, na qual é possível misturar poesia e prosa, imagens e recriações de palavras e seus significados, bem como os diversos retratos nos quais desenhamos a comunicação e a beleza da língua.

Para Guimarães Rosa, “a linguagem e a vida são uma coisa só” (LORENZ, 1973, p. 339). Mais uma vez, os dois autores aqui confrontados dão a prova de que pensam da mesma maneira sobre a linguagem. Merleau-Ponty, em sua concepção de linguagem, buscou desvinculá-la de uma visão estática e fora da realidade vivida pelos humanos, por isso, a compreensão é também fomentada pela linguística atual, em que as essências das línguas e da linguagem “[...] simplesmente elas devem ser concebidas numa dimensão que não é mais a do conceito ou da essência, mas da existência” (PM, 2012, p. 81-82). Nesse sentido, os dois autores se encontram numa mesma perspectiva quando apontam a linguagem como sendo a própria vida, ou seja, em direção a essa dimensão do ser movente da existência. É essa linguagem que define o existir humano, pois “homem meditando sobre a palavra ele se descobre a si mesmo” (LORENZ, 1973, p. 340). Está entranhado em si, por isso Guimarães escreve: “Levo o sertão dentro de mim e o mundo no qual vivo é também o sertão” (LORENZ, 1973, p. 342). Já não há nem homem, nem linguagem, nem mundo que esteja separado dessa realidade.

2 Percepção e linguagem

Através da fenomenologia da linguagem, já não há uma separação entre pensamento e palavra em grau de importância, de

modo que ambas se entrecruzam permitindo ao sujeito falante estar unido ao mundo percebido. Por esse motivo, a *percepção* desempenha seu primado frente às demais relações do homem com o mundo, possuindo este caráter de abertura do ser que se propõe ao conhecimento. Nesse sentido, o corpo exerce papel crucial no ato de perceber, pois, com ele, as expressões tomam formas de comunicação, atribuindo-se à linguagem a vivência da experiência por parte do humano. Essa sempre foi uma preocupação de Merleau-Ponty ao rebater a visão da ciência que via o pensamento numa instância e separado da palavra. Com isso, Merleau-Ponty apresenta duas formas da linguagem: *fala falada* e *fala falante*, conforme a *Fenomenologia da Percepção*, embora esse mesmo sentido seja proferido por ele em suas últimas obras, em destaque para *O Visível e o Invisível*, de *linguagem falada* e *linguagem falante*. São duas formas de linguagens, mas não são estanques, já que ambas se completam.

Exercendo uma fenomenologia da linguagem, Merleau-Ponty aponta para o sujeito falante que toma sua língua como produção de si e de uma comunidade viva. A língua não é algo isolado, pois é parte viva dentro de uma comunidade de falantes, visto que ela se reinventa e é capaz de produzir o ser. Em *Signos*, Merleau-Ponty afirma:

Do ponto de vista fenomenológico, ou seja, para o sujeito falante que utiliza sua língua como um meio de comunicação com uma comunidade viva, a língua reencontra a sua unidade: já não é o resultado de um passado caótico de fatos linguísticos independentes, existe um sistema cujos elementos concorrem todos para um esforço de expressão único voltado para o presente ou para o futuro, e assim governado por uma lógica atual (S, 1991, p. 91).

O esforço de ser indissociável faz com que a linguagem não se prenda ao *passado caótico*, tendo em vista que o que o cientista considera como fato consumado a faz não ser clara e perde sua

capacidade fecunda na expressão. Ao contrário, Merleau-Ponty trabalha para que essa linguagem se realize no presente. Sendo assim, projeta no futuro, a partir do seu movimento do presente, o *de vir* que a constitui como linguagem que é governada por uma lógica que é atual. Ela não se encontra isolada ou parada em algum momento do tempo como algo estático que passou. Enquanto ela se faz no ato criador da fala, encontra-se, pois, a produzir nossa existência no cotidiano. Isso a faz se alimentar dos elementos culturais da comunidade de falantes, sem deixar de vislumbrar o futuro com suas mudanças, estando sempre aberta como linguagem viva.

O real produzido pela comunicação entre os seres humanos no mundo é a elaboração de suas existências num mundo concreto, sem estar preso ao passado e, ainda, na perspectiva do futuro, ou seja, mesmo sem abandonar nossa experiência vivida no presente, pois é no meio dessa *travessia* que constituímos o real da vida através da linguagem que se projeta rumo ao futuro. Ou seja, a fenomenologia é a ação produzida enquanto agimos, assim, a linguagem humana é esse momento da ação. Essa ação é feita no momento mesmo da fala. Aqui, constatamos mais um ponto de encontro entre Merleau-Ponty e Guimarães Rosa: a linguagem viva que está o tempo criando e elaborando o ser – linguagem que produz a existência humana, que faz significar, que dá sentido à vida por ser essa extensão do corpo.

[...] a linguagem torna-se unidade indissociável dos outros aspectos da existência humana. A linguagem, do papel de simbolizar e significar, recebe uma nova atribuição, pois a palavra, enquanto prolongamento do corpo no mundo, tem a tarefa de expressar e de realizar seu comportamento intencional (SILVA, 1994, p. 11).

De acordo com a ideia de corporeidade na constituição da linguagem, entendemos o sentido dela como indissociável da existência humana, uma vez que já não é mais algo de estranho

que apenas habita a consciência. Pelo corpo de onde emanam nossas ações, “a percepção não é um objeto tardio para a consciência. Ela é a forma originária e primeira do conhecimento” (CARMO, 2000, p. 41). Entrelaça-se no corpo, e já não há mais uma linguagem que habite fora dele. O comportamento intencional que nos move em direção a *algo* vem junto com uma atitude, de sair de nossa introspecção de cunho idealista e realizar o movimento de ir. “Mas esse poder de ultrapassar-me pela leitura, devo-o ao fato de ser sujeito falante, gesticulação linguística, assim como minha percepção só é possível por meu corpo” (PM, 2012, p. 44).

A linguagem real e criadora acontece de maneira viva na medida em que une aquele que fala, por palavras ou gestos, através do corpo que percebe e produz o *de vir* da linguagem. Denotamos, assim, que Merleau-Ponty não imagina uma linguagem desvinculada da corporeidade que caracteriza os sujeitos de carne e osso. Com esse argumento, ele retira da linguagem uma dimensão fixa ou que esteja localizada apenas no nível de uma consciência, situando-a como sendo superior.

O gesto que se torna visível através do corpo possibilita que a linguagem esteja inserida no contexto da expressão carnal. A linguagem encontra-se rodeada de elementos que a constroem, na pronúncia, no que está além dela, do que se encontra entre as palavras, o que está em volta: a fala, os gestos, o olhar, o tom de discurso, a encenação e até o silêncio. São a percepção e o gesto que acompanham a compreensão do que está sendo dito como movimento da fenomenologia.

Tudo se passou no mundo humano da percepção e do gesto, e é o artifício do registro em câmera lenta que nos dá uma versão fascinante do acontecimento, fazendo-nos crer que a mão de Matisse passou milagrosamente do mundo físico, em que uma infinidade de soluções são possíveis, ao mundo da percepção e do gesto, em que somente algumas o são (PM, 2012, p. 89).

Merleau-Ponty justifica em sua exposição porque aponta a percepção como a ação que se encontra nas origens de nossa relação com o mundo. Ela nos torna aproximados do fenômeno da verdade. Na obra, *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*, argumenta:

Falando de um primado da percepção, não quisemos nunca dizer, bem entendido (o que seria às teses do empirismo), que a ciência, a reflexão, a filosofia fossem sensações transformadas ou os valores dos prazeres diferidos e calculados. Exprimíamos nestes termos que a experiência da percepção nos põe em presença do momento em que se constituem para nós as coisas, as verdades, os bens; que a percepção nos dá um *logos* em estado nascente, que ela nos ensina, fora de todo dogmatismo, as verdadeiras condições da própria objetividade; que ela nos recorda as tarefas do conhecimento e da ação (PP, 1990, p. 63).

Essa fala de Merleau-Ponty, em debate⁴ sobre a percepção, expõe o que ele pensa desta como primazia, ponto de partida de sua fenomenologia no exato momento em que estão predispostas as coisas e verdades do mundo como presença. Para ele, o caminho que permite o acesso direto e sem máculas de qualquer conceito já dado é a percepção. Proporciona um *lógos* em estado nascente enquanto experiência vivida, palavra que se faz a partir da percepção, deixando de lado as ilusões e os preconceitos e nos colocando em sintonia com o mundo verdadeiro.

Salzi, um dos participantes dessa discussão, discorda da primazia da percepção defendida por Merleau-Ponty e aponta três

⁴ Em 23/11/1946, numa sessão apresentada à Sociedade Francesa de Filosofia, e depois, reunidos na obra *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*, cuja primeira publicação foi (*Bulletin de La Société Française de Philosophie, tomo XLI, n. 4, octobre-décembre 1947, p. 119-135 e 135-153*), contendo pequenos textos datados anos antes (1933 e 1934), em que trata da natureza da percepção, Merleau-Ponty apresenta suas pesquisas sobre a percepção numa pequena exposição e, na sequência, permite que seja indagado acerca do tema, espaço no qual ele procura esclarecer os vários aspectos referentes à temática da percepção e suas consequências filosóficas. Participaram da discussão os senhores Bréhier, Bauer, Beaufret, César, Hyppolyte, Lenoir, Lupasco, Merleau-Ponty, Parodi, as senhoras Prenant e Roire e o Sr. Salzi. (PP, 1990, p. 7).

observações: a) a primazia psicológica; b) a percepção tem a exclusividade da verdade como intuição ou base de contato com o real; e, c) que todas as hipóteses devem ser respaldadas pelo contato com a experiência perceptiva. A respeito desse ponto, Merleau-Ponty responde:

Eu nunca disse que a percepção, por exemplo a visão das cores ou das formas, enquanto dá acesso às propriedades mais imediatas dos objetos, tenha o monopólio da verdade. Quis dizer que achamos nela um modo de acesso ao objeto que se reencontra em todos os níveis e, falando de uma percepção do outro, justamente observei que se trata, sob o nome de percepção, de toda experiência que nos dá a própria coisa (PP, 1990, p. 79).

Essa experiência que adquirimos das coisas nos livra de todo e qualquer preconceito estabelecido no conhecimento nosso. Explica a percepção e seu acesso ao objeto como uma vivência de toda experiência, que, por sua vez, se faz compreender que não aponta o monopólio da verdade nesse processo.

Merleau-Ponty defende:

Perceber é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo, tendo a coisa sempre seu lugar num horizonte de mundo e consistindo a decifração em colocar cada detalhe nos horizontes perceptivos que lhe convenha. Mas tais fórmulas são enigmas e menos que as aproximemos dos desenvolvimentos concretos que elas resumem (PP, 1990, p. 93).

Perceber é uma ação que nos põe frente à realidade vivida no mundo que já não mais delimita o que percebe e o que é percebido. Através da percepção, o ser não se divide em relação a um objeto que avista no além, os dois formam agora um só, em que o sujeito percebente é também o percebido.

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O

mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” o homem apenas o “homem interior”, ou antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (FP, 2011, p. 6).

Homem e mundo se fundem e se conhecem, tendo em vista que já não há homem interior, como acreditava a ciência. O homem está no mundo, que é este meio natural vivendo a experiência dos pensamentos e suas percepções. Não há homem interior, defende Merleau-Ponty. O que existe é o homem humano constituído no seu todo existencial, habitante desse mundo onde, de fato, se realiza e se conhece. A consciência já não exerce o papel em excelência e grau de importância a superar os demais componentes do corpo. Por essa razão, afirmamos que a filosofia de Merleau-Ponty é uma filosofia mundana e também uma fenomenologia mundana.

Fazendo um paralelo com *Grande Sertão*, as últimas linhas parecem esclarecer mais ainda o que significa esse humano que perpassa toda a obra. No fim, o que existe é o homem humano, homem do sertão, homem desse *mundo vivido*. Essa reafirmação do humano é o que persegue toda a obra de GSV. A dúvida que se encontra em todo o enredo sobre a existência ou não de Deus e do Diabo finda-se com essa conclusão de que o que existe mesmo é o homem humano. É nele que está o ponto de partida e de chegada, porém é com sua existência enquanto ser vivente e ainda em caminho que encontramos o sentido da vida, uma existência em *travessia*.

Uma das expressões mais presentes em GSV, *Mire e veja*, aparece em forma de arguição, chamamento de atenção do interlocutor, como força de expressão usada pelo jagunço e como ato mesmo de perceber. “Eu visto e percebo um mundo” (FP, 2011, p. 13). “[...] o mundo é aquilo que nós percebemos” (FP, 2011, p. 13-14). E continua: “A verdadeira filosofia é repreender a ver o

mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia” (FP, 2011, p. 19).

Com essa posição em recolocar a filosofia como recomeço ou como retomada sempre, Merleau-Ponty direciona sua crítica à maneira como se praticava o saber. Reaprender a ver o mundo põe a filosofia, o mundo, o homem no contexto de uma fenomenologia que, por si só, nos coloca perante esse recomeço a todo instante. Esse movimento da fenomenologia converge para estar aberto na construção do conhecimento devido ao seu inacabamento, pois “o inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão” (FP, 2011, p. 20). Aliás, o seu inacabamento demonstra seu lado criador como abertura em que o homem, através da linguagem, dinamiza o conhecimento real e autêntico do mundo.

A linguagem pode vir e se fazer como coisa viva e movente capaz de produzir, no ato próprio da fala, o discurso sempre acompanhado do discurso do outro, mesmo que este por um momento seja apenas ouvinte. Porém, o outro sempre constituirá objeto da linguagem que se comunica sem barreiras e vai se fazendo no diálogo. É sempre importante entender que a linguagem para Merleau-Ponty é algo vivo.

[...] existe um objeto cultural que vai desempenhar um papel essencial na percepção de outrem: é a linguagem. Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado de discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador (FP, 2011, p. 474-475).

Merleau-Ponty comprehende que nossa percepção se encontra na dimensão da alteridade⁵, também sujeito falante, constituindo-se pela linguagem que une esse sujeito com o outro através da fala, ao proporcionar o diálogo. A linguagem, por seu tecido próprio, une no mesmo ato um sujeito que fala e seu interlocutor, fazendo-a linguagem criadora por não se demorar num modelo preestabelecido. Nenhum dos sujeitos envolvidos na comunicação se considera a origem ou mesmo o criador da linguagem, pois ela se faz na liberdade própria do ato criador. A questão da alteridade em Merleau-Ponty possui caráter de intersubjetividade em se tratando da linguagem que se estabelece entre os seres humanos. Há, portanto um movimento que se faz a partir de uma relação igual, não existe o *dono* da palavra, pois o sujeito que verbaliza o faz num processo em que sua fala recebe do *outro*, elementos comuns que o constituem na elaboração do discurso. Assim, afirma Merleau-Ponty:

É que o falar e o compreender são os momentos de um único sistema eu-outrem, e o portador desse sistema não é um “eu” puro (que veria dentro dele apenas um de seus objetos de pensamento e se colocaria *diante de*), é o “eu” dotado de um corpo e continuamente ultrapassado por esse corpo, que às vezes lhe rouba seus pensamentos para atribuí-los a si ou para imputá-los a um outro. (PM, 2012, p. 50).

Em sua reflexão sobre a linguagem, Merleau-Ponty se questionou como acontece a comunicação entre os humanos e percebeu que não se tratava de apenas de juntar signos linguísticos. A linguagem é encarnada a partir do ser que, através de seu corpo, é capaz de torná-la presente por sua capacidade de movimento. Por essa razão, ele afirma existir nesse movimento

⁵ Alteridade para Merleau-Ponty para Merleau-Ponty tem um significado onde o *Outro* não se põe apenas como um outro sujeito alheio ou fora do *eu*. O que existe é uma relação entre sujeitos e não entre o sujeito e o objeto. “[...]o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno, [...]” (FP, 2011, p. 474).

duas linguagens que não representam duas instâncias antagônicas, mas se completam no momento mesmo de sua prática. Ele denominou essas duas linguagens de *Fala falada* (*parole parlée*) e *Fala falante* (*parole parlante*) – termos usados por Merleau-Ponty na obra de 1945, *Fenomenologia da Percepção*, que, em seus trabalhos finais, como em *A Prosa do Mundo*, ele passa a denominar de *linguagem falada* e *linguagem falante*. A primeira é a fala “conquistadora”, que busca a intenção significativa das coisas em seu princípio original, construída com palavras, porém envolvida e precedida de um certo silêncio. Ou seja, a significação dá vida à fala, tornando-a viva a partir de um devir que a faz ser inovadora e criativa. Daí acontece o que chamamos de comunicação. Já a segunda trata de uma linguagem *sedimentada*, aquela que domina o terreno comum de uma comunidade de falantes. Por si só, a sutil mudança de termo não propõe um significado novo, mas sim a mesma ideia de uma *linguagem falada* efetiva e fixa em sua maneira vocabular de conhecimento geral de todos, ficando a *linguagem falante* como sendo criadora e inédita que vai sendo produzida no ato mesmo da fala. As duas são importantes no momento da elaboração do discurso que está sendo feito. Na narrativa de Riobaldo, é possível percebermos que as duas estão presentes, mas há de se notar um vocabulário peculiar no decorrer de toda a obra. São termos e expressões que tornam sua maneira de falar a partir da cultura sertaneja, bem regionalista, sem deixar de ser universal.

Aquele que escuta comprehende, anota, concorda, é o *Senhor*, principal interlocutor do narrador-personagem Riobaldo, porém somente há a comunicação devido ao terreno comum existente entre ambos: a linguagem constituída os une e os faz partes uníssonas da invenção comum de significados que compõem a comunicação. Nela, aparecem certas lacunas do discurso, que comprehendo porque esses vazios preenchem minha vida. O silêncio é parte da linguagem, o não dito compõe-se com o proferido. Com Merleau-Ponty, não há um pensamento que

preexiste à fala, mas coexistem. Essas zonas de vazios promovem a fala em nós. Enquanto a *fala falada* (*parole parlée*) é *sedimentada*, faz parte do universo cultural existente disponível aos falantes. Portanto, o que já está dito completa-se com uma fala operante que está sendo elaborada no ato do diálogo.

[...] poderíamos distinguir entre uma *fala falante* e uma *fala falada*. A primeira é aquela em que a intenção significativa se encontra em estado nascente. [...]. Daí a *fala falada* que desfruta as significações disponíveis como a uma fortuna obtida (FP, 2011, p. 266-267, grifo do autor).

Eis aqui, portanto, o propósito das duas linguagens apresentadas na *Fenomenologia da Percepção*, embora possuam uma interdependência com o intuito de fazer dela uma linguagem viva. Nas obras finais, Merleau-Ponty sustenta as duas formas de linguagem, o mesmo sentido, embora não trate de *fala*, mas de linguagem.

Para Merleau-Ponty, a linguagem não se situa apenas numa dessas formas. Aliás, são duas maneiras de lidar com a linguagem, sendo uma existente a partir dos signos utilizados numa determinada língua, que serve de base como vocabulário conhecido pelos envolvidos no diálogo ou no discurso, criando os significados que tornem compreensível por esse movimento da fala.

Alguém me fala e eu comprehendo. Quando tenho a impressão de me ocupar apenas com *palavras*, é que a expressão falhou; ao contrário, se ela é bem-sucedida, parece-me que penso ali, em voz alta, naquelas palavras que eu não disse (PM, 2010, p. 196).

Palavra falante, linguagem operante, eis as formas como se apresenta a linguagem para a filosofia de Merleau-Ponty. Esse é o sentido que o filósofo direciona sua compreensão da linguagem.

[...] mas se, ao contrário, considerarmos a palavra falante, se aceitarmos como natural a assunção das convenções da língua por aquele que nela vive, o envolvimento, nele, do visível e do vivido com a linguagem, da linguagem como o visível e o vivido, as trocas entre as articulações de sua paisagem muda e as de sua fala, enfim esta linguagem operante que não precisa ser traduzida em significações e pensamentos, esta linguagem-coisa que vale como arma, ação, como ofensa e sedução, porque faz com que aflorem todas as relações profundas da vivência em que se formou, a vivência da vida e da ação mas também a da literatura e da poesia, então este logos é um tema absolutamente universal, é o tema da filosofia. A filosofia é, ela própria linguagem, repousa sobre a linguagem; isto, porém, não a desqualifica nem para falar nem para falar da linguagem, nem para falar da pré-linguagem e do mundo mudo que as duplica (VI, 2014, p. 124).

A linguagem operante é para Merleau-Ponty aquela presente a mover a vida, como linguagem da ação, da literatura, aquela a promover nossas relações e toda a existência humana. “[...] fora da filosofia o escritor não pode ter o sentimento de atingir as próprias coisas senão pelo uso da linguagem e não para além da linguagem” (S, 1991, p. 87). A linguagem se encontra na medida em que esta é colocada em prática, não há mistério ou enigma a ser desvendado, pois ela é uma das maiores preocupações do século XX e Merleau-Ponty a tem como uma de suas principais prioridades, não como a visão da linguagem da tradição que é tida como uma “tradução do pensamento”.

Para Merleau-Ponty, a linguagem revela o sujeito no ato da fala. “O orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala; sua fala é seu pensamento” (FP, 2011, p. 244-245). Segundo Carmo (2000, p. 97), “o sujeito falante carrega consigo uma força pré-pessoal, involuntária, e só revela o seu segredo quando fala”. Ela vai sendo feita na medida em que se está no ato próprio da fala, por isso ela pode ser criadora devido ao movimento que a faz presença constante. A fala expressa pelos signos perpassa para além destes em busca de significar e de comunicar.

Ao descrever o fenômeno da fala, Merleau-Ponty aponta uma superação da dicotomia entre sujeito e objeto. A concepção clássica fomentou sempre a dicotomia em que se pôs a linguagem como forma mecânica em que pensamento e linguagem se encontrariam em órbitas estanques. Nesse sentido, Merleau-Ponty afirma:

A posse da linguagem é compreendida em primeiro lugar como a simples existência efetiva de “imagens verbais”, quer dizer, de traços deixados em nós pelas palavras pronunciadas e ouvidas. Quer esses traços sejam corporais, quer eles se depositem em um “psiquismo inconsciente”, isso não importa muito e, nos dois casos, a concepção da linguagem coincide em que não há “sujeito falante” (FP, 2011, p. 237).

Eis o que Merleau-Ponty declara a respeito da concepção da linguagem vista pela tradição e como ele demonstra o caminho que supera essa separação que não condiz com o real sentido da elaboração e construção da linguagem. Merleau-Ponty, portanto, trata a linguagem como algo que se faz no ato próprio da comunicação: “O orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala; sua fala é seu pensamento” (FP, 2011, p. 244-245), sendo necessário que “[...] a palavra e a fala deixem de ser uma maneira de designar o objeto ou o pensamento para se tornarem a presença desse pensamento no mundo sensível e, não sua vestimenta, mas seu emblema ou seu corpo” (FP, 2011, p. 247).

Em Merleau-Ponty, o pensamento não funciona como um invólucro que apenas serve de capa para a palavra dada. Tal crítica de Merleau-Ponty tinha razão de ser porque era dessa maneira que o pensamento na linguagem era tido. Prestava-se como uma coisa anexa ou fora do movimento do corpo, qualquer separação do pensar em relação aos demais membros físicos, que, para ele, compõem a linguagem real. Então, pensamento, palavra e fala devem ocupar o mesmo terreno, havendo cumplicidade que as torna realizáveis, pois se reinventam a todo instante. Quando falo,

essa fala não está separada do pensamento, embora não haja rigidez ou uma à frente da outra. O que existe é uma ação conjunta que as faz produzir a comunicação. Exatamente por não obedecer a um fluxograma que desencadeie em algum algoritmo é que a linguagem pode ser analisada a partir de uma fenomenologia.

Por esse motivo, o discurso, a fala – comunicação – *outro* –, acontece sob um vocabulário já conhecido de ambos. Esse terreno comum da sintaxe estabelecido na linguagem, a fala e seus gestos, garante a compreensão entre os seres.

A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação. Para que eu comprehenda as falas do outro, evidentemente é preciso que seu vocabulário e sua sintaxe “já sejam conhecidos” por mim (FP, 2011, p. 249).

A linguagem se faz a partir do sujeito encarnado⁶, uma vez que ela é uma construção dinâmica e viva que acontece com os seres animados, congregando suas diversas dimensões, tornando-a importante elemento de vida dos seres. A esse respeito, Merleau-Ponty evidencia:

A linguagem tem um interior, mas esse interior não é um pensamento fechado sobre si e consciente de si. O que então exprime a linguagem, se ela não exprime pensamentos? Ela apresenta, ou antes ela é tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações. O termo “mundo” não é aqui uma maneira de falar: ele significa que a vida “mental” ou cultural toma de empréstimo à vida natural as suas estruturas, e que o sujeito pensante deve ser fundado no sujeito encarnado (FP, 2011, p. 262). (grifo do autor).

⁶ Sujeito encarnado é dito aqui no sentido de *ser do mundo*, ser com o outro. “[...] como sujeito encarnado, estou exposto ao outro, assim como o outro está exposto a mim mesmo, e me identifico a ele que fala diante de mim”. (PM, 2012, p. 50). O que difere das posições sobre o sujeito separado do objeto tão fomentado na modernidade, especialmente pelo dualismo cartesiano que através do *cogito* faz o deslocamento o ser a consciência.

Ao tratar de linguagem interior, Merleau-Ponty não está afirmando que o pensamento deve se fechar numa consciência. Ele busca contrariar a corrente que considerava o pensar como sendo mais importante e em lugar de destaque nessa relação. Isso seria uma concepção dos idealistas que tinham na razão a primazia por excelência. Ao contrário, o que ele quer dizer é que a linguagem tem um interior, mas não um interior que se fecha sobre si mesmo, antes, ela é a própria ação do sujeito encarnado no mundo com suas significações, criando, assim, uma indissociabilidade que lhes permite estarem sempre unidas. Essa interdependência, a partir das estruturas naturais, demonstra que o sujeito pensante tem sua base no sujeito encarnado.

Em toda a sua obra, Merleau-Ponty tem priorizado a questão da linguagem. Desde o princípio, isto é, já na *Estrutura do Comportamento* e na *Fenomenologia da Percepção*, nos anos 1940, elabora suas primeiras concepções sobre linguagem. Nessa segunda obra, defende a existência de duas linguagens e faz uma distinção das duas formas da fala humana, embora elas se complementem em sua elaboração. Resulta daí a existência da *fala falada* e da *fala falante*:

[...] poderíamos distinguir entre uma *fala falante* e uma *fala falada*. A primeira é aquela em que a intenção significativa se encontra em estado nascente. Aqui, a existência polariza-se em um certo “sentido” que não pode ser definido por nenhum objeto natural; é para além do ser que ela procura alcançar-se e é por isso que ela cria a fala como apoio empírico de seu próprio não-ser. A fala é o excesso de nossa existência por sobre o ser natural. Mas o ato de expressão constitui um mundo linguístico e um mundo cultural, ele faz voltar a cair no ser aquilo que tendia para o além. Daí a fala falada que desfruta as significações disponíveis como a uma fortuna obtida (FP, 2011, p. 266-267, grifo do autor).

Podemos observar que Merleau-Ponty trata das duas formas de linguagens na obra do início, *Fenomenologia da Percepção*, assim como na *Prosa do Mundo*, que já é uma obra do

fim da sua vida. De qualquer maneira, o que o mantém igual, mesmo sendo em obras que estão em diferentes contextos, é o fato de pensar duas linguagens, que se complementem no seu objetivo, que é linguagem no seu todo.

Digamos que haja duas linguagens: a linguagem de depois, a que é adquirida e que desaparece diante do sentido do qual se tornou portadora, e a que se faz no momento da expressão, que vai justamente fazer-me passar dos signos ao sentido – a linguagem falada e a linguagem falante (PM, 2012, p. 39).

As duas formas, que findam se entrelaçando, constituem o sentido real da linguagem. Elas percorrem desse signo ao sentido num movimento estético e criador como escrita. Essa escrita é feita do vocabulário comum, conhecido de todos que constituem a linguagem falada, que se junta a uma linguagem em devir, que é a falante, atingindo seu objetivo, que é o sentido. “Portanto, ultrapassa-se tanto o intelectualismo quanto o empirismo pela simples observação de que a palavra tem um sentido” (FP, 2011, p. 241).

Em Merleau-Ponty, a linguagem preenche o todo da comunicação e nada escapa para sua efetivação, pois “[...] toda linguagem é indireta ou alusiva, e é, se se preferir, silêncio” (S, 1991, p. 44) e (OE, 2013, p. 65). Ou seja, a linguagem preenche todo o sentido da existência humana e funciona como uma fenomenologia da palavra:

Quando falo ou quando comprehendo, experimento a presença do outro em mim ou de mim no outro que é o obstáculo da teoria da intersubjetividade, a presença do representado que é o obstáculo da teoria do tempo, e comprehendo afinal o que quer dizer a enigmática proposição de Husserl: “A subjetividade transcendental é intersubjetividade” (S, 1991, p. 103).

Na linguagem, há o sentido de existir, pois o exercício da fala requer a compreensão do outro que se elabora como

intersubjetividade. O meu discurso se concretiza no instante em que o *outro* torna-se também sujeito e interlocutor marcado como presença viva no diálogo que se estabelece.

Tal fato permite que a filosofia encontre sentido na fala de *si* e do *outro* através de uma linguagem como “[...] uma filosofia operante, espontânea, não cristalizada em teses. Ela se faz em um meio original e silencioso que é a percepção do olhar e é, portanto, mais próxima do sentido espontâneo do ser-no-mundo do que costuma ser a filosofia e a literatura” (CARMO, 2000, p. 38).

Considerações finais

Esperamos ter apresentado a questão da linguagem em Guimarães Rosa e Merleau-Ponty através do apelo que ambos suscitarão ao longo de suas trajetórias das ideias e da militância empreendida ao tema. Vimos o quanto eles entenderam o valor da linguagem que está intimamente unida à existência do *ser no mundo*.

Dado o exposto, nossa conclusão é apenas uma pausa no intuito de uma retomada ao seguir o fiel espírito da linguagem e da fenomenologia, abre-se, pois, a um infinito de possibilidades e continuamos na *travessia*. Nesse sentido é que este texto não é um princípio para conhecimento no assunto exposto, ao mesmo tempo, não é o fim onde as cortinas fecham o ato. Para pensar como Rosa, nem “saída”, nem “chegada”, é no *entremeio* da nossa existência que se cabe é na *travessia* da linguagem em seu *devir* que vai nos elaborando cotidianamente.

O elo que os une é a linguagem viva, movente e operante que vai se elaborando na medida mesma em que se dialoga. Assim há uma linguagem no discurso de Riobaldo e de outros personagens em *Grande Sertão: Veredas*. No enredo, encontramos a poesia, estética de uma linguagem *trabalhada*, carregada de sonoridade.

Tudo isso, tendo na *percepção* do ser (Riobaldo) – o *mundo vivido* do *ser-tão* – devir da linguagem numa *travessia fenomenológica*. E as *travessias* de GSV são muitas: os rios, o liso, o sertão. Ainda, a narrativa oral (Riobaldo) para escrita (Senhor). E em Merleau-Ponty, esta *travessia* se faz da *fala falada* para a *fala falante*, como devir de uma linguagem que vai das *Veredas* do *Grande Sertão*, do falar regional a uma dimensão da língua universal.

Referências

- BOLLE, Willi. O sertão como forma de pensamento. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 259-271, 1998.
- _____. Representação do povo e Invenção de linguagem em *Grande Sertão: Veredas*. O sertão como forma de pensamento. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 352-366, jan.-jun. 2002.
- CÂNDIDO, Antonio. **Grande Sertão: Veredas: Antonio Cândido sobre Guimarães Rosa**. 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- CARMO, P. S. **Merleau-Ponty**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. 159p.
- DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 8op. (Coleção Vocabulário dos Filósofos).
- FRANCISCO, Liamar. Fala falada e Fala falante em Merleau-Ponty. In: CARVALHO, Marcelo; SOLIS, Dirce Eleonora Nigro; CARRASCO, Alexandre de Oliveira Tomás (Org.). **Filosofia Francesa Contemporânea**. São Paulo: ANPOF, 2015. p. 247-250. (Coleção XVI Encontro ANPOF).
- LORENZ, Günter W. **Diálogo com a América Latina**: panorama de uma literatura do futuro. Tradução de Rosemary Costhek Abílio e Fredy de Souza Rodrigues. São Paulo: EPU, 1973.
- MARTINS, Nilce Sant'Ana. **O léxico em Guimarães Rosa**. São Paulo: Edusp, 2008. 568p.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução de Marcus Penchel. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 205p. (Série Compreender).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca Pensamento Moderno).

_____. **O Olho e o Espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. **A Prosa do Mundo**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **O Primado da Percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Résumés de cours – 1952-1960 Collège de France**. Paris: Gallimard, 1968.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos – filosofia e linguagem. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Filosofía y Lenguaje**: estudios y ensayos fundamentales. Tradução de Hugo Acevedo. Buenos Aires: Proteo, 1969.

_____. **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d’Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

REVISTA DO INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Merleau-Ponty: um pensamento emaranhado no corpo**. Entrevista realizada por Márcia Junges. Tradução de Benno Dischinger com Mauro Carbone. Porto alegre, ano XI, n. 378, p. 6-10, 2011. Disponível em: <www.unisinos.br/ihu>.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SILVA, Ursula Rosa. **A linguagem muda e o pensamento falante:** sobre a filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. (Coleção Filosofia; 19).

SOUZA, J. F. C.; SANTOS, I. A linguagem do silêncio e da fala como expressões do corpo em Merleau-Ponty. CAMINHA, I.; SOUZA, G. G. **Ser, pensar e dizer:** ensaios sobre percepção. Mossoró: Edições UERN, 2016. p. 187-197.

WARD, Teresinha Souto. **O discurso oral em *Grande Sertão: Veredas*.** São Paulo: Duas Cidades, 1984.

O sujeito nas ciências humanas: um percurso pelas *Palavras e as Coisas* de Michel Foucault

Antonia Janny Chagas Feitosa¹

Edson Santos de Lima²

Introdução

Este trabalho objetiva realizar uma discussão teórica sobre as categorias discurso e sujeito, com base na teoria da Análise do Discurso de vertente francesa. Para isto, nos reportaremos ao pensamento de Michel Foucault, apresentando as relações existentes e suas possíveis contribuições para os estudos linguísticos e discursivos.

O livro a ser discutido neste trabalho será *As palavras e as coisas* (1999), pois é a partir dele que buscaremos compreender a noção de sujeito e discurso apresentado por Michel Foucault. Além disso, seu texto desencadeou grandes repercussões no cenário epistemológico da época em relação ao fazer científico e principalmente ao objeto das Ciências Humanas, que também será discutido posteriormente. O grande marco desta obra para os estudos da linguagem e principalmente para a epistemologia moderna é a ideia de que o sujeito deve ser concebido como fonte e objeto do saber.

Metodologicamente, adotamos neste trabalho uma abordagem teórica, apresentando as fases da produção de Michel Foucault, em seguida trouxemos de forma sucinta as relações de saber distribuídas no período do Renascimento, Classicismo e na Modernidade; na sequência abordamos as concepções epistemológicas sobre sujeito e discurso demarcados na obra *As*

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: jannyfeitosa@gmail.com.

² Mestrando no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

palavras e as Coisas (1999), e por fim as nossas considerações finais.

2. As fases da produção de Michel Foucault

Michel Foucault nasceu em 1926 e faleceu em 1984, foi um filósofo francês contemporâneo que se propôs a estudar e pensar sobre o conhecimento ligado aos saberes e poderes na sociedade. Um pensador que desencadeou um novo olhar sobre essas questões, sendo compreendido pelos estudos do discurso como um militante, dedicando-se a maior parte da sua vida em reivindicações e agenciando o fazer científico como uma nova concepção até então não pensada por nenhum outro antes do século XX.

Os temas de grande interesse do filósofo foi sem dúvida os de maiores repercussões na sociedade. Crítico, Foucault foi um ativista que se envolveu em campanhas contra o racismo e a reforma do sistema penitenciário, fazendo parte das lutas a favor das minorias. Estudou vários problemas sociais, dentre eles, o sistema educacional, a psiquiatria, e a psicanálise praticados de forma tradicional, bem como as questões ligadas a sexualidade. Na grande efervescência teórica e científica da época aos estudos da linguagem, Foucault contribuiu por meio do método arqueológico (FOUCAULT, 2013), buscando compreender como os saberes desencadeavam as práticas nas questões sociais.

A grande questão que a obra *As palavras e as coisas* (1999) pretende evidenciar é a relação existente entre os saberes da época que condicionam as formas de pensar e agir socialmente. Michel Foucault não foi um linguista, mas um filósofo que procurou investigar como acontece a subjetivação das pessoas diante das práticas discursivas em sociedade.

Toda a produção desenvolvida por Michel Foucault tem como base investigar quem somos nós hoje. Disso, tem-se os três seguintes questionamentos relacionados a cada uma de suas fases:

que saberes constituem as nossas subjetividades? – Fase arqueológica; como os poderes compõem as nossas subjetividades? – Fase genealógica; e que relações de saberes e poderes são influenciadores na nossa subjetividade? Fase ética. Tais indagações perpassam toda a escritura de Foucault (GREGOLIN, 2006). Assim, essa divisão diferencia-se de acordo com as leituras realizadas por diferentes pesquisadores.

A fase arqueológica é situada nos anos de 1960 e as principais obras desse período são: *História da Loucura na Idade Clássica* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966), e a *Arqueologia do Saber* (1969). Ainda nessa fase, Gregolin (2006), sintetiza que o pensamento de Foucault está voltado para a história da loucura, história da medicina e de certos campos dos saberes que tratam sobre a linguagem e o trabalho. É nesse momento que o filósofo investiga os saberes ocidentais e arqueológicos a fim de compreendê-los. Para essa investigação ele define (FOUCAULT, 1999, p. 13) que:

[...] não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a *epistémē* onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia”.

Percebemos que pensar a investigação na *epistémē* e sua relação de similitude ou representatividade comprehende uma nova forma de refletir a ciência com o seu objeto próprio que é fruto e pertencente de sua linguagem. Desse modo, na primeira fase havia uma crescente preocupação do filósofo em compreender como os

saberes faziam parte da sociedade e constituía os discursos sobre diferentes temáticas, afim de entender como o conhecimento fazia parte e caracterizava a sociedade da época.

Cabe enfatizar que no primeiro momento das investigações de Foucault, sua pesquisa está direcionada para os saberes da época e a concepção do sujeito como objeto da ciência, no qual publicou a obra *Arqueologia do Saber* (2013), com o propósito de explicar seu método arqueológico sistematicamente.

A fase genealógica é situada nos anos de 1970, abrangendo as obras mais conhecidas: *Vigiar e punir* (1975), e *História da Sexualidade volume 1* (1976). Nesse segundo momento, Foucault investiga como os poderes influência na constituição das subjetividades dos sujeitos por meio das práticas sociais, sendo que “a investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que o constituem” (FOUCAULT, 2015, p.28), assim, o filósofo deixa claro a relação do sujeito nas práticas discursivas e a inserção do poder que o marca e o subjetiviza.

A terceira fase é denominada por alguns pesquisadores de ética, situa-se nos anos de 1980. Dentre as principais obras temos a *História da Sexualidade: o uso dos prazeres* (1984) e o *Cuidado de si* (1984). Nesse terceiro momento de sua produção, Foucault se dedica a estudar mais a subjetividade, passando a discutir a ética como um campo dissociado da moral. De acordo com Gregolin (2006, p. 59):

o objetivo fundamental de Foucault é “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura” e, se essa história é constituída pelo discurso, a relação entre linguagem, história e sociedade está na base de suas reflexões.

Portanto, a produção das três fases são partes de um conjunto que provocou mudanças significativas nos estudos científicos e filosóficos da época contribuindo até os dias de hoje.

Logo percebemos a grande relevância dos estudos desenvolvidos por Foucault para quem trabalha com a Análise do Discurso de linha francesa, vertente teórica que investiga nos objetos do discurso as diferentes possibilidades de leituras que direcionam efeitos de sentidos. Para os estudos linguísticos, este filósofo foi trazido para este campo através de seus aportes teóricos, mas principalmente por dar uma nova visão aos estudos do discurso.

Ressalta-se que existe muitas contribuições dos estudos de Michel Foucault em vários campos do saber, e desse modo podemos definir suas ideias como interdisciplinar, por manter relação entre distintas áreas do conhecimento, contribuindo para a produção científica com seu método arquegenealógico em diferentes objetos discursivos.

Com base nas investigações de Michel Foucault (1999), mostraremos no tópico a seguir como se dá a relação de saberes científicos em períodos distintos.

3. Renascimento, classicismo e modernismo: relação de saberes entre períodos

No livro *As palavras e as coisas* (1999), há uma relação entre os saberes por épocas diferentes e *epistemês*. Michel Foucault refuta uma visão linear e progressiva da história, buscando relacionar os saberes de determinadas épocas com as descontinuidades históricas, por isso, ele faz a relação do pensar e suas ressignificações distintas em cada época. Nessas circunstâncias, Foucault procura entender a proximidade entre diferentes saberes numa mesma época e como é o sentido às ordens do pensamento, seu principal objetivo é mostrar a proximidade lógica entre as áreas do conhecimento de cada período entre si, separadamente com o que a história das ideias costuma colocar como contínuo entre períodos diferentes.

Ele observa por exemplo que a linguística tem mais semelhança com a gramática geral do que com as ciências de sua

mesma época, tendo em vista que, no período do Renascimento (XVI) o saber era baseado no princípio da semelhança e indistinção entre as palavras e as coisas. Visto isso, Foucault (1999, p. 46) nos afirma que:

[...] é por isso, sem dúvida, que, no saber do século XVI, a semelhança é o que há de mais universal; ao mesmo tempo aquilo que há de mais visível, mas que se deve, entretanto, buscar descobrir por ser o mais escondido; o que determina a forma do conhecimento (pois só se conhece seguindo os caminhos da similitude) e o que lhe garante a riqueza de seu conteúdo (pois, desde que soergamos os signos e olhemos o que eles indicam, deixamos vir às claras e cintilar na sua própria luz a própria Semelhança.

Desse modo, a linguagem não remetia às coisas, pois ela era em seu ser bruto um objeto de decifração remetendo-se a si mesma.

Nesse período do renascimento, fazia-se o uso de quatro formas de similitude que se davam nas coisas quando em contato entre si, são elas a *convenientia*, *aemulatio*, *analogia* e a *simpatia*. Podemos dizer que a conveniência é designada pela vizinhança que as coisas se dispõem, por isso pertence mais ao mundo (conveniência universal das coisas) onde as coisas se encontram. Outra forma de similitude é o *aemulatio*, ela está liberada da lei do lugar e atua imóvel na distância sem deixar de ser um tipo de conveniência. Já a emulação é um tipo de geminação natural pela qual os dois lados se defrontam.

A analogia assegura o afrontamento das semelhanças os ajustamentos e os ligamentos, mas uma analogia pode voltar sobre si mesma sem ser contestada. Por uma polivalência universal a analogia possui um campo de aplicação universal em que todas as figuras podem se aproximar. E por último, a simpatia atua livremente nas profundezas do mundo e percorre os espaços mais vastos (do planeta ao homem) desaba de longe e pode nascer de

um simples contato suscitando o movimento das coisas no mundo e provocando aproximações das mais distantes (FOUCAULT, 1999).

Após apresentar as quatro formas de similitude do período renascentista, Foucault faz uso da história de Dom Quixote mostrando que a unidade entre as palavras e as coisas só são possíveis para um herói louco. Assim, “a escrita e as coisas não se assemelham mais, entre elas, Dom Quixote vagueia ao sabor da aventura” (FOUCAULT, 1999, p. 64). Este tipo de sujeito que não leva em consideração o saber científico, o seu pensamento é concebido como fora do normal, desse modo suas significações ou discursos não podem mais representar a realidade, pois são manifestados por um sujeito considerado fora de si, possuindo um saber diferenciado sobre as coisas. Este caso em específico aponta para uma nova visão das palavras e as coisas que será desencadeada no período clássico.

Na Época Clássica do século XVII ao XVIII, Foucault trata das três empiricidades: a vida, o trabalho, e a linguagem. Se as ciências humanas se endereçam ao homem na medida em que ele vive, fala e produz, é como ser vivo que ele cresce e que tem funções, necessidades. Por possuir uma linguagem o homem pode imediatamente construir alguma coisa com um saber (que tem de si mesmo e do qual as ciências humanas desenham uma das formas possíveis). Para Foucault antes do fim do século XVIII não havia consciência epistemológica do homem quanto tal, até o período clássico havia o mundo, sua ordem, os seus seres humanos, mas não o homem.

O fim do período clássico é caracterizado por muitas revoluções na forma de pensar o trabalho como sinônimo de jornada, esforço e fadiga, foi desencadeando-se um estudo de classificação de funções especificadas para cada termo. Com o estudo das riquezas passou-se a pensar na produção deste material como fonte de renda econômica, contudo nestas efervescências de pensamento no trato de relacionar as coisas com o mundo surgem

novos objetos do saber remetendo-se assim para a época moderna que permeia estas novas ideias.

De acordo com Foucault “o limiar de nossa modernidade não está situado no momento em que se pretendeu aplicar ao estudo do homem métodos objetivos, mas no dia em que se constituiu um duplo empírico-transcendental a que se chamou homem” (FOUCAULT, 1999, p. 448). Assim, a época da modernidade foi de grande transformação na *epistémê* com as contribuições dos postulados de Kant pensando a racionalidade e o próprio homem criador das línguas.

Observar estes fatos é sem dúvida perceber como o saber perpassa as condições de produção, de emergência desse discurso e compreender que até o homem ser integrante do próprio fazer científico houve uma série de fatores históricos que influenciaram. Nessa perspectiva, Foucault nos aponta nesta obra *As palavras e as coisas* (1999), que o sujeito ao ser compreendido como objeto das Ciências Humanas precisou pensar não por uma linearidade histórica, mas por uma descontinuidade e vendo a constituição do sujeito como uma posição discursiva que é ocupado em diferentes esferas sociais.

Diante dessa empreitada, apresentamos a relação entre discurso e sujeito na discussão a seguir.

4 Discurso e sujeito: relações indissociáveis

Diante de suas investigações Foucault faz o seguinte questionamento na obra *As palavras e as coisas* (1999), o de questionar quais foram as condições que permitiram o surgimento das ciências que tomam o homem como um sujeito e objeto de estudo. É a partir disso que, a noção de *a priori* histórico foi determinante para ter o rompimento dessas condições pensando uma nova *epistémê*. Desse modo, a noção de *epistémê* “corresponde ao alicerce sobre o qual se articulam os conhecimentos e os quadros gerais de pensamentos próprios a

determinada época: todos os fenômenos de relações entre as ciências ou entre os diferentes discursos científicos” (BERT, 2013, p. 13). Portanto, por meio da descontinuidade e com *a priori* histórica as relações de saberes foram sendo analisadas em diferentes *epistémēs*. De acordo com Foucault (2013, p. 155):

[...] a razão para se usar esse termo um pouco impróprio é que esse *a priori* deve dar conta dos enunciados em sua dispersão, em todas as suas falhas abertas por sua não coerência, em sua superposição e substituição recíproca, em sua simultaneidade que não pode ser unificada e em sua sucessão que não é dedutível; em suma tem de dar conta do fato de que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis do devir estranho.

Entendemos que o enunciado “sempre tem margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2013, p.118). Assim, observar o enunciado como produtor de efeitos de sentidos requer um olhar para o contexto social-histórico que *a priori* serve como base para as inferências nas dispersões discursivas.

O enunciado em sua irrupção discursiva está relacionado com as condições sociais, políticas e econômicas, e que necessita da língua para que possa se tornar materialidade discursiva, com isso, todos esses aspectos são importantes para termos um enunciado proveniente de sua naturalidade de aparição e de dizibilidade. Portanto, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2013, p. 25). O enunciado emerge em seu acontecimento discursivo podendo ser fonte de interpretações com as condições de produções da época ou reconstruindo através da história uma relação de sentidos.

Segundo Foucault (2015, p. 40) “o problema é, ao mesmo tempo, distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstruir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros”, é nesse sentido que devemos proceder procurando pelas marcas nas

descontinuidades da história demarcando-se as condições de produção do enunciado em que aparecem, sempre retomando aos discursos anteriores e produzindo outros enunciados. Diante das considerações apontadas sobre seu método, observamos que o historiador ou o analista do discurso deve usar das categorias para investigar as relações de sentidos nos discursos na sociedade.

Podemos enfatizar que discurso e os sujeitos estão interligados por meio das práticas discursivas, nesse sentido o primeiro está presente em sociedade e o segundo faz parte desta. De acordo com Fernandes (2012, p. 16) “assim como o discurso, o sujeito está em constante produção, é marcado por movâncias e é constituído pelos discursos”.

Portanto, os sujeitos são constituídos por discursos que os modelam e delimitam práticas discursivas e sociais. Para Fernandes (2012) “os sujeitos são marcados por determinações sociohistóricas e são atravessados por discursos de outrem, com os quais se unem, e dos quais se diferenciam e/ou distanciam” (p. 41). Com isso, percebemos que é por meio do enunciado que os sujeitos são demarcados por suas posições no campo do discurso.

Considerações finais

As obras de Michel Foucault desencadearam um novo método de estudo para a análise do discurso, contribuindo para se pensar não apenas o enunciado produzido, mas levando em consideração seu surgimento e suas condições de produção. Nessa relação o auge de suas ideias faz com que os analistas do discurso trabalhem com o seu método arquegenealógico centrado no sujeito e suas relações em sociedade.

O filósofo demarca seu pensamento e suas ideias, cabendo aos pesquisadores compreender os objetos discursivos no seu acontecimento de irrupção fazendo uma análise histórico-comparativa, (não buscando por uma origem), em consonância às

descontinuidades que o enunciado é emergido em épocas diferentes.

Mediante o que foi exposto, quem se propõe a trabalhar com os objetos do discurso deve ponderar o que está na superfície discursiva, a fim de perceber os efeitos de sentidos nos discursos que só são possíveis por meio do resgate histórico, juntamente com a memória discursiva, observando as articulações dos enunciados e suas implicações. Nesse sentido, aqui reiteramos a íntima relação existente do sujeito com o discurso por meio da linguagem.

Diante disso, o trabalho do estudioso do discurso deve atentar para as condições de produção, promovendo uma análise discursiva de como é produzido, para quem é direcionado. Visto que, tudo o que é dito tem um propósito, sentido primário, até mesmo o não dito explicitamente é fonte de significações e interpretações para os que procedem com a leitura discursiva.

Além disso, notamos que relacionar os estudos do discurso com o fazer científico é promover contribuições teóricas para a linguística e principalmente pensar o sujeito como sendo o centro dos estudos, seja ele objeto ou produtor do próprio conhecimento.

No entanto, deixemos aqui de forma bem demarcada que a noção de discurso e sujeito são intimamente relacionadas por meio das suas atribuições, os sujeitos são construídos por discursos e os discursos constroem os sujeitos. Observamos também que o sujeito para Foucault deve ser entendido como uma posição discursiva demarcado por uma função enunciativa que é objeto e produtor de conhecimento na ordem discursiva.

Portanto, “a auto-tematização do homem enquanto objeto e sujeito da ciência no contexto da historicização da cultura ocidental” (GREGOLIN, 2006), foi possível pelo pensamento de Foucault e seu método preciso aos estudos até então não focalizados. Assim, notamos a relevância que a obra *As palavras e as coisas* (1999), tem para os estudos das Ciências Humanas, hoje por exemplo podemos pensar uma psicologia que estuda a própria

psicologia, ou seja, o homem que é produtor de ciência e também objeto da mesma.

Referências

FERNANDES, Claudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013.

Karl Marx e seus estudos matemáticos

Maria do Socorro da Silva Batista¹

Fernando de Oliveira Freire²

1. Introdução

A História do mundo ocidental relata que o século XIX foi marcado por profundas transformações de ordem social, política, cultural e, principalmente, de ordem econômica impulsionada pela chamada Revolução Industrial, que apontou na Inglaterra e posteriormente se intensificou pelos demais países da Europa. Esse período marcou a acessão e domínio do sistema econômico capitalista, liderado pelos detentores do capital financeiro e dos meios de produção. Regime econômico-social esse, que foi radicalmente criticado e combatido pelos defensores do comunismo liderado por Karl Marx.

Esse período, como frisou Boyer (1974) - a idade áurea da Matemática - foi de grandes contribuições para os estudos matemáticos, parte demandada pela evolução da tecnologia fabril e economia, parte motivada pelo próprio interesse e desenvolvimento da Matemática e das ciências naturais. Muitos dos estudos desenvolvidos nesse período procuraram dar um olhar crítico a Matemática, alguns até procuram refutar os fundamentos dessa Ciência, como é o caso do desenvolvimento da geometria não-euclidiana³.

Nesta esteira, Marx, apesar de ser filósofo, se debruçou por um profundo e significativo estudo da Matemática, sobretudo, o

¹ Doutora em Educação, professora da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN). E-mail: msbatista-@hotmail.com.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: fernando.ofreire@hotmail.com.

³ Geometria baseada num sistema axiomático distinto da geometria euclidiana.

cálculo diferencial e integral⁴. Marx pretendia entender a lógica presente nas estatísticas e dados econômicos. Com seus estudos matemáticos, Marx buscou melhor fundamentar sua teoria crítica ao modelo capitalista, além de empreender a socialização das ciências naturais e da Matemática a classe operária.

Todo esse estudo desenvolvido por Marx ficou registrado e conhecido como “Manuscritos Matemáticos de Karl Marx”, inscritos em 1881, mas que só foram publicados 1968. Nessa obra, Marx imprimiu o caráter dialético para o estudo do cálculo matemático, onde ele procurar dá abordar o cálculo de uma forma mais simples, sem toda a rigidez abstrata que perpassa o conceito de limites⁵.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo abordar a relação de Marx com a Matemática, evidenciando os Manuscritos Matemáticos, bem como traçar contribuições desses estudos para a socialização e a história da Matemática. Para encaminharmos este desafio nos apoiamos em Boyer (1984), Gerdes (2014), Miranda (2009) e outros.

O artigo está estruturado em seis tópicos, sendo este primeiro uma introdução; posteriormente, o segundo tópico, tratará das transformações ocorridas no século XIX, posicionando o desenvolvimento da Matemática no ocidente e aproximação de Marx com essa Ciência. O terceiro tópico abordará a obra matemática de Marx, em especial o estudo do cálculo diferencial; logo após, no quarto tópico, será traçada algumas contribuições dos Manuscritos Matemáticos de Karl Marx.

O quinto tópico, por sua vez, conterá as considerações finais do texto, concluindo toda linha de raciocínio tecida durante o

⁴ O Cálculo Diferencial e Integral, ou simplesmente Cálculo, é um ramo da Matemática, desenvolvido a partir da Álgebra e da Geometria, que se dedica ao estudo de taxas de variação de grandezas (como a inclinação de uma reta) e a acumulação de quantidades (como a área debaixo de uma curva ou o volume de um sólido).

⁵ O conceito de limite é usado para descrever o comportamento de uma função à medida que o seu argumento se aproxima de um determinado valor, assim como o comportamento de uma sequência de números reais, à medida que o índice (da sequência) vai crescendo, i.e. tende para infinito.

artigo. Por fim, no sexto e ultimo tópico, será possível ver as referencias bibliográficas na qual o presente estudo foi embasado.

2. As transformações socioeconômicas no Ocidente durante o século XIX e o desenvolvimento da matemática

A Revolução Industrial trouxe transformações sem precedentes para os ocidentais, transformações essas de ordem social, política, cultural e econômica, com o surgimento da indústria, o desenvolvimento de tecnologias e novos arranjos urbanísticos com o estabelecimento das pessoas nos centros urbanos, em detrimento a vida rural. A Inglaterra foi o berço dessa conflagração por deter um poderio financeiro em ascensão, além das reservas de minérios, principalmente de carvão, que foi matriz energética para o funcionamento das máquinas a vapor. Tempos depois esse movimento se espalhou pelos demais países da Europa.

Quanto aos aspectos sociais e econômicos. Esse movimento instaurou o sistema capitalista de produção, fazendo intensificar a produção em larga escala, o consumismo e a existência de duas classes sociais dicotômicas: Os burgueses (detentores do capital e dos meios de produção) e o proletariado (classe operária).

Toda uma série de novos problemas técnicos e científicos surgiu a partir da Revolução Industrial, construção de peças para a grande maquinaria, sistemas de funcionamentos, de mecânica e energia, são alguns dos exemplos. Ao mesmo tempo, a concentração de trabalhadores na indústria e o crescimento das cidades deram origens a problemas de fornecimento de alimentos, água, eletricidade, construção civil, etc.

A resolução desses e de outros problemas, em função do processo de produção capitalista, demandavam às ciências naturais e a Matemática empreender soluções práticas. Segundo Sousa (2008), ao mesmo tempo, essas soluções eram experimentadas e postas em prática pelas escolas técnicas e academias militares as quais, além disso, eram responsáveis pelo suprimento de mão-de-

obra qualificada para as novas exigências e profissões surgidas.

A respeito do desenvolvimento da Matemática nesse período, destaca o historiador Boyer (1974).

O século dezenove, mais do que qualquer período precedente, mereceu ser conhecido como Idade Áurea da Matemática. O que se acrescentou ao assunto durante esses cem anos supera de longe, tanto em quantidade quanto em qualidade, a produção total combinada de todas as épocas precedentes. O século foi também, com a possível exceção da Idade Heroica na Grécia antiga, o mais revolucionário da matemática. (BOYER, 1974, p. 419).

Esses estudos procuram confrontar, criticar, refutar ou ratificar a matemática até então produzida. A descoberta da geometria não-euclidiana, a noção de infinito⁶, o desenvolvimento da álgebra abstrata⁷ e a fundamentação do cálculo são alguns dos trabalhos que referendam a fala de Boyer.

Nesse contexto, evidencia-se o trabalho desenvolvido por Karl Marx, que na tentativa de elucidar os “complexos” cálculos provenientes da produção matemática dos séculos anteriores, desenvolveu um intenso estudo sobre essa problemática. Nesses estudos Marx buscou fundamentar matematicamente sua teoria econômica e a teoria do cálculo, que segundo ele, apresentava lacunas que não respondiam aos seus questionamentos.

⁶ Representado com o símbolo ∞ , é uma noção quase numérica empregada em proposições matemáticas, filosóficas ou teológicas e que faz referência à falta de limite e falta de fronteira no tamanho, quantidade ou extensão.

⁷ Ramo da Matemática que fundamenta de forma abstrata e lógica a linguagem e simbologia matemática das operações, conceitos, propriedades e relações.

2.1 Posicionando de Karl Marx no contexto do século XIX e sua aproximação com a Matemática

Karl Heinrich Marx (1818-1883) filósofo de formação, que se enveredou também pelo Direito, Sociologia, Economia e, também, a Matemática, vivenciou todo o contexto da Revolução Industrial, que se expandia na Europa durante os séculos XVIII e XIX.

Marx se opôs a esse sistema por considerar que a origem da desigualdade social na humanidade está diretamente ligada à relação de poder estabelecida desde o princípio das primeiras civilizações, popularmente conhecida como a “lei do mais forte”. Ele abordou as relações capitalistas como fenômeno histórico mutável, contraditório e que para romper com essa lógica era necessário à luta e emancipação da classe dominada - o proletariado.

Em *O Capital*, Marx realizou uma investigação sobre o modo de produção capitalista e as condições de superá-lo, rumo a uma sociedade sem classes na qual a propriedade privada seja extinta. Um dos objetivos da revolução predita por Marx era de recuperar, em todos os homens, o pleno desenvolvimento intelectual, físico e técnico.

Diante desse relato, vem a seguinte exclamação: Marx e Matemática! A princípio essa associação pode parecer inusitada, no entanto, o inspirador do comunismo escreveu um rico material no qual ele se debruçou sobre questões condizentes e pragmáticas da Matemática. “Estes malditos erros de cálculo, que os leve consigo o diabo. Contudo, isto não importa. Comecemos de novo” (MARX apud GERDES, 2014, p. 15). Disse Marx ao elaborar a teoria da mais-valia, clarifica os motivos que o levaram a re-estudar a matemática.

Nessa clara, Gerdes (2014, p. 16) destaca um trecho da carta de Marx para Engels: “Na elaboração dos princípios econômicos, fiquei tão abominavelmente retido por erros de

cálculo, que desesperado, comecei de novo a recorrer à álgebra”. Nessa perspectiva, conforme destaca Miranda (2009), Marx era cada vez mais instigado a se debruçar sobre conceitos matemáticos na tentativa de elucidar seus emblemáticos cálculos, não só para melhor aplicar em suas teorias econômicas, mas de levar a ciência matemática ao alcance das classes trabalhadoras.

Em seus estudos matemáticos, Marx passou a escrever suas próprias interpretações, principalmente sobre os conceitos do cálculo diferencial, um exemplo disso é o procedimento operatório para o cálculo de derivada que será exposto mais a frente, o qual ele empreende o método dialético conhecido como princípio da negação da negação.

3. Delineando os *Manuscritos matemáticos* de Karl Marx

Os estudos matemáticos de Marx foram denominados, conforme enuncia Engels (1974, p. 19), como “importantíssimos manuscritos matemáticos”, inscritos em 1881, que Marx desenvolveu a respeito do cálculo matemático, além das aplicações à economia.

Segundo Mosquera (2008) essas notas permaneceram por muitos anos restritos aos soviéticos, em grupos de estudos (círculos) marxistas, por razões ainda desconhecidas, dificultando o pouco conhecimento e investigação da obra. Concatenando com as palavras de Gerdes (1983), os Manuscritos Matemáticos de Karl Marx foram publicados apenas por volta da década de 1930, em campo soviético, despertando o interesse do Ocidente somente umas duas décadas depois.

Nesse sentido, relata Miranda (2009),

Mas, mesmo nesses círculos, o conhecimento era parcial, já que o trabalho de organização integral dos documentos, de decifração e análise dos conteúdos tomou boa parte do século XX e só foi concluído em 1968, quando da publicação integral dos manuscritos matemáticos, por ocasião do 150º aniversário do

nascimento de Karl Marx. (MIRANDA, 2009, p.02).

Em 1983 apareceu uma tradução parcial em inglês da publicação russa de 1968, sob o título "*Mathematical Manuscripts of Karl Marx*". Morador e Natiello (2006) destacam que existem publicações desses manuscritos em alemão e italiano.

Após esses feitos, pesquisadores interessados na história da matemática escreveram sobre a temática, o que certamente contribuiu com os debates em torno do cálculo diferencial e integral, aplicações na economia e educação matemática (campo de conhecimento que visa investigar questões relativas ao ensino /aprendizagem de Matemática).

Nesse contexto, há de enaltecer o exaustivo e rico trabalho realizado pelo educador, pesquisador e historiador matemático holandês, Paulus Gerdes (1953-2014), no livro intitulado *Karl Marx: arrancar o véu misterioso à matemática*, lançado em 1983, em Moçambique, por ocasião do centenário de morte de Karl Marx, no qual o autor delineia a “aparentemente complexidade” dos Manuscritos Matemáticos de Marx.

3.1 Conteúdo dos *Manuscritos Matemáticos*: um apurado estudo do cálculo

Os Manuscritos Matemáticos de Karl Marx versam trinta e um cálculos elaborados, notas sobre aritmética, álgebra, análise e geometria, e dezenove esboços e estudos matemáticos independentes, no total de quase mil páginas. Dentro da perspectiva do desenvolvimento de sua teoria econômica e crítica ao grande capital, Marx contemplou aplicações matemáticas a problemas de economia política: renda diferencial, o processo de circulação, mais-valia, o lucro, e o problema de crises.

Segundo Gerdes (2014) a maior parte de seus estudos foi dada à investigação do cálculo diferencial, dada a sua aplicabilidade as demandas da indústria e economia, mas também contemplou

soluções de equações algébricas de grau mais elevado, séries⁸ (série especialmente divergente) e geometria analítica⁹.

Esse olhar para o cálculo não foi por acaso, o companheiro de Marx, Friedrich Engels em *Dialética da Natureza* (1974), ressaltou: “De todos os avanços teóricos não há certamente nenhum que seja tão elevado como um triunfo da mente humana como a descoberta do cálculo infinitesimal na última metade do século XVII”. (ENGELS apud GERDES, 2014, p.26).

Desenvolvido a parti do século XVII pelo físico Isaac Newton (1642-1726) e pelo filósofo e matemático alemão Gottfried Leibniz (1646-1716), em trabalhos independentes, o cálculo foi criado inicialmente como uma ferramenta auxiliar as ciências exatas, na resolução de problemas que envolvam movimento, aceleração, crescimento, decrescimento, ou seja, situações em que há variações de grandezas, mas também passou a ser aplicado em outras ciências sempre que um problema possa ser modelado matematicamente. Cabe salientar que a invenção do cálculo, como a maioria das ciências modernas seguiu de perto o nascimento e evolução do modo de produção capitalista.

Face o exposto, Engels tinha razão quando se referiu ao cálculo como uma das técnicas mais poderosas da Matemática, sendo estudada pelos mais variados filósofos e matemáticos dos séculos passados, mas que sua análise crítica e a busca pela fundamentação se intensificaram no século XIX.

Nesta linha, Marx estava convencido da vasta aplicabilidade do cálculo diferencial e integral. No entanto, ao estudar os trabalhos dos fundadores do cálculo (Newton e Leibniz) ele se deparou com interpretações místicas, conforme relata Gerdes (2014):

⁸ Em Matemática, o conceito de série, ou ainda, série infinita, surgiu da tentativa de generalizar o conceito de soma para uma sequência de infinitos termos.

⁹ Geometria Analítica estabelece conexões entre geometria e álgebra, de modo que os conceitos da geometria são analisados por meio de processos algébricos.

Marx encontrou as interpretações dos conceitos básicos de derivada e diferencial misterioso, muito diverso e contraditório: A derivada é baseada no diferencial ou vice-versa? O diferencial é pequeno e constante? ou tende para zero? ou é igual à zero? (GERDES, 2014, p. 28).

Para Marx, a teoria clássica do cálculo não deixou clara a origem do conceito de infinitamente pequeno¹⁰, a simbologia matemática dy e dx e nem explicou a natureza de suas propriedades específicas.

O problema central do cálculo para Marx perpassava pela compreensão do conceito de “limite”, consequentemente de “infinitamente pequeno”, este por sua vez só passou a ter uma fundamentação mais rigorosa com estudos do matemático francês Augustin Cauchy (1789-1857) já no século XIX. Mesmo assim Marx não se deu por convencido e continuou com sua empreitada em “remover o véu do mistério dos métodos de infinitesimais” (GERDES, 2014, p.28).

Conforme visto, Marx não foi o único a criticar a teoria de Newton-Leibniz; no final do século XVIII, o matemático italiano - Joseph-Louis Lagrange (1736-1813) – tentou reformular toda a mecânica em termos de cálculo, dando um caráter algébrico, afastando o cálculo de qualquer consideração do “infinitamente pequeno”, no entanto, para Gerdés (2014) Lagrange continuou a utilizar na prática o método de Leibniz, o qual havia criticado, não obtendo sucesso em sua empreitada de reduzir o cálculo a procedimentos estritamente algébricos.

Seguindo sua investigação, Marx partiu para os estudos do cálculo diferencial do francês Jean D'Alembert (1717-1783) e do suíço-russo Leonhard Euler (1707-1783), os quais nas palavras de Marx alcançaram “[...] um progresso enorme ao afastar o cálculo

¹⁰ Na Matemática, de forma generalizada, infinitesimal é uma prática, um método utilizado para facilitar o cálculo e a análise do cálculo diferencial e integral. O infinitesimal ou *infinitésimo* é qualquer número infinitamente pequeno, que seja maior que zero.

diferencial do seu vestido místico.” (MARX apud GERDES, 2014, p. 42). Marx chamava de racional o cálculo desenvolvido por esses matemáticos que passaram a utilizar operações matemáticas mais consistentes e elucidativas.

Entretanto, para Marx, faltava o caráter dialético do processo de diferenciação (resolução das derivadas), pois apesar do método deles estar formalmente correto, o resultado final já é conhecido, ou seja, já está presente antes da diferenciação, sendo assim a sua dedução, na essência, era idêntica a lógica clássica newtoniana.

Instigado a buscar resoluções, devidamente fundamentadas, para os problemas de cálculos, afora ao método místico (Newton-Leibniz), racional (D'Alembert e Euler) e meramente algébrico (Lagrange). Marx procura explicar a diferenciação como um processo dialético, referindo-se a lei de “negação da negação”, esclarecendo: “Toda a dificuldade em compreender a operação de diferenciação (tal como em perceber a negação da negação em geral) reside exatamente em ver como ela se distingue dum procedimento tão simples e por isso leva a resultados reais.” (MARX apud GERDES, 2014, p. 58).

Para compreender o feito de Marx vamos ao exemplo abaixo:

Usando a lógica clássica para derivar a função $f(x) = 5x^2$

$$(I) \frac{dy}{dx} = \lim_{x_1 \rightarrow x_0} \frac{f(x_1) - f(x_0)}{x_1 - x_0}$$

$$(II) \frac{dy}{dx} = \lim_{x_1 \rightarrow x_0} \frac{5(x_1)^2 - 5(x_0)^2}{x_1 - x_0}$$

$$(III) \frac{dy}{dx} = \lim_{x_1 \rightarrow x_0} \frac{5(x_1^2 - x_0^2)}{x_1 - x_0}$$

$$(IV) \frac{dy}{dx} = \lim_{x_1 \rightarrow x_0} \frac{5(x_1 + x_0) \cdot (x_1 - x_0)}{x_1 - x_0}$$

$$(V) \frac{dy}{dx} = \lim_{x_1 \rightarrow x_0} \frac{5(x_1 + x_0) \cdot (x_1 - x_0)}{x_1 - x_0}$$

$$(VI) \frac{dy}{dx} = \lim_{x_1 \rightarrow x_0} 5(x_1 + x_0)$$

Aplicando o conceito de limite com $x_1 \rightarrow x_0$, tem-se:

$$(VII) \frac{dy}{dx} = 5(x_0 + x_0) = \boxed{10x_0}$$

Onde $f'(x) = 10x_0$ é a derivada da função $f(x) = 5x^2$

Agora usando o método dialético de Marx (negação da negação) para derivar a referida função, temos:

Primeiramente Marx, nega que $x_1 = x_0$, ou seja, admite a variação de x_0 para x_1 e influenciado pelos estudos de D'Alembert e Euler, que já usava a notação $\frac{\Delta y}{\Delta x}$, Logo:

$$(VIII) \frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{f(x_1) - f(x_0)}{x_1 - x_0}$$

$$(IX) \frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{5(x_1)^2 - 5(x_0)^2}{x_1 - x_0}$$

$$(X) \frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{5(x_1^2 - x_0^2)}{x_1 - x_0}$$

Percebe-se que pelo desenvolvimento da equação (X) chegará ao mesmo resultado algébrico obtido na equação (VI), evidentemente sem desenvolver o conceito de limite criticado por Marx, logo:

$$(XI) \quad \frac{\Delta y}{\Delta x} = 5(x_1 + x_0)$$

A segunda negação, daí a negação da negação, Marx passa a admitir que $x_1 = x_0$, tem-se então:

$$(XII) \quad \frac{dy}{dx} = 5(x_0 + x_0) = 10x_0$$

Sendo assim, não é objeto deste trabalho discutir se Marx foi um inovador na Matemática, até porque ele nunca publicou seus textos. Críticos ao seu trabalho relatam que não há nenhum "novo" teorema, conforme destacam Morador e Natiello (2006), quando diz que Marx apenas definiu suas ideias em forma de narrativa e usando casos particulares em vez de adotar a estrutura do teorema.

4. Algumas contribuições dos *manuscritos matemáticos* de Karl Marx

Ao estudar o cálculo diferencial Marx não apenas conseguiu entender os bastidores teóricos da economia política e da ciência moderna, mas também foi capaz de incluir em sua vasta obra alguns mecanismos para aprimoramento dessa ferramenta.

Um dos primeiros pontos a se destacar foi à constatação de Marx da simbologia $\frac{dy}{dx}$ como procedimento operatório para resolução das derivadas. Destaca Kolmogorov¹¹ (*apud* GERDES, 2014, p. 77, grifo do autor).

De um modo especialmente detalhado, Marx analisou a questão do conteúdo do conceito do diferencial. Ele propôs o conceito de diferenciais como um “símbolo operacional”, antecipando uma ideia que só veio à tona no século XX.

¹¹ Um dos maiores matemáticos do século XX, fundador dos axiomas da teoria da probabilidade.

Obviamente, os matemáticos do século XX desconheceram o trabalho de Marx, quanto o operador do diferencial. O matemático francês Maurice Fréchet (1878-1956) estendeu esse conceito de operador diferencial para o desenvolvimento da análise funcional¹², que constitui um dos principais ramos da matemática do século XX.

Outro mote a considerar é o estabelecimento do movimento dialético da forma rígido-lógica da Matemática para um formato simples. Deste modo, no entendimento de Gerdes (2014), Marx oportunizou a elevação do nível científico da economia política.

Outro feito a se destacar é que Marx tomou uma posição contra a ideia de pluralidade da matemática. Newton, Leibniz, e outros matemáticos haviam considerado o cálculo diferencial com suas quantidades especiais separadas da álgebra. “Para Marx, a matemática é uma ciência única. A autonomia de seus ramos é relativa. A autonomia do cálculo diferencial é exibida em sua terminologia e simbologia específica”. (GERDES, 2014, p.78).

Mirada (2009) aborda a contribuição da obra sob a ótica revolucionária, como forma de socializar as ciências e a Matemática à classe proletária:

É impossível furtar-se a afirmar que, para além da preocupação com o embasamento lógico [...], um dos objetivos de Marx era efetivamente popularizar a ciência matemática e suas notáveis aplicações”. (MIRANDA, 2009, p. 4).

Para Marx, o desenvolvimento de uma educação política revolucionária, voltada à classe trabalhadora e o alcance de um estado comunista perpassava por uma compreensão das ciências naturais e da Matemática, não estando estas limitadas ao acesso e compreensão da classe dominante. Daí o interesse do filósofo em

¹² É o ramo da matemática, e mais especificamente da análise, que trata do estudo de espaços de funções.

massificar o conhecimento matemático.

5. Conclusão

Neste estudo, sem a pretensão de esgotar a temática, buscamos abordar o trabalho de investigação realizado por Karl Marx no século XIX sobre a matemática, em especial sobre cálculo diferencial, resultando nos Manuscritos Matemáticos de Karl Marx publicado em 1968, analisar os objetivos de Marx, seu método resolutivo e traçar contribuições para a socialização e história da Matemática.

Conforme apurado, a invenção do cálculo, nos séculos passados, com seu estudo dos limites, derivas e integrais se constituiu como uma poderosa ferramenta de suporte as ciências modernas, além de atender a emergente e pungente demanda da indústria no século XIX. Século esse que para a história da Matemática também selou seu apogeu, onde estudiosos aprimoraram e buscaram a fundamentação do legado matemático construído.

Nesse contexto, o líder e inspirador da luta de classes - Karl Marx - na busca de melhor fundamentar suas teorias econômicas desenvolveu um minucioso trabalho de pesquisa, sobretudo, a natureza e história do cálculo diferencial que para ele a lógica-clássica newtoniana deixava lacunas e seus resultados eram tidos como “misteriosos”, ou seja, era o cálculo pelo cálculo. Aparado pelos trabalhos de outros estudiosos do cálculo como D'Alembert, Euler e Lagrange. Marx objetivava dar um caráter dialético-materialista sobre o estudo do cálculo, desenvolvendo assim o método dialético – negação da negação - para a resolução de derivadas.

Marx chegou à obtenção de resultados conhecidos, mas de forma independente, uma vez que não teve acesso a estudos modernos da Matemática na Inglaterra, onde prevalecia a ótica newtoniana. Embora esses resultados não alteraram o

desenvolvimento no âmbito conceitual da matemática, há de se ressaltar há de se ressaltar sua visão crítica dialética.

Face ao estudo, depreendemos que o valor dos *Manuscritos Matemáticos* de Karl Marx reside na visão filosófica, por propiciar um progresso crítico do pensamento científico e pedagógico, por ter se configurado como um ensaio de popularização do conhecimento matemático, desvendando seu “misticismo”, aventando um processo de melhoria do conhecimento desta ciência.

Referências

- BOYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1974.
- GERDES, P. **Karl Marx**: “Arrancar o véu misterioso à matemática”. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1983.
- _____. **The philosophic-mathematical manuscripts of Karl Marx on differential calculus: An introduction**. Maputo, Moçambique: Lulu.com, 2014.
- MIRANDA, G. A. A popularização da matemática: os manuscritos matemáticos de Karl Marx e o Calculus Made Easy de Silvanus Thompson. In: **IV Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, 2009, São José do Rio Preto. Coletânea de textos do IV EBEM (CD-ROM). Marília: Oficina Universitária, 2009.
- MORADOR, F F.; NATIELLO, M. A. **La Filosofía Matemática de Karl Marx en Los Manuscritos de 1881. Un Esbozo**. F. Flores - RBHM, Vol. 6, nº 12, p. 111-125, 2006
- MOSQUERA, J. **Marx era um concienzudo matemático**. Venezuela, 2008. Disponível em: < <https://www.aporrea.org/ideologia/a63589.html> >. Acesso em: 10 set. 17.
- SOUZA, G. C de. **Um Estudo da Sobre e as Origens da Lógica Matemática**. 2008.192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2008.

O método da pesquisa: a contribuição de Lucien Goldmann

Raimundo Teodoro de Oliveira¹

1 Considerações iniciais

As ciências humanas apresentam características peculiares que as diferenciam das chamadas naturais ou exatas. A diferença fundamental está na natureza do seu objeto de estudo: o ser humano e a sociedade. Sem dúvida, trata-se de um objeto que exige bastante atenção e objetividade da parte do pesquisador.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é tratar sobre as reflexões relativas à pesquisa como método na perspectiva Lucien Goldmann, suas contribuições para o desenvolvimento nas ciências humanas, propiciam analisar atuação do pesquisador no contexto da pesquisa.

Sabe-se que a pesquisa se desenvolve em várias fases, mediante uso de determinados métodos e técnicas, tendo como base as teorias surgem a partir de concepções de mundo, ou seja, de ideologias, as quais orientam a pesquisa, na análise e interpretação do conhecimento.

Faz-se necessário definir o que é método de pesquisa. Para Minayo (2000) “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas e intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (2000, p. 16).

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Técnico de Nível Superior do Instituto Federaal da paraíba (IFPB). E-mail: raimundoteodoro@hotmail.com.

A metodologia implica o uso de métodos e de técnicas para se chegar a um fim. Mas, não é somente isso, a metodologia implica ainda uso de instrumentos e requer do profissional uma visão crítica a respeito da realidade na qual vive e estuda. A definição rigorosa do método científico desenvolver a possibilidade de se conhecer, pela ciência, os segredos da natureza baseado na ordem de racionalidade.

2. As ciências naturais e humanas

Neste sentido, a ciência nasce ao determinar seu objeto específico de investigação e ao elaborar um método confiável pelo qual estabelece o controle desde o conhecimento. São os métodos rigorosos que possibilitam demarcar um conhecimento sistemático, preciso e objetivo que permita a descoberta de relações universais entre os fenômenos da ciências naturais e ciências sociais.

As ciências da natureza aspiram à objetividade, que consiste na descentração do sujeito no processo de conhecer, na capacidade de lançar hipótese testáveis por todos, mediante instrumentos de controle, e na descentração das emoções e da própria subjetividade.

Para Chauí (1997) apontam a contribuição do filosófico Descartes na elaboração do método cartesiano, tem como objetivo fenômeno que provasse a verdade. Descartes, em 1637, estabeleceu os pilares conhecido como o método cartesiano, cuja estrutura estava alicerçada na dúvida.

- Dúvidar de tudo e assumir apenas aquilo que pudesse ser verificado como verdadeiro;
- Dividir cada uma das categorias em análise em tantas partes quanto fossem necessárias para fins de simplificação e apreensão correta do todo;

- Conduzir os pensamentos das categorias mais simples para as mais complexas;
- Estabelecer enumerações completas a respeito das categorias em análise, para se extrair conclusões inequívocas acerca de causas e consequências dos fatos.

O propósito inicial de Descartes foi encontrar um método baseado na ordem e na medida, o que lhe permite estabelecer cadeias de razões, que busca o caminho para a verdade.

Resumindo, podemos dizer que Descartes, elaborou seu método em relação à teoria do conhecimento na busca da clareza conceitual do rigor e da certeza dos princípios básicos que cadeia o sentido da razão e natureza. Ampliado a ciência sempre em busca no processo da evolução do conhecimento nas ciências naturais e humanas.

As ciências humanas que estudam História, Sociologia, Ciências Políticas, Economia, Antropologia e outras áreas tem como objetivo compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas, comportamento em relação aos grupos, normas, valores, costumes, relações de poder e explicações sobre a vida e o mundo. As ciências naturais são compostas Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Química, as ciências naturais, deveria sempre procurar a reconciliação entre os aspectos dinâmico do mundo ou, na sociedade entre a ordem e o processo.

A respeito das ciências humanas tenha sido constante nas reflexões buscando seu próprio método, perceber dificuldade diante da especificidade desse novo objeto das ciências o ser humano, a complexidade dos fenômenos humanos, sejam psíquicos, sociais e econômicos. Enquanto as ciências da natureza têm como objeto algo que se encontra fora do sujeito que conhece, as humanas tem como objeto o próprio sujeito cognoscente.

O mundo construído pela ciência aspira à objetividade. É objetivo o conhecimento imparcial que independe das preferências

individuais e que resulta da descentralização do sujeito que conhece, pelo confronto com outros pontos de vista.

2.1 Contribuição de Goldmann

Na obra do autor Goldmann apresenta em estudo que temos algumas reflexões importantes e necessárias a se obterem como um parâmetro dentro de uma observação e introduz alguns conceitos que servirão de base para a compreensão de outras que apareceram no decorrer da sua obra.

O método da pesquisa estuda os fenômenos como os comportamentos, ações dos homens e demonstra dentro do contexto da História e Sociologia que há certos elementos ligados e entrelaçados que podem reconhecê-los, dissociá-los, elucidá-los. Talvez a História a ciência que mais se aproximasse das múltiplas dimensões da sociedade, deve ser analisada na sua totalidade, não havendo uma separação rígida entre os aspectos sociais, econômicos e políticos.

Para Durkheim, procurou analisar a questão da mudança social, observou que, na sociedade é um conjunto de normas de ação, pensamento e de sentimento que não existe apenas nas consciências individuais, que se caracteriza como fatos sociais.

Cada indivíduo bebe, dorme, come, raciocina e a sociedade tem todo o interesse em que estas funções se exerçam de modo regular. Porém, se todos esses fatos fossem sociais, a sociologia não teria objeto próprio e seu domínio se confundiria com o da biologia [estuda os fenômenos orgânicos] e da psicologia [estuda os fenômenos psíquicos]. Na verdade, porém, há em toda sociedade um grupo de terminado de fenômenos com caracteres nítidos, que se distingue daqueles estudados pelas outras ciências da natureza. (DURKHEIM, 1982, p. 1).

Com base nessa visão, o que une é a interdependência das funções sociais, ou seja, aceitação de um conjunto de crenças,

tradições e costumes comuns. A necessidade que uma pessoa tem da outra.

Na perspectiva de Goldmann, compreender as ciências como dos fatos humanos sendo baseadas em uma sociologia histórica, ou história sociológica, como enfoque primordial a procura pela verdade partindo da racionalidade e do empirismo.

Contribui, pois, para criar uma ideologia científica que atribuía a toda pesquisa e a todo conhecimento dos fatos um valor, e considerava com certo desprezo as tentativas de ligar o pensamento científico à utilidade prática e às necessidades dos homens, quanto o conhecimento científico estão estritamente ligados à conduta e ações do homem no meio a que integram (GOLDMANN, 1979, p. 18-19).

Segundo Borges (2007, p. 18), “no empirismo o conhecimento encontra-se fora de nós, é exterior e deve ser buscado. O empirismo evidencia-se, sobretudo, na visão tradicional das Ciências.

Empirista: permite suposições sobre o objeto de estudo, que desencadeiam a realização de experimentações para chegar à definição dos fatos. De um modo geral, a concepção empírica – ou empírica – requer experimentação, partindo de uma observação particular para uma genérica, o que supõe que nossos sentidos, ideias e percepções podem influenciar o resultado de nossa busca científica.

O empirismo é a teoria do conhecimento que refere se as experiências, no entanto racionalista se contrapõe à concepção empírica. Essa concepção determina que a razão pura das coisas é a única ou a maior fonte do conhecimento e nenhum dos nossos sentidos podem influenciá-la.

Ao contrário do racionalismo, o empirismo enfatiza o papel dos sentidos e da experiência sensível no processo do conhecimento. É importante estabelecer as distinções entre as

ciências humanas e as ciências Naturais, na sua essência, na sua objetividade, na sua estrutura e nas alterações que as ciências sofrem no percurso de sua história.

O pensamento de Goldmann à necessidade de explicar e entender a questão da insuficiência da objetividade no tocante ao método, no processo de investigação o pesquisador não deve se influenciar com valores, juízos morais e sociais, ou seja, deve ser neutro, ou seja, o pesquisador esteja imune a influências dos contextos sociais.

De acordo com o Durkheim, quem melhor expôs esse problema foi o cientista social que deve estudar a realidade e as ocorrências sociais, tomando cuidado e zelo científico.

A primeira tarefa do sociólogo deve ser, pois, definir as coisas de que trata, a fim de que se saiba, e de que ele próprio saiba, do que está cuidando. Esta é a condição primeira e mais indispensável de toda possibilidade de prova e de toda verificação; com efeito, uma teoria não pode ser controlada senão quando se sabe reconhecer os fatos de que deve dar conta. E, ainda mais, uma vez que é pela definição inicial que se constitui o próprio objeto da ciência, este será coisa ou não, segundo a maneira pela qual for feita a definição (DURKHEIM, 1982, p. 30).

Percebemos então que, os juízos de valores influenciam de tal modo as escolhas do pesquisador, que se torna impossível considerar a ciência neutra. No entanto, Goldmann, advertindo para a importância de examinar esses juízos de valores, porque alguns podem ser prejudicais para o estudo científico na História e Sociologia.

[...] tentando elaborar uma sociologia científica, fizeram depreender dois princípios, a saber, (primeiro) que, "o estudo científico dos fatos humanos não pode fundar logicamente por si só nenhum juízo de valor", e (segundo) que, "o pesquisador deve esforça-se por chegar à imagem adequada dos fatos, evitando toda a deformação provocada por suas simpatias ou por suas antipatias pessoais". (GOLDMANN, 1979, p 28-29).

Sabe-se que a pesquisa se desenvolve em várias fases, mediante uso de determinados métodos e técnicas, o pesquisador na intensão de apurar fatos pesquisados, resultados das condições sociais, econômicas e políticas do tempo em que se desenvolveu. Na concepção de Hessen, baseia-se o juízo significar que o conhecimento verdadeiro se funda no pensamento, sendo este a única fonte e base do conhecimento humano.

A razão disso é que, nesses juízos, encontramo-nos limitados à experiência. Isso não acontece nos juízos primeiramente citados. Formulamos o juízo “todos os corpos são extensos” representando o conceito de corpo e descobrindo nele a nota da extensão. Esse juízo não se funda, pois, em qualquer experiência, mas sim no pensamento. Daqui resulta, portanto, que os juízos fundados no pensamento, os juízos que procedem da razão, possuem necessidade lógica e validade universal; os outros, pelo contrário, não a possuem (HESSEN, 1980, p. 62).

O pensamento Goldmann tem como foco a ótica de Weber, acredita-se que o conceito de juízo de valor demanda a escolha que o pesquisador quer pesquisar, porém, Durkheim, estabelece que método rigoroso não admite o juízo de valor na pesquisa e não aceita.

O método sempre foi objeto de discussão nas ciências naturais e ciências humanas, para evitar o erro do juízo de valor, parte em busca de uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida, chama-se o método cartesiano.

[...] nas ciências humanas, não basta, pois, como acreditava Durkheim, aplicar o método cartesiano, pôr em dúvida verdades adquiridas e abrir-se inteiramente aos fatos, pois o pesquisador aborda muitas vezes os fatos com categorias e pré-noções implícitas e não conscientes que lhe fecham de antemão o caminho da compreensão objetiva. (1979, p. 33).

Trata-se da dúvida metódica, porque essa dúvida que o impede a indagar se não restaria algo que fosse inteiramente indubitável, tem como foco a busca uma verdade, o método cartesiano tem quatro regras evidencias, análise, ordem e enumeração. Nas ciências humanas permite que construir o próprio conhecimento encontra, e o Goldmann, chama de pré noções.

Conforme Goldmann, esclarecem entre as ciências humanas e ciências exatas, o que existe de diferença primordial é o objeto de estudo a que cada uma se dedica.

Na realidade, sabemos hoje que a diferença entre as condições de trabalho dos “físicos, químicos e fisiólogos” e dos sociólogos e historiadores não é de grau mas de natureza; no ponto de partida da investigação física ou química há um acordo real e implícito entre todas as classes que constituem a sociedade atual a respeito do valor da natureza e do fim da pesquisa. Nas ciências humanas, ao contrário, a situação é diferente. Pois, se o conhecimento adequado não funda logicamente a validade dos juízos de valores, é certo porém que favorece ou desfavorece psicologicamente essa validade na consciência dos homens (1970, p. 31-32).

O que não significa, todavia, ser necessário renunciar, no domínio das ciências humanas a toda objetividade. Para Goldmann, refere-se que, fatos econômicos e sociais vêm gerando mudanças, forma de pensar e agir. A sociologia tem uma estreita relação com a história, ambos fatores são indissolúveis que envolvem as relações sociais, as normas, os valores às situações históricas de seu tempo.

Pois existe não somente uma ciência verdadeira, mas também uma consciência verdadeira ou falsa; o esforço de realizar no plano da sociologia e da história a *adequatio rei* (sob a condição de interpretar a palavra “res” não como “objeto” ou “coisa” mas como realidade no sentido mais vasto) *et intellectus* demanda tanto espírito crítico e rigoroso como aquele das ciências físico-químicas. (1979, p. 71).

Nesse sentido, a sociologia nasceu e se desenvolveu, devemos analisar as transformações que ocorreram a partir do século XIV, quando se iniciou uma grande transformação na sociedade feudal, capitalista, medieval e na moderna. É fundamental contextualizá-las historicamente, podemos dizer que os sujeitos e grupos concebem a sociedade em que vivem por meio de pré-noções do conhecimento que emergem dos juízos de valores, das raízes filosóficas e do conhecimento científico.

Neste prisma, ilustra-se com clareza, a ciência tem proporcionado maior conhecimento, com rigor e espírito crítico, não há como negar ao mesmo tempo a consciência verdadeira e parcial, a categoria da totalidade a garantia do princípio científico na construção do conhecimento da vida social.

Constatando que o método cartesiano tem por parcelas possíveis em resolver até certo ponto, isso na ciência da matemática e físico-química e não em todas as ciências, pela aplicação técnica a estrutura da sociedade. Goldman defende a tese de que os fatores sociais são fortemente influenciados pelo determinismo econômico.

Os homens são constituídos de tal modo que para amar, pensar ou crer, devem viver, nutrir-se e vestir-se. [...] é preciso admitir que, para a enorme maioria do gênero humano, a atividade econômica sempre teve uma importância capital para a maneira de sentir e de pensar. (1979, p. 73-74).

Para Karl Marx, os indivíduos devem ser analisados de acordo com contexto de suas condições e situações sociais, os seres humanos constroem sua história, mas não da maneira que querem, existem condicionantes estruturais que levam o indivíduo, os grupos e as classes para determinados caminhos.

Nesse contexto, as ideias que aparecem como universais e absolutas, são de fato parciais e relativas, porque representam as ideias da classe dominante, defendem Karl Marx, esse

conhecimento que aparecem de forma distorcida, tem a finalidade mascarar os conflitos sociais e garantir a dominação de uma classe, impedindo que a classe submetida desenvolva uma visão do mundo mais universal e lute pela autonomia de todos.

O ponto central da sua análise está nas relações estabelecidas em determinada classe entre as diversas classes que compõem a sociedade. Para entender as relações dos indivíduos com base no antagonismos, nas contradições e na complementaridade entre as classes sociais.

Diferentemente de Marx, que analisar contradições e conflitos como elementos essenciais da sociedade, Durkheim, coloca a ênfase na coesão, integração e manutenção da sociedade.

Nesta perspectiva, Goldmann, o mundo que resulta do pensar e do agir humano não pode ser causas ou razões de eventualidade, pois se encontra modificado e ampliando, o homem é capaz de transformar onde esteve inserido no contexto social e histórico.

Por que o homem sofre determinadas influências e isso numa dada época de sua história ou de sua vida". A pergunta que aqui pode ser levantada é: onde encontrar as causas ou razões de tal eventualidade? A resposta de Goldmann seria a seguinte: "é, pois na estrutura econômica, social e psíquica do grupo que sofreu a influência que é preciso encontrar suas principais causas [...]. (1979, p. 77-78).

Em suma, no campo econômico, social, político há conflitos de ideias e forma de conhecimento, à necessidade de compreender as transformações que começaram a ocorrer no mundo ocidental. A Sociologia e História nos ajuda a entender melhor as visões diferentes do mundo, valor de juízo, crenças e à qual pertencemos ou as sociedades.

3. Considerações finais

Ao término da reflexão independentemente da diferença metodológica, as ciências em geral potencializam a capacidade explicativa das ciências humanas e exatas, na medida em que oferecem técnicas, conceitos e experiências quantitativas e qualitativas que formam um conjunto de saberes úteis ao pesquisador, quando esse confronta o fato ou dado exterior ao homem com o mundo e o fato subjetivo valores, crenças ou opiniões. Isso explica por que o método sociológico na modernidade é considerado positivista: aplica o método das ciências naturais na análise da ação humana no mundo,

Todavia, o pesquisador, pode desempenhar sua atividade intelectual apenas no sentido de estabelecer análises neutras e objetivas, seu trabalho científico deve pautar-se em um esforço intelectual de analisar a realidade ou os fatos sociais de modo sistemático, dialético, determinado por objetivos e metas abertas, mutáveis e questionáveis.

Ressalta-se o fato de o pesquisador fazer parte da sociedade o torna, de algum modo, ligado ao seu objeto de estudo. Essa é uma diferença fundamental entre as ciências sociais e as demais ciências. Assim a ideia de objetividade e de neutralidade parece coerente nas pesquisas sociais.

Concluir que pesquisa na perspectiva Goldmann se refere a uma investigação que envolve vários elementos como: teorias, método, técnicas e também o cuidado com juízos de valores. Trata-se ainda de um tipo de pesquisa cujo pesquisador faz-se necessário a neutralidade e que é questionável, uma vez que a pré-noções está presente no decorrer de toda investigação.

Assim, frente à complexidade de compreender a contribuição de Goldmann, resta reconhecer as ciências, avançam a partir de problemas que desafiam a sociologia histórica e a história sociológica, seja as ciências humanas precisam agir e pensar com métodos, desenvolvendo sua lógica da racionalidade

em direção da verdade, para assim contribuir mais efetivamente com desenvolvimento das ciências e do mundo.

Referências

- BORGES, R. M. R. **Em debate:** científicidade e educação em Ciência. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** 9 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** 10 ed. São Paulo: Nacional, 1982.
- GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia:** Que é a Sociologia? 7 ed. Trad. Lupe Cotrim Garaude; José Arthur Giannotti. São Paulo - Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- _____. **Ciências humanas e filosofia.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento.** 7 ed. Coimbra: Arménio Amado, 1980.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza [et al]. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

O ser da linguagem em Martin Heidegger e Michel Foucault

Ivanaldo Santos¹

Jaisna. A. C. Oliveira²

1. Considerações iniciais

A linguagem foi chamada de a "casa do ser. Ela abriga o que é vigente à medida que o brilho do seu aparecer se mantém confiado ao mostrar apropriante do dizer. Casa do ser é a linguagem porque, como saga do dizer, ela é o modo do acontecimento apropriador. (HEIDEGGER, 2003, p. 215).

Refletir sobre linguagem sugere a construção de um categorial de conhecimento, o qual só é possibilitado por meio da própria linguagem. Neste contexto, compreendesse-a como instrumento fundamental na construção da racionalidade humana. “Ensinar uma língua, portanto, é ensinar a pensar, a ser, a existir enquanto ser humano” (SOARES, 2008, p. 209). Uma das questões mais inquietantes que circunda o universo linguístico é entender, justamente, qual seria o real sentido da linguagem, ou melhor, como compreendermos o ser da linguagem. Como meio de investigação e reflexão, os estudos linguísticos vêm cada vez mais calcados sobre aparatos filosóficos na tentativa de explicar assim como refletir sobre as questões que norteiam a linguagem.

Neste sentido, buscamos como mecanismo de base a fim de preparar o caminho para a compreensão da linguagem, os pensamentos dos filósofos Martin Heidegger e Michel Foucault acerca do *ser da linguagem*, buscamos compreender como este *ser*

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN, pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela USP, pós-doutorado em Linguística pela PUC-SP, professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ivanaldosantos@yahoo.com.br.

² Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: jaisnaaraaujo@hotmail.com.

é constituído por esses autores e em quais pontos seus pensamentos são convergentes. Buscar-se-á, concomitante a isso, perpassar sobre o conceito de similitude em Foucault, entendendo que este autor, ao instaurar alguns conceitos, buscou em outros estudiosos, algumas concepções já pré-estabelecida daquilo que por ele está sendo reelaborado.

É possível aproximar a ideia do *devir* permanente do Ser em Heidegger ao sujeito em permanente construção de Foucault (1992), voltado para si mesmo e para o outro, procedimento este, onde o próprio autor se incluiu, pois sua obra desafia constantemente a pensar diferente do que pensa. O si mesmo se constrói na relação com o outro, diferente do sujeito cartesiano, centrado, aistósrico, definido da modernidade, sustentado pela racionalidade.

Assim, estabelece-se a ideia de outro sujeito, seguida de outra discussão referida a relação dos sujeitos entre si. Santos (2008, p. 15) assevera que “no século XX a linguagem passou a ser percebida como elemento indispensável para a mediação homem-mundo e também para que o homem possa conhecer a realidade em suas várias formas”. A discussão sai do plano de uma relação hierárquica de poder e envolve-se em uma proposta de um arranjo social onde se estudam as relações dos sujeitos de forma delicada.

Foucault mostra a intensa e complexa dinâmica da linguagem em contexto com o social, com as relações de poder, de dominação pela palavra enfim, um pensamento o qual se encontra intimamente relacionado com o modo de Heidegger compreender a linguagem. Uma vez que, de acordo com este autor “a linguagem pertence, em todo caso, à vizinhança mais próxima do humano”. A linguagem enquanto ser no mundo, dentro das vicissitudes humana, formando e transformando o ser social.

Por tanto, este trabalho objetiva refletir como é constituído o Ser da linguagem em Martin Heidegger e Michel Foucault e, concomitante a isto, busca compreender até que ponto os pensamentos destes filósofos convergem e/ou divergem para se

construir assim, um entendimento sobre aquilo que nomeia as coisas e que provoca também a saga do dizer que dá sentido ao mundo. Considera-se de total importância a contribuição desses filósofos para a compreensão do objeto linguagem e de tudo o que a compenetra, o que a constitui e o que é constituído por ela. Entende-se uma afluência de seus pensamentos que ao longo dos tempos, vem contribuindo para um estudo de linguagens mais críticos, reflexivos e dinâmicos. Este estudo, possibilitou também, o entendimento de que essa dimensão crítica da linguagem permite que seu valor seja reconhecido enquanto base da existência, e somente por meio dos estudos filosóficos, ela passou a ser vista enquanto possibilidade de todo discurso sendo, no entanto, fundamento universal para o exercício das atividades filosóficas.

2. O problema da linguagem em Heidegger

Nas suas reflexões a respeito das múltiplas existências do ser da linguagem, ou mais precisamente, da ontologia do ser, Heidegger traz o tema da linguagem assumidamente com um papel destacado nas suas vastas obras. De *Ser e Tempo* até suas obras posteriores, a consideração heideggeriana da linguagem, articula-se sobre o eixo caracterizado pela crítica da linguagem entendida como um instrumento do qual o ser humano se faz valer a fim de comunicar informações a seu respeito e sobre o estado de coisas do mundo. Além disso, essa ontologia da linguagem é pensada sempre a partir da consideração da abertura, dizeres que revelam e mostram o que diz na medida de sua correspondência silenciosa com o ser. Assim poder-se-ia pensar essa linguagem como algo que “encontra-se por toda parte. Não é, portanto, de admirar que, tão logo o homem faça uma ideia do que se acha ao seu redor, ele encontre imediatamente também a linguagem, de maneira a determiná-la numa perspectiva condizente com o que a partir dela se mostra” (HEIDEGGER, 2003, 07).

Comumente, a linguagem é percebida como veículo da expressão do interior do homem, isto é, como a ponte que o conecta com o exterior, de tal forma que comprehende-se o falar enquanto uma atividade que subjaz ao homem. Segundo a concepção ontológica da linguagem, não é a linguagem que concerne ao homem, ao contrário, antes, é o homem, concebido ontologicamente como o ser-para-a-morte resoluto (primeiro Heidegger) ou como o mortal que corresponde à solicitação silenciosa do ser (Heidegger tardio), que compete à linguagem. Desta forma, pode-se perceber a diferença entre pensar o homem como o ente que "possui" linguagem, no sentido de ser um sujeito dotado pela capacidade de falar, e a concepção ontológica que comprehende o homem como "sendo" por meio da linguagem, nos permitindo entender à linguagem não apenas como meio efetivo de comunicação das informações, mas como o modo pelo qual se manifesta a própria consistência do ser.

A perspectiva heideggeriana aqui proposta, nos apresenta a linguagem, não mais como forma perfeita de organização das ideias estabelecidas, mas sim como uma possibilidade de transformação do indivíduo na sua relação com o outro por meio dela. Neste sentido, ela vem no decorrer do tempo, fomentando a formulação de conceitos e valores. Assim como possibilitando uma visão mais clara da competência com que o ser passa por processos de mutação, a condição do *devir* humano contrapondo-se à ideia do sujeito cartesiano, como um sujeito centrado, definido, senhor de sua razão. É, por tanto, pela linguagem que este *devir* se realiza. Assim, Scholze (2007, p. 148), a respeito da intersubjetividade do sujeito afirma que:

Para Heidegger (1967), a intersubjetividade – na forma do *mitsein*(ser-com) – constitui uma estrutura ontológica essencial do *dasein* (ser-áí ou ser-no-mundo) através da qual se dá o encontro com o outro, que ocorre também através do texto escrito, considerando-se a intersubjetividade por ele produzida. As *narrativas de si* abrem caminho para o *mitsein* heideggeriano,

assim como a dimensão intersubjetiva do *dasein* possibilita a experiência do outro. O *dasein* possibilita o conhecimento do Ser, e o *mitsein* possibilita a convivência, o partilhamento.

A ideia heideggeneana do *devir* permanente do Ser dá aberturas para construção do sujeito inacabado, em constante formação de Foucault, sendo resultado da sua estruturação a qual envolve o si e o outro, opondo-se ao sujeito cartesiano, por não ser racional nem centrado, mas é um sujeito histórico voltado e constituído pela história. Além da ideia de um outro sujeito, estabelece-se a relação dos sujeitos entre si. O que se evidencia não é mais uma relação hierárquica de poder e sim a proposta de uma ordem social onde se estudam as relações dos sujeitos de forma util.

Martin Heidegger na *pragmática existencial*, trata de explicitar algumas semelhanças para esclarecer a concepção de linguagem. A linguagem tinha uma representação social para ser validada enquanto linguagem que de acordo com Heidegger (2001, p. 203) a “linguagem é, então, a expressão na vida humana em que o pensamento se exterioriza”. Ela está intimamente ligada à sua exterioridade, para compreendê-la, precisa-se conhecer o mundo e vice-versa. Ele vê, além disso, a linguagem como instrumento, para ele a linguagem se revela precisamente como a vinculação do homem com o evento do ser e que é só a partir da linguagem que o homem tem propriamente o mundo, onde todas as coisas podem encontrar seu lugar.

Na sua obra *A Caminho da Linguagem*, a palavra *caminho* aparece não por acaso, no título de seu livro. A escolha traz a ideia do *devir*, deveras fundamental para analisarmos a importância do processo em si, não seu fim, pois é no processo que os sentidos vão sendo constituídos e o ser vai se formando por meio do outrem, pela ideia do *mitsein* (ser-com), mesmo que não seja prudente dispensar o fim, mas é no processo que se produzem os seres e seus sentidos. Neste sentido, Heidegger aponta para a não exatidão

da essência da linguagem, pois, para ele, não há espaço para a exatidão, é um erro buscá-la. Se utilizarmos o caminho traçado pelo autor, compreenderemos seu pensamento, já que nos aponta em várias passagens das suas obras que a linguagem constitui o ser, uma vez que ela é dinâmica, heterogênea e o homem é apresentado como produto da linguagem. Não é só o homem que fala a linguagem, mas ela também fala o homem, ou melhor, a linguagem vai além, fala o próprio ser: “A linguagem é a casa do ser.” Tal afirmação nos permite entender a linguagem como fundamento do ser. Aparecendo enquanto alicerce de todas as coisas. Ao discutir a essência da linguagem, Heidegger (2003, p. 124-125) parte de um poema de Georg Trakl: *A Palavra*, em que há este verso: “Assim aqui nada repousa sobre razão profunda”. Seria este um indício de que a essência buscada por Platão e Sócrates não existe? Que tudo se reduz à linguagem ou à palavra? Soa-nos uma interpretação satisfatoriamente plausível. Heidegger (2003, p. 125) ao dizer: “nenhuma coisa é onde falta à palavra”, faz referência a palavra, e por que não a linguagem, cada vez mais como o fundamento do ser.

3. O problema da linguagem em Foucault

Foucault atuou no cenário filosófico contemporâneo como um dos mais importantes intelectuais franceses do século XX, reflexo de uma vasta produção intelectual, cuja produção, traz uma combinação de inúmeras obras que, dialogando com diversas áreas do saber humano, como a filosofia, a história, a psicanálise, a medicina, o direito, discorre sobre os mais variados temas, tais como a loucura, a sociedade de controle, a sexualidade, a linguagem, o poder etc. Foucault aparece de fato, como um intelectual ligado ao seu tempo, dedicou-se a lutar contra a opressão penitenciária na França, e foi escritor e professor no Collège de France. Tornou-se uma personalidade sempre requisitada no cenário intelectual, foi amigo de Paul Veyne, Jean

Paul Sartre, Gilles Deleuze, entre outros. Foi admirado por aqueles que concordavam com suas ideias e até por aqueles que a elas não eram tão simpáticos, como Derrida, Marcel Gauchet e o americano Noam Chomsky.

Entre o período pré-arqueológico e os que se sucedem há continuidade e descontinuidade, a sua prática intelectual foi marcada por constantes buscas pela clareza, pelos processos constituintes da nossa sociedade e da nossa compreensão do homem e de tudo o que esta compreensão pôde conceber. Foucault, na sua preocupação em desvendar o sujeito, importava-se em elucidar suas origens, assim como as origens dos nossos saberes, das nossas instituições e acima de tudo, compreender a origem do nosso saber sobre nós mesmos. Neste sentido, faz-se necessário que se insira em um exercício de leitura, as quais nos leva a observar que dentre as inúmeras questões suscitadas por Foucault na sua obra *As palavras e as Coisas*, há especificamente uma que pode ser considerada a questão central a partir da qual se organiza toda a obra, a saber: “Que relação existe entre a linguagem e o ser do homem?” (FOUCAULT, 1999, p. 468).

Tal questão convida Foucault a explorar na história da filosofia, autores que lhe são caros, como Condillac, Kant, Adam Smith, Nietzsche, entre outros. Assim, ao se jogar sobre os estudos filosóficos Foucault empreende um projeto com a finalidade de investigar a relação existente entre linguagem e sujeito, entre ontologia e linguagem, entre as palavras e as coisas.

Foucault será induzido a investigar atenciosamente tais relações a fim de discorrer sobre elas, decorrendo a um recorte, atravessando a história, sobre o que foi a linguagem e o seu desenvolvimento, as suas implicações e contribuições para as diversas áreas das Ciências Humanas, assim como a operar com noções como a de “vida” e “ser humano” este entendido como sujeito que transcende, mas cujo conhecimento é constituído no seu dia-a-dia, para, enfim, constatar que o “progresso” da

linguagem tenha sido submissa a uma noção de sujeito própria da modernidade. Assim:

As palavras e as coisas é não somente uma obra acerca da linguagem e do sujeito, mas, ao mesmo tempo, uma obra acerca das condições que permitiram que esse sujeito e essa linguagem surgissem no limiar da modernidade. Portanto, diante de nós, desvela-se a obra de Foucault, que mobiliza no seu interior a tentativa de compreender o fenômeno humano, bem como sua relação com o mundo por meio da linguagem, mas, para além do próprio sujeito e para além da própria linguagem, visa a elucidar também quais foram as condições necessárias ao seu aparecimento. Assim, colocamo-nos determinadamente no cerne do projeto foucaultiano, que é o de caracterizar a episteme que operou os conceitos e as noções (conhecimentos) que permitiram, no auge da modernidade, o aparecimento desse recente sujeito do conhecimento. (PEREIRA, 2011, p. 95).

Neste sentido, a linguagem é entendida como o único viés disponível para se ter acesso a certa compreensão do homem, enquanto sujeito, e do mundo, enquanto fenômeno, pois entre as palavras e as coisas há a linguagem. E é ela que é enunciada por este sujeito que é ao mesmo tempo seu enunciador e enunciado. É por meio da linguagem, que o homem sistematiza e representa seu pensamento, portanto, ao falar do homem estamos da mesma forma, falando da linguagem, pois não é o homem que pensa a linguagem, mas ele é produto dela, é a linguagem que reflete sobre o homem, é ela que diz o sujeito, pois sem ela, o mundo seria inacessível e estaria fadado à incomunicabilidade do universo fechado e desconhecido.

Neste contexto, somente por meio das malhas da linguagem poderíamos conhecer esse homem enquanto sujeito contemporâneo, uma vez que ela é o principal instrumento para pensá-lo.

Para Foucault (1999) até o fim do século XVI, a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental.

Foi ela que, em grande parte, conduziu a exegese e a interpretação dos textos. Para ele foi a semelhança que estabeleceu o jogo dos símbolos, consentiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis e conduziu a arte de representá-las.

Sendo assim, no sentido de entender o jogo das semelhanças na linguagem é necessário conhecer esse processo de linguagem construído por Foucault e para isso é imprescindível entender as Similitudes, que de acordo com Bento 2011, na Renascença (século XVI), o saber da similitude era a estrela guia de todo conhecimento ocidental. Por essa relação dada pelas semelhanças, a representação era composta por uma linguagem que, no jogo dos signos visíveis e invisíveis, permitia a ordenação das coisas pelas palavras, ou seja, todo conhecimento daquele período era obstinado a decifrar, interpretar e comentar todos os símbolos a partir de uma representatividade semântica que configurava o mundo como pura repetição.

De acordo com Foucault as similitudes nascem com o poder do homem de assemelhar e assinalar as coisas dentro da linguagem, enquanto sistema de signos e assim conseguir decifrar as coisas, como nos diz:

Não há semelhança sem assinalação. O mundo do similar só pode ser um mundo marcado. “Não é vontade de Deus”, diz Para celso, “que o que ele cria para o benefício do homem e o que lhe deu permaneça escondido... E ainda que ele tenha escondido certas coisas, nada deixou sem sinais exteriores e visíveis com marcas especiais — assim como um homem que enterrou um tesouro marca a sua localização a fim de que possa reencontrá-lo”. O saber das similitudes funda-se na súmula de suas assinalações e na sua decifração. (FOUCAULT, 1999, p.36).

Para Foucault (1999, p. 24) “A trama semântica da semelhança no século XVI é muito rica”, Além de que, para ele existem também muitas outras ideias que, “na superfície do

pensamento, se entrecruzam, se imbricam, se reforçam ou se limitam”.

De acordo com o pensador existem figuras centrais que preceituam suas articulações ao saber da semelhança e entre elas há quatro essenciais, essas que são as quatro similitudes: *Convenientia, Aemulatio, Analogia e o Jogo das Simpatias*.

• Convenientia

Aqui a primeira similitude apresentada é a chamada *Convenientia*. Sobre esta figura nos diz o próprio Foucault (1999, p.24) “neste continente natural que é o mundo, a vizinhança não é uma relação exterior entre as coisas, mas o signo de um parentesco ao menos obscuro”. Ou seja, essa forma de similitude, é ainda para o próprio Foucault (1999, p.25) “Uma semelhança ligada ao espaço na forma da “aproximação gradativa”. É da ordem da conjunção e do ajustamento. Por isso pertence menos às próprias coisas que ao mundo onde elas se encontram”. Concordando com o que diz Bento (2011) nessa similitude todas as coisas ficam muito próximas em contato, para conceberem vizinhanças que determinam o início e o fim de cada uma das formas do saber. É um movimento cílico da relação entre as figuras que se embaralham por conveniência, de modo que essa aproximação entre as duas partes designa uma semelhança que, na verdade, é apresentada como vizinhança dos lugares. Como comprova o próprio Foucault quando diz que:

Esta palavra é designada com mais força a vizinhança dos lugares que a similitude. São “convenientes” as coisas que, aproximando-se umas das outras, vêm a se emparelhar; tocam-se nas bordas, suas franjas se misturam, a extremidade de uma designa o começo da outra. (FOUCAULT, 1999, p. 24).

• Aemulatio

A segunda é a *aemulatio*. Essa agora parece mostrar uma concorrência ao contrário da anterior que aproximava as coisas, como nos diz Bento (2011):

Por emulação Foucault afirma ser a correspondência das coisas no mundo, em que há uma “concorrência” a partir da distância entre elas. Aqui, o espaço já não mais aproxima as coisas [...] agora está distante, desatado, em uma relação sem retenção das extremidades, em um rompimento com o lugar comum entre as coisas. É como a imagem dispersa da relação entre espelho e reflexo, sem aproximações nem contatos.

Segundo Foucault (2009, p. 26), “há na emulação algo do reflexo e do espelho: por ela, as coisas dispersas através do mundo se correspondem”. Acrescentando a ideia Heidegger (2001, p. 220) que nos diz que “não podemos escolher arbitrariamente o sentido histórico de nosso mundo e de nós mesmos, mas antes esse sentido se nos dá, nos interpela, nos desafia, nos chama. Nossa escolha consiste em acolher ou rejeitar o chamado.” São justamente através dessas escolhas que nós, indivíduos no mundo atribuímos significados as coisas ao nosso redor, uma vez que, para Heidegger é a linguagem que fala, pois o falante se experimenta como a mediação da revelação de um sentido que é maior que ele. Neste sentido, a linguagem é o proferir do que se revela e se direciona ao homem e inúmeras formas, na medida em que este não se fecha ao que se mostra e o interpela.

Ainda sobre essa emulação Foucault nos diz:

A emulação apresenta-se de início sob a forma de um simples reflexo, furtivo, longínquo; percorre em silêncio os espaços do mundo. Mas a distância que ela transpõe não é anulada por sua sutil metáfora; permanece aberta para a visibilidade. E, neste duelo, as duas figuras afrontadas se apossam uma da outra. O semelhante envolve o semelhante, que, por sua vez, o cerca e,

talvez, será novamente envolvido por uma duplicação que tem o poder de prosseguir ao infinito. (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

• Simpatias

A última das similitudes é a do jogo das simpatias. Segundo Foucault:

A simpatia é uma instância do *Mesmo* tão forte e tão contumaz que não se contenta em ser uma das formas do semelhante; tem o perigoso poder de *assimilar*, de tornar as coisas idênticas umas às outras, de misturá-las, de fazê-las desaparecer em sua individualidade – de torná-las, pois, estranhas ao que eram. A simpatia transforma. (FOUCAULT, 1999, p. 32).

É, portanto, que nos esclarece Bento (2011) dizendo que essa similitude une e dá movimento às coisas, promove aproximações com o poder de assimilação, ou seja, por ela as coisas transformam-se, misturam-se e tornam-se idênticas eliminando as individualidades de cada uma. Porém, há um contrapeso que é a antipatia para balancear, como diz Bento (2011): “Para que a simpatia não reduza tudo à figura do *Mesmo*, de forma idêntica, ela é contrabalanceada pelo seu par, a *antipatia*. Esta força oposta garante as individualidades e vai de encontro ao poder de *assimilar* da simpatia”.

Sobre esse contrabalanço de uma com a outra nos diz o próprio Foucault (1999, p.33): “Eis porque a simpatia é compensada por sua figura gêmea, a antipatia. Esta mantém as coisas em seu isolamento e impede a assimilação; encerra cada espécie na sua diferença obstinada e na sua propensão a perseverar no que é”. Além do que nos faz um resumo da completude que uma oferece a outra, para ele: “A identidade das coisas, o fato de que possam assemelhar-se a outras e aproximar-se delas, sem, contudo, se dissiparem, preservando sua

singularidade, é o contrabalançar constante da simpatia e da antipatia que o garante" (Foucault, 1999, p.34).

Considerando essas reflexões sobre a linguagem e o que a circunda, podemos compreender que esta deve ser percebida a partir de práticas socioculturais para que as pessoas desenvolvam ou recuperem as formas de relação consigo e com o outro, não resumindo apenas a designar coisas, mas, sobretudo, através de exercícios de si, de reflexão e produção de novos conhecimentos, ampliando, com isso, o lugar do discurso. Este é o caráter produtivo da linguagem.

3. Heidegger e Foucault: pensamentos que convergem

Martin Heidegger, nasceu em 26 de setembro de 1889 – Friburgo em Brisgóvia, 26 de maio de 1976) foi um filósofo alemão. Sendo um dos pensadores fundamentais do século XX - ao lado de Russell, Wittgenstein, Adorno, Popper e Foucault por ter recolocado o problema do ser e pela refundação da Ontologia, e pela importância que atribui ao conhecimento da tradição filosófica e cultural.

Nascido na pequena cidade de Meßkirch, distrito de Kaden, no interior da Alemanha. Inicialmente quis ser padre e chegou mesmo a estudar teologia na Universidade de Freiburg. Depois, estudou filosofia na mesma Universidade, com Edmund Husserl, o fundador da fenomenologia.

Em 1916, como tese de habilitação ao ensino universitário, publicou *A Doutrina das Categorias e do Significado em Duns Escoto*. Mas o que era mais relevante no pensamento de Heidegger, eram o domínio teórico do seus interesses metafísicos que o levaram a produzir em 1927, o trabalho fundamental de Heidegger, *Ser e Tempo*. A obra seria seguida de uma segunda parte, que, no entanto, não apareceu, já que os resultados alcançados na primeira parte impediam o seu desenvolvimento. Sendo dedicado a Husserl, que posteriormente não aprovou a obra, ocasionando o

rompimento entre ambos. Heidegger, no entanto, afirmava trabalhar com o método fenomenológico.

Michel Foucault. Nascido em Poitiers, na França, em uma família de classe média-alta, Foucault foi educado no Lycée Henri-IV e, em seguida, na Escola Normal Superior de Paris, onde ele se interessou por filosofia e foi influenciado por seus tutores, Jean Hyppolite e Louis Althusser. Depois de vários anos como diplomata cultural no exterior, ele retornou à França e publicou seu primeiro grande livro, *A História da Loucura*. Após trabalhar entre 1960 e 1966 na Universidade de Clermont-Ferrand, ele produziu duas publicações mais significativas, *O Nascimento da Clínica* e *As Palavras e as Coisas*, que exibiu seu crescente envolvimento com o estruturalismo, um movimento teórico na antropologia social, do qual ele distanciou-se mais tarde. Essas três primeiras obras foram exemplos de uma técnica historiográfica que Foucault estava desenvolvendo e que ele chamou de "arqueologia".

Sendo conhecido por suas críticas às instituições sociais, Foucault disponibilizou grande parte do seu tempo em estudar especialmente à psiquiatria, à medicina, às prisões, e por suas ideias sobre a evolução da história da sexualidade, suas teorias gerais relativas à energia e à complexa relação entre poder e conhecimento, bem como por estudar a expressão do discurso em relação à história do pensamento ocidental. A ampla discussão acerca da "morte do homem", notificada em *As Palavras e Coisas*, e a ideia de subjetivação, aparecendo numa forma ainda problemática para a filosofia clássica do sujeito. Parece então que mais do que em análises da "identidade", por definição, estáticas e objetivadas, Foucault centra-se na *vida* e nos diferentes processos de subjetivação do sujeito pelas práticas da linguagem.

Entendendo que a linguagem é fundamental na construção do humano, faz-se necessária a busca do mistério das palavras. Com as palavras atribui-se sentido às coisas, e com elas é que se constroem os sentidos do mundo através da reflexão que elas provocam, mantendo viva a linha da existência entre os indivíduos.

Michel Foucault, em *A Ordem do Discurso*, inicia sua oratória com as seguintes palavras:

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que, no momento de falar, uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao caso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 2012, p. 5-6).

Foucault tem a linguagem como àquela que constitui o ser. Para o autor somos constituídos pelos discursos que nos atravessam, discursos esses que, segundo ele, não se inauguram no momento em que são proferidos, assim como nos lembra (FISCHER, 2012, p. 35) “[...] isto que eu estou falando não se inaugura neste preciso momento. Em nenhum texto, em nenhum discurso, em nenhum acontecimento humano poder-se-ia dizer que há um momento genuíno e puro de inauguração, de origem”. Em *Arqueologia do Saber* Foucault trata a linguagem como presa ao real, ou seja, os discursos constituem os objetos de que se tratam. Na linha de Nietzsche, Wittgenstein e Heidegger, Foucault assevera que a palavra, as coisas ditas, assim como o discurso, não podem ser confundidas com meras designações: pois esta relação para ele é, extremamente complexa, pelo fato de serem históricas e por serem construções passíveis à interpretação, nunca escapam a relações de poder.

Confrontando o pensamento foucaultiano ao de Heidegger é possível compreender que as palavras de Michel Foucault estão embasadas nos conceitos do filósofo alemão, uma vez que Heidegger defende a ideia de que a linguagem é a expressão do pensamento, da razão, da consciência. É a espiritualização do som que o torna linguagem humana. A consciência daquilo que falamos

é o que torna a linguagem humana distinta da linguagem animal. Heidegger define que na modernidade, o homem experimenta o real como objeto, isto é, aquilo que ele pode manipular, assim a linguagem é reduzida à informação, processo pelo qual o homem toma conhecimento dos entes, a fim de exercer sobre eles o domínio. Daí a ideia de poder de Foucault, do domínio pela palavra, pelo conhecimento, enfim, é o saber que legitima o poder, que na visão de Foucault, faz surgir uma operação de poder que é exercido pela prática da linguagem e que, é através desta, que esse poder torna-se sociável, explícito e sujeito a estruturas de dominação. É possível compreender tal embasamento através das palavras de Michel Foucault, (2009, p. 30) quando este assevera que: “não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”. Foucault solicita uma reflexão à linguagem para além daquilo que ela quer dizer, como verdade, para além das formas pela qual ela é pronunciada, neste sentido, ele defende uma exterioridade à língua, uma visão social desta, com seus mais diversificados sentidos.

Fazendo uma intersecção deste, com o pensamento de Heidegger, pode-se conceber uma similitude entre os dois autores, uma vez que este entende que essa concepção de linguagem como base para dominação, hoje universalmente vigente, caracteriza a essência da técnica que é uma forma de ver a verdade. A categoria informação para ele, se transforma numa das características da civilização contemporânea, sendo a informação a mediação do saber necessário à manipulação. Assim, Heidegger argumenta que a linguagem se reduz a um puro instrumento por meio do qual se entra em contato com os outros. Neste sentido, o autor critica o fato de que para simplificar essa interação, a linguagem está sendo reduzida a abreviações que para ele, não são coisas inocentes mas mostram que fazemos das palavras apenas

sinais que designam coisas como as quais podemos dizer tudo, porque no fundo, elas não dizem nada.

Heidegger apresenta uma nova experiência que consiste em superar a postura objetivante na consideração da linguagem: a linguagem não é simplesmente um objeto presente que está diante de nós, mas todo pensar se movimenta do seio da linguagem. Toda reflexão de Heidegger tem a intensão de mostrar que a linguagem nos marca, nos determina e nos revela enquanto seres, isso porque em sua dimensão última, a linguagem é o evento de desvelamento do sentido do ser. Assim, ele considera:

[...] o problema de nossa epocalidade não é ter descoberto a linguagem como informação, mas, antes, ter absolutizado a dimensão instrumental da linguagem humana: linguagem se reduz a um puro instrumento por meio do qual se entra em contato com os outros. (HEIDEGGER, 2001, p. 204).

A tese central da fenomenologia é que toda consciência é sempre consciência de algo, isto é, constituição de uma objetividade. A fenomenologia é a pesquisa daquilo que se mostra a partir de si mesmo. Neste contexto, o “ser” é o que se revela, em última análise, o que se mostra como fonte última de todo mostrar-se. Assim, a linguagem emerge como articulação da abertura originária do ser-no-mundo. A pluridimensionalidade da linguagem aparece primeiramente: 1) quando por um lado compete à linguagem revelar o ente em sua verdade e exprimí-la na palavra. 2) quando por meio da palavra, se realiza o evento do desvelamento. Assim, é na força da palavra que o homem, ser histórico, vem ao ser. Heidegger acrescenta que o papel da linguagem é mediar a manifestação do ser. Portanto, a dimensão radical da linguagem é o ser.

Foucault (1999) mostra-se a partir de um pensamento na concepção heideggeriana quando declara que “Que relação há entre a linguagem e o ser, e é realmente ao ser que sempre se endereça a linguagem, pelo menos aquela que fala

verdadeiramente?”. Procurando aqui entender esse questionamento produzido na obra: As palavras e as coisas, do grande pensador é que encontramos em Pereira (2011) a seguinte declaração acerca das investigações de Foucault sobre o sujeito:

Foucault será levado a investigar minuciosamente, como que procedendo a um corte transversal na história, o que foi a linguagem e o seu “desenvolvimento”, as suas implicações e contribuições para as diversas áreas do saber humano (as Ciências Humanas) e concomitantemente a operar com noções como a de “vida” e “ser humano” (este entendido como sujeito empírico-transcendental), para, enfim, verificar como o “desenvolvimento” da linguagem foi tributário de uma noção de sujeito própria da modernidade. (PEREIRA, 2011, p. 95).

Para o mesmo autor, Foucault vê a linguagem como constituinte do ser humano também por meio do desenvolvimento da mesma através do tempo:

Podemos dizer, a princípio, que a noção de sujeito-empírico foi processualmente forjada na sombra do desenvolvimento da linguagem. Ou, ainda, que a questão da linguagem tem como substrato a questão ontológica e vice-versa. E é justamente nesse momento que podemos perceber que essa questão tem como fundamento uma noção de sujeito bem particular, que comprehende esse sujeito como tendo sido forjado pela(s) estrutura(s) que possibilita(m) as condições, as leis, as normas que regem e tornam possível o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento do mundo empírico e, por consequência, o conhecimento de si. As palavras e as coisas é não somente uma obra acerca da linguagem e do sujeito, mas, ao mesmo tempo, uma obra acerca das condições que permitiram que esse sujeito e essa linguagem surgissem no limiar da modernidade. (PEREIRA, 2011, p. 95).

Neste interim, percebe-se que uma das atitudes metodológicas de Foucault seria a de ver a linguagem como

produtora de discursos, como inseparáveis das práticas institucionais de qualquer âmbito social e/ou particular (biológico, vida humana). Contudo, observar à linguagem como um ser constituído por práticas e sujeitos e que por sua vez, os constitui também, não partiu, certamente, de Foucault: anteriormente a ele, muitos já teriam despertado sobre estas questões da linguagem, como Heidegger, Nietzsche, Wittgenstein, Bakhtin e Laclau, os quais defendiam, que segundo Foucault, (2009, p. 56) “os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente linguístico, que o discurso produz os objetos dos quais ele mesmo fala”.

Considerando que a linguagem é o meio sobre o qual a sociedade interage, mantendo-se de certa forma, uma harmonia histórica e cultural, em que os povos se articulam e trocam conceitos diversificados que gera, no entanto, conhecimento, sempre sob uma nova perspectiva, sob um novo viés. Nós enquanto seres falantes, ao falar, constituímos tal atividade em meio a uma série de dificuldades, sociais, culturais, dentre outras; ter, no entanto, esta consciência e da necessidade, na medida do possível, de uma representação universal dos princípios que conduzem o falar, deve ser entendido como um passo adiante no uso da linguagem, mesmo porque, como assegura Heidegger:

[...] O pensamento busca elaborar uma representação universal da linguagem. O universal, o que vale para toda e qualquer coisa, chama-se essência. Prevalece a opinião de que o traço fundamental do pensamento é representar de maneira universal o que possui validade universal. Lidar, de maneira pensante, com a linguagem significa, nesse sentido: fornecer uma representação da essência da linguagem, distingindo-a com pertinência de outras representações. [...] (HEIDEGGER, 2003 p. 7).

Entender o ser da linguagem, em sua exclusividade, é ao mesmo tempo, mergulhar no conhecimento do ser humano, da especificidade e complexidade que o comprehende. Assim, esta

relação de representação que a linguagem faz em relação ao humano, leva-nos a compreender a linha que delineia a trama da nossa existência. Como diz Soares, (2008, p. 216) “a linguagem deve ser apreendida agora como uma forma de vida. Uma não, várias formas por meio das quais as vidas de todos os homens se constituem”. Esta nova configuração dada à linguagem atualmente, quebra aquela concepção de que a comunicação implicaria na interação entre emissor, receptor e mensagem. Tal concepção está ultrapassada, uma vez que os estudos linguísticos e filosóficos contemporâneos, permite uma revolução no conceito de linguagem por meio da análise do discurso, das teorias de argumentação, que permite olhar a linguagem sob um viés mais reflexivo, mais crítico, compreendendo-a como uma instância sociocultural, a qual constitui o ser e por ele é constituída.

Isso nos coloca diante da reflexão de que a língua vai além de um conjunto de regras a ser obedecidas por um grupo de falantes, ela é social, cultural e por isso, aprender uma língua proporciona compreender os modos de significação do mundo de uma determinada cultura, assim como as múltiplas formas que abrange a língua possibilitando que determinados povos comportados pela estruturada linguagem, estabeleçam suas relações com seu entorno. Daí que segundo Heidegger:

[...] Falamos sempre de um jeito ou de outro. Falamos porque nos é natural. Falar não provém de uma vontade especial. Costuma-se dizer que por natureza o homem possui linguagem. [...] a linguagem é que facilita o homem a ser o ser vivo que ele é enquanto homem. Enquanto aquele que fala, homem é: homem. (HEIDEGGER, 2003, p. 7).

Assim, este pensamento de Heidegger anteriormente citado, mostra que a linguagem é um elemento constitutivo do conhecimento humano, imprescindível para que este mantenha relação com o mundo apresentando-se como meio pelo qual nos movemos.

4. Considerações finais

A proposta aqui apresentada para compreensão do que seria o *Ser* da linguagem em Martin Heidegger e Michel Foucault, tem, antes de tudo, a intensão de atrair o leitor a uma reflexão acerca dos objetos que norteiam esta ideia do *Ser* e até que ponto estes autores interagem na perspectiva de proporcionar uma maior criticidade sobre o ser e o acontecer da linguagem.

No modo de ver de Foucault o ofício do pensador é o ofício daquele que pensa diferentemente do que ele próprio pensa, em perceber diferentemente do que ele próprio vê. Neste sentido, entende-se que para o autor, filosofar na atualidade, é trabalhar criticamente o pensar sobre o próprio pensar. Tomando por base este pensamento, podemos compreender que a maneira de pesquisar e refletir sobre os acontecimentos sociais, históricos e culturais de Michel Foucault vem, a longos passos, revolucionando os estudos das ciências humanas, incluindo ai, os da linguagem.

O entendimento de que a linguagem está na essência da constituição do humano nos permite contemplar a importância da língua para uma sociedade que tem total dependência desta para que se mantenha viva, uma vez que sua existência encontra-se sujeita ao domínio da linguagem. Estar à incumbência da linguagem, significar, reconhecer e constituir o mundo, e, é através da filosofia que podemos reconhecer tais aspectos que nos levam a compreender que o papel dos estudos da linguagem vai além de constituir regras do funcionamento das línguas, mas desempenha um papel fundamental que é o de constituir o mundo.

Referências

- BENTO, Eduardo. **O ser da linguagem segundo Michel Foucault.** 2011. [Online] Disponível em: http://benedictus-bosquejos.blogspot.com.br/2011/12/o-ser-da-linguagem-segundo-michel_20.html

FISCHER, Rosa M. Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática. 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22^aed. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel, **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: 8 ed. Salma TannusMuchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da Linguagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. Pragmática Existencial. In: SOUSA, Maria T. A. R; **Reviravolta Pragmática.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo.** Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

MELIM, Nuno José Ferreira de. **A Linguagem em Foucault.** Doutoramento em Filosofia da Linguagem – Lisboa/Portugal, 2007. [Online] Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/559/1/16422_A%2520linguagem%2520em%2520Foucault.pdf.

PEREIRA, Everton Almeida. Sujeito e linguagem em *As palavras e as coisas*, de Michel Foucault. **Estudos Semióticos.** [Online] Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 7, Número 2, São Paulo, Nov., 2011.

SANTOS, Ivanaldo. Foucault e a Pesquisa com Linguística Aplicada. In: FREITAS, Alessandra C; RODRIGUES, Lílian de Oliveira; SAMPAIO, M. L.P. **Linguagem, Discurso e Cultura:** múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima- Bucha, 2008.

SCHOLZE, Lia. A linguagem Como Elemento Privilegiado na Construção da Reflexão de Si. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 139-153, junho, 2007.

SOARES, Telmir de Souza. Contribuições da Filosofia da Linguagem para o Ensino de Letras. In: SILVA, F. P. **Travessias do Sentido e Outras Questões de Linguagem.** Mossoró: Queima-Bucha, 2008.

Max Weber e a “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais

Liliane Andréa Antunes de Oliveira¹

1 Considerações iniciais

A possibilidade de validade objetiva do conhecimento nas “ciências da cultura” é um debate fornecido entre o final do século XIX e início do século XX pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920). Ao revisitar o texto A “Objetividade” do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política (1904), busca-se melhor compreender os desafios epistemológicos e metodológicos de nosso tempo.

O referido texto foi publicado em 1904 visando assegurar as orientações gerais da revista *Arquivo para a Ciência Social e Política Social – Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, no qual coube a Weber, juntamente com Werner Sombart e Edgar Jaffé, a direção da revista. Mesmo tendo o texto, por conseguinte, a função de orientação geral para uma revista, não deixou de ser uma expressão vital do pensamento de Max Weber, trazendo questões fundamentais para a prática científica.

A ideia de “objetividade” em Weber não tem o mesmo sentido de neutralidade. A ideia de “objetividade” em Weber é sempre posta entre aspas. É uma forma de questionar uma ideia tida como ultrapassada pelos positivistas, segundo a qual, o conhecimento científico deveria ser isento de valores e constituir um reflexo fidedigno da realidade. De acordo com Weber o conhecimento científico social não seria um reflexo da realidade

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Metodologia do Ensino pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras/PB (ISEC). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: liantunes09@hotmail.com.

societária, mas sim um ordenamento conceitual dela para determinados fins. Para Weber (1998, p. 88-89):

É certo que existe – e é isso que nos interessa –, em qualquer época, uma diferença intransponível, quando uma argumentação se dirige ao nosso sentimento e à capacidade que temos de nos entusiasmar por objetivos práticos concretos e por formas e conteúdos culturais, ou quando se dirige à nossa consciência, no caso em que se trata da validade de certas normas éticas, ou, por fim, quando se dirige à nossa capacidade e necessidade de ordenar conceitualmente a realidade empírica, de uma maneira que insiste na pretensão de validade da verdade empírica.

Assim, alguns pontos foram colocados em 1904 e, mesmo com idade centenária, sem sombra de dúvida ainda trazem uma série de desafios atuais diante das novas inquietudes ontológicas e epistemológicas surgidas no período de vinte e cinco anos do século passado – instabilidade, imprevisibilidade, incerteza, e dinamicidade do mundo social.

Dessa maneira, o presente artigo tem o intuito de fazer uma análise teórica sobre a objetividade do conhecimento empírico social na obra de Max Weber, especificamente do texto *A “Objetividade” do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política* (1904). Nesse sentido, serão evidenciadas as regras, consideradas imprescindíveis, para se obtiver um conhecimento sociológico objetivo, isto é, com validade universal. Inicialmente será apresentado o método compreensivo proposto por Weber como o ideal para as ciências sociais. Na compreensão se buscaria o entendimento profundo das questões e não apenas sua explicação exterior. No segundo momento, será discutido sobre a neutralidade axiológica como um dos ditames da pesquisa científica, devendo esse ditame ser analisado de acordo com a realidade, na qual sempre há a atuação dos valores. E por fim, será realizada uma abordagem sobre a estrutura da formação dos conceitos típicos ideias como recursos metodológicos, nos quais,

para Weber, expressam a possibilidade da validade objetiva do conhecimento nas “ciências da cultura”. O sistema dos tipos ideais seria um esquema conceitual apto a permitir uma pesquisa com rigor científico. É a partir desse sistema que se poderão fazer comparações com os fatos concretos e realizar uma pesquisa adequada.

Este trabalho teórico levará em conta as obras escritas pelo próprio Weber e obras de estudiosos que se dedicaram a analisar o pensamento Weberiano.

2 A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais: método compreensivo, neutralidade axiológica e os tipos ideais

As transformações sociais e econômicas do século XVII e XVIII vivenciadas em todo continente europeu influenciam as preocupações intelectuais de Max Weber. A Alemanha teve o desenvolvimento capitalista e intelectual diferente do restante da Europa. Enquanto França e Itália vivenciam as revoluções burguesas, republicanas e industriais, a Alemanha permanecia monárquica e agrária.

As sociedades modernas eram formadas por uma profunda diversidade social, o restante do continente europeu em suas teorias políticas, econômicas e sociais buscava a universalidade através dos nacionalismos, do positivismo em relação ao progresso técnico e científico proporcionado pelo sistema capitalista industrial.

Já os alemães apresentavam um amplo interesse pela História particular de cada povo e pela diversidade. O pensamento alemão pode ser sintetizado na associação entre História, esforço interpretativo e facilidade em discernir diversidades.

Nesse sentido, a sociedade é analisada sob uma perspectiva histórica e nesse ponto apresentam-se as divergências entre Max

Weber e Émile Durkheim, isto é, entre o Positivismo e o Idealismo, cuja principal diferença está em como cada um encara a História.

O Positivismo possui a ideia de lei geral e História universal. A História é um processo universal de evolução da sociedade, ou seja, todos os povos de todos os continentes possuem uma História única, linear, apenas em estágios diferentes percebidos pelo método comparativo.

O Idealismo, corrente filosófica de Max Weber, defende a pesquisa histórica, baseada na coleta de documentos e no esforço interpretativo das fontes. As diferenças sociais em cada território ou de uma nação para outra, apresentam-se como de gênese (origem) e formação, portanto, de História. A perspectiva respeita o caráter particular e específico de cada formação social e histórica.

Weber propõe, então, o método compreensivo que é o esforço interpretativo do passado e sua repercussão no momento presente. Dessa maneira, o conhecimento histórico é formado a partir da busca de evidências, onde o método permite ao cientista dar sentido social e histórico aos fatos separados, fragmentados. Segundo Weber (1998, p. 101-102):

A ciência social que pretendemos exercitar é uma ciência da realidade. Procuramos entender na realidade que está ao nosso redor, e na qual nos encontramos situados, aquilo que ela tem de específica; por um lado, as conexões, e a significação cultural das nossas diversas manifestações na sua configuração atual e, por outro, as causas pelas quais ela se desenvolveu historicamente de uma forma e não de outra.

Algumas das contribuições mais relevantes foram dadas por Max Weber, sobretudo, ao defender o método compreensivo para as ciências sociais, a neutralidade axiológica, e a construção de tipos ideais para a realização das pesquisas.

O método compreensivo, defendido por Weber, consiste em entender o sentido que as ações de um indivíduo contêm e não apenas o aspecto exterior dessas mesmas ações. Não se pode

analisar uma ação social isoladamente; ela deve ser compreendida a partir de seus nexos com outras ações. De acordo com Jaspers (2005, p.105), Weber apanhava o sentido verificável como aquele visado e produzido por homens reais, nas suas derivações e consequências, que sempre e somente são acessíveis ao conhecimento nas suas conexões singulares e de maneira relativa.

Na metodologia weberiana, o objetivo peculiar à compreensão é sempre captar o sentido de uma atividade ou de uma relação. Não se trata apenas de explicar um fenômeno, mas sim de captar seu conteúdo fundamental, seu sentido. Para Amorim (2001, p. 89):

O sentido, nesse caso, é o responsável pela unidade do processo de ação e é somente através dele que poderemos apreender os nexos entre os enlaces significativos de um processo particular de ação e reconstituir tal processo numa unidade que não se desfaz numa poeira de atos isolados.

Nesse tipo de análise, o motivo é o fundamento da ação e é fundamental para a análise sociológica. Todavia, há que se ressaltar que a compreensão nunca é senão um método auxiliar útil; não é, porém, indispensável para a captação do sentido do fenômeno estudado. A possibilidade de reviver completamente a ação é importante para a evidência da compreensão, mas não é condição absoluta para a interpretação do sentido. O método comprensivo é extremamente útil para o sociólogo, mas não é fundamental, não é a última palavra da metodologia.

Apesar de conceber a necessidade de métodos distintos, é certo que, para Weber, “toda relação inteligível pela compreensão deve ao mesmo tempo se deixar explicar causalmente” (FREUD, 1987, p. 76), isto é, os métodos explicativos e comprensivos são, de certo modo, complementares e não totalmente autônomos. Eles buscam uma combinação entre a explicação e a compreensão, falando em explicação comprensiva ou comprensível, a qual

significaria a explicação causal de uma atividade com a concomitante apreensão do sentido visado subjetivamente.

A explicação compreensiva visa à apreensão do sentido causal de um fenômeno, mas não apenas isso visa, sobretudo, à compreensão do fenômeno em relação aos objetos, aos meios e ao fim. Nessa combinação, é que se encontra uma das importantes contribuições metodológicas de Max Weber.

Dentro das suas concepções metodológicas, Max Weber defendeu uma postura que deveria pautar todos os cientistas sociais, qual seja a neutralidade axiológica. Esta mais não é do que a defesa do não comprometimento do cientista social com valores que possam comprometer os resultados de suas pesquisas. Ele prega uma separação entre os valores alimentados pelo investigador e suas conclusões na pesquisa científica. Dentro do seu entendimento, seria essencial uma neutralidade axiológica do pesquisador, sob pena de comprometer os resultados da pesquisa.

A neutralidade valorativa da ciência significa a contenção dos próprios julgamentos para se tiver os dados bem claros, tanto em face de fatos desejados como dos desconfortáveis. É a neutralidade valorativa que permite uma análise mais correta e menos comprometida da realidade social. Para Weber, quem faz uma análise sociológica “contaminada” por valores, não faz uma análise correta. Esses estudos contaminados não se prestariam para fins científicos. Somente a distância em relação ao objeto e a si próprio possibilita o questionamento sereno do real (JASPER, 2005, p. 117).

A separação entre a pesquisa científica e a avaliação valorativa de fatos é um dos imperativos fundamentais da metodologia de Max Weber. O grande propósito dele é mostrar que é possível alcançar um conhecimento objetivo dentro das ciências sociais, embora o objeto de conhecimento dessas ciências se encontre dentro da esfera de valores.

Nesse ponto, é essencial fazer uma distinção entre “juízos de valor” e “relação com valores”. Para Weber, um julgamento de

valor é uma afirmação moral ou vital, enquanto que a relação aos valores é um procedimento de seleção que procura organizar a ciência de forma objetiva (AMORIM, 2001, p. 71). Dessa forma, Weber diferencia o papel do cientista do papel do homem de ação.

Os juízos de valor são caracterizados como sendo do campo da crença, não tendo, portanto, possibilidade de validade objetiva. Já o saber científico é objetivo, racional, metódico, sistemático e demonstrativo. Opera com sentido da busca de ver a realidade como ela é (embora sob múltiplas possibilidades) e não como deveria ser.

A “objetividade” é possível, todavia, dependerá dos esforços do pesquisador em, de um lado, reconhecer a impossibilidade de afastamento total dos valores, e, de outro, ter o esforço pessoal de reconhecer esses valores e procurar ver a realidade independente deles.

Os juízos de valor mesmo afastados da análise, ainda nos incomodam. Por quê? Porque a vida cultural é uma vida de valor. Não há como o indivíduo pesquisador se isolar do mundo em que está inserido. O cientista social é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua *práxis* científica. Estuda um mundo de significados no qual ele mesmo faz parte. Não há como exercer a prática científica livre de pressupostos.

No entanto, prisioneiros desses esquemas dos pressupostos, precisamos, como pesquisadores, atuar lado a lado nesta realidade subjetiva. Precisamos conviver com esta “armadilha” do conhecimento. Temos, contudo, que reconhecer também a sua utilidade sensível.

O fato concreto desta impossibilidade de afastamento total dos pressupostos subjetivos da análise social não impossibilita uma análise objetivada e válida da vida cultural.

Não há como fazer ciência, sem que essa prática esteja impregnada pelos valores do pesquisador. O que se deve buscar é uma postura que não comprometa os resultados da pesquisa, com uma postura que faça uma análise totalmente comprometida com

valores preconcebidos. Nesse ponto é que reside essa contribuição metodológica de Max Weber.

Assim, diante de toda esta problematização prévia, o que é um conhecimento empiricamente válido? Como chegar a “objetividade” do conhecimento nas ciências da cultura?

A partir de então, Weber investe na tentativa de esboçar uma abordagem teórica metodológica programática da ciência social em primeiro reconhecer que a ciência social produz apenas uma ordenação conceitual dos dados empíricos e, segundo, somente por meio da formulação dos tipos ideais da construção de abstrações que unem sentidos reais, é que poderá ter “objetividade”.

Não se pode pensar a realidade social, interpretá-la ou sugerir qualquer alteração a não ser por meio de conceitos. Weber nos adverte que os conceitos não são cópias da realidade, mas são eles que nos permitem ordenar a realidade do pensamento de modo válido.

Os conceitos servem como instrumentos de medida para a realidade. “A realidade é uma tessitura infinita de coisas dotadas de sentido e alheias a ele” (JASPERS, 2005, p. 115). Partindo de tal ideia, Weber estabelece certos conceitos que permitem a análise da realidade social e sua efetiva compreensão. Esses conceitos são os chamados tipos ideais, que são instrumentos para se chegar à realidade, e não à própria realidade.

O tipo ideal é um trabalho indutivo com o objetivo de sintetizar o que é essencial na diversidade social. Permite conceituar fenômenos e formações sociais, identificar e comparar na realidade observada suas manifestações. São três características que definem os limites e as possibilidades do tipo ideal: 1. Racionalidade: escolha de características do objeto relacionadas de modo racional; 2. Unilateralidade: a escolha racional acentua unilateralmente os traços considerados mais relevantes. 3. Caráter utópico: não é, nem pretende ser, um reflexo ou repetição da realidade.

Para se construir um tipo ideal, devem ser acentuados, unilateralmente, certos aspectos do fenômeno a ser observado. Nas palavras de Weber (2003, p. 106):

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se pode dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento.

O conceito de tipo ideal corresponde, no pensamento weberiano, a um processo de conceituação que busca em fenômenos concretos o que eles possuem de particular, acentuando certas características, constituindo assim um conceito individualizante em oposição à conceituação generalizadora. Esta, como revela a própria expressão, retira do fenômeno concreto aquilo que ele tem de geral, isto é, as uniformidades e regularidades observadas em diferentes fenômenos constitutivos de uma mesma classe.

Na construção do tipo ideal, são acentuados certos aspectos do fenômeno a ser observado, não coincidindo necessariamente com a realidade concreta. Ele é construído pela exageração ou acentuação de um ou mais traços, ou pontos de vista, observáveis na realidade. De acordo com Reale & Antiseri (2006, p. 55-56):

Acentua-se, por exemplo, alguns traços da ‘economia citadina’, do ‘padre católico’, etc., traços difusos e discretos, existentes aqui em maior medida e ali em menor, e por vezes também ausentes, e assim fazendo surgir um modelo, um tipo ideal ou modelo ideal típico da economia citadina, ou do padre católico etc., e tal tipo ideal serve para ver o quanto a realidade efetiva se afasta ou se aproxima do tipo ideal. O tipo ideal é um instrumento heurístico.

Do conceito weberiano de tipo ideal, pode-se inferir que se trata de um tipo puro que empiricamente não existe. Não se trata de uma cópia da realidade, mas de um recurso que permite a análise dessa realidade. Para Amorim (2001, p. 75) “o tipo ideal é na verdade um recurso heurístico utópico através do qual o cientista ordena uma série de aspectos recorrentes da realidade”.

Exigindo-se para o tipo ideal a possibilidade de existência objetiva e a significação subjetiva, o esquema conceitual do tipo ideal deve ser capaz de fornecer um caso limitativo com o qual os fenômenos concretos possam ser contrastados, deve fornecer um conceito inequívoco que facilite a classificação e a comparação. Exigem-se tais características para o tipo ideal, pois segundo Jaspers (2005, p. 115) é “através de comparações e limitação dos possíveis, leva-se ao extremo aquilo que é determinante, em qualquer sentido, para a sequência dos eventos.” Comparando-se os fatos concretos com o tipo ideal é que se poderá proceder a uma melhor análise das ações sociais.

De qualquer modo, o recurso aos tipos ideais é um instrumento metodológico extremamente interessante para a análise da realidade social. Todavia, para Weber (2003, p. 108) é certo que a construção de tipos ideais não interessa como fim, mas única e exclusivamente como meio do conhecimento. Por conseguinte, o tipo ideal não constitui hipótese alguma nem proposição e, assim, não pode ser falso nem verdadeiro, mas válido ou não válido, de acordo com sua utilidade para a compreensão significativa dos fenômenos estudados.

3 Considerações finais

Max Weber almejava criar uma ciência social verdadeiramente “objetiva”, universalmente válida, que servisse à prática. Para tanto, apontou algumas condições básicas: 1. O conhecimento sociológico deveria ser axiologicamente neutro; 2. Sensível às subjetividades; 3. Ser parcial; 4. Possuir uma

metodologia que conferisse rigor e qualidade aos resultados da pesquisa, neste caso, a utilização dos tipos ideais.

Dessa forma, tenta romper com o paradigma positivista, que limitava o conhecimento científico aos fatos (dados da realidade), excluindo totalmente as ideias de valores.

Para Weber, o objeto da sociologia seria, pois, a captação da relação de sentido das ações sociais. É essencial compreendê-las como fato cheio de sentido, isto é, como algo que se relaciona com outros fatos e somente em função disso é que pode ser efetivamente compreendido. Não se pode analisar uma ação social isoladamente; ela deve ser compreendida a partir de seus nexos com outras ações. Esse é o método comprehensivo defendido por Weber.

Weber apresenta como um dos ditames da pesquisa científica a neutralidade axiológica que deve ser entendida como não comprometimento do cientista social com valores que possam comprometer os resultados de suas pesquisas. Seria a neutralidade valorativa que permitiria uma análise mais correta e menos comprometida da realidade social.

Embora pregue a neutralidade axiológica, é certo que, segundo a própria doutrina de Weber, não poderia existir qualquer análise objetiva “pura” da vida cultural, pois não se consegue independência de certas perspectivas especiais e parciais que já estariam condicionadas no próprio processo de escolha do objeto da pesquisa, em ciências sociais. Ao contrário do que afirmam muitos dos seus críticos, é certo que, para Weber, a pregada neutralidade valorativa da ciência não significa um afastamento total de valores, nem a interdição de valorar na vida.

Não há como fazer ciência sem que essa prática esteja impregnada pelos valores do pesquisador. O que se deve buscar é uma postura que não comprometa os resultados da pesquisa, com uma postura que não faça uma análise totalmente comprometida com valores preconcebidos.

Para se chegar à compreensão almejada, Weber afirma ser fundamental lançar mão de conceitos, que não são cópias da realidade, mas instrumentos de apreensão da realidade empírica. Assim, ele criou o sistema de tipos ideais, pelo qual se busca em fenômenos concretos o que eles possuem de particular, acentuando certas características. Na construção do tipo ideal, são acentuados certos aspectos do fenômeno a ser observado, não coincidindo necessariamente com a realidade concreta.

Embora representem a acentuação de certos aspectos e não coincidam com a realidade, é certo que os tipos ideais devem ser objetivamente possíveis, no sentido de que a realidade concreta se aproxima do tipo puro teoricamente concebido. Além disso, eles devem ser subjetivamente significativos, no sentido de que o tipo de ação social é compreensível em termos de motivação individual. Para Tragtenberg (2001, p. 26):

A validade do conhecimento obtido se mede pelo confronto com o real e não com quaisquer valores e visões de mundo. Este confronto não significa uma construção como reflexo do real. Pelo contrário, é pelo seu afastamento do real concreto e através da acentuação unilateral das características de determinados fenômenos que ele chega a uma explicação mais rigorosa do caos existente no social.

O tipo ideal auxilia o cientista de uma neutralidade relativa. Instrumento que serve como modelo de comparação para com o objeto estudado, alcançando maior “objetividade” em sua análise. Assim, o que garante a científicidade de uma explicação são o método de reflexão e os conceitos escolhidos para guiar a pesquisa, não à objetividade pura dos fatos. A análise social envolve sempre qualidade, interpretação, subjetividade e compreensão.

O único propósito de construir o tipo ideal é para facilitar a análise de questões empíricas. Funciona como um instrumento para a ordenação da realidade, onde o cientista analisa os

fenômenos e formações sociais podendo então conceituá-los e identificar suas manifestações.

A utilização do tipo ideal pelo cientista é um instrumento que serviria como modelo de comparação para com o objeto estudado, podendo assim, alcançar maior “objetividade” em sua análise. Segundo Weber (1998, p. 135):

Chegamos ao final de nossa discussão, que teve como único propósito destacar a linha quase imperceptível que separa a ciência da crença, e pôr a descoberto o sentido do esforço do conhecimento socioeconômico. A validade objetiva de todo saber empírico baseia-se única e exclusivamente na ordenação da realidade dada segundo categorias que são subjetivas, no sentido específico de representarem o pressuposto do nosso conhecimento e de associarem, ao pressuposto de que é valiosa aquela verdade que só o conhecimento empírico nos pode proporcionar.

Assim sendo, não se pode fazer ciência social sem referência a valores, que conduzem o interesse do cientista àquilo que se mostrará relevante para ele, e então, dotado de significação; da mesma maneira, nada de conhecimento universalmente válido se a pesquisa não deixar para trás as referências valorativas que a guiaram no início. A objetividade do conhecimento nas ciências como um todo, e nas ciências sociais, seria o resultado do que se espera da ciência, um conhecimento isento, não fechado, não dogmático e aberto às novas variáveis, aberto a novos conteúdos. A objetividade garantiria antes de tudo, que um conhecimento esteja aberto a constantes intervenções e novidades empíricas, aberto a novas evidências. O fato de não possuir um valor a priori, garantiria essa abertura ao conhecimento.

Dessa maneira, a objetividade é possível porque é necessária, ela é inerente ao conhecimento científico e sem ela não há possibilidade de conhecimento científico. No caso das ciências sociais, ela se torna possível a partir do momento em que se entende que a vida cultural é produzida, e que existem sentidos

passíveis de compreensão e que tais sentidos podem ser ordenados conceitualmente.

Referências

- AMORIM, Aluízio Batista de. **Elementos de sociologia do direito em Max Weber**. Florianópolis: Insular, 2001.
- FREUND, Julien. **A sociologia de Max Weber**. 4. ed. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. Revisão de Paulo Guimarães do Couto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- JASPERS, Karl. Método e visão do mundo em Weber. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia: para ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Azougue, 2005. p. 105-124.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998.
- REALE, G; ANTISERI, D. Max Weber: o desencantamento do mundo e a metodologia das ciências histórico-sociais. In: **História da filosofia: de Nietzsche à Escola de Frankfurt**. Vol. 6. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.
- TRAGTENBERG, Maurício. Introdução à edição brasileira: a atualidade de Max Weber. In: WEBER, Max. **Metodologias da Ciências Sociais**. Parte 1. 4. ed. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 4. ed. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: UnB, 1998.

Reflexões sobre a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas

Acácio da Silva Pimenta

1. Considerações iniciais

Jürgen Habermas é um dos principais representantes da chamada segunda geração da Escola de Frankfurt. Foi assistente de Adorno antes de seguir caminhos próprios de investigação filosófica. Habermas escreveu a teoria do agir comunicativo elaborar uma teoria social baseada no conceito de racionalidade comunicativa, que se contrapõe à razão instrumental.

O principal objetivo deste texto é realiza-se uma síntese sobre a teoria de Habermas, a fim de que possamos destacar a relevância da teoria do agir comunicativo, que contém os conceitos básicos da ética do discurso.

Por meio dessa teoria, critica a filosofia da consciência da tradição moderna, por ser fundada em uma reflexão solitária, centrada no sujeito. Propõe outro paradigma em que a razão não seja monológica, mas dialógica, como resultado do processo de entendimento intersubjetivo são os sujeitos, situados historicamente, que, pela fala, estabelecem uma relação interpessoal numa comunidade comunicativa.

Pois elas abandonam o horizonte no qual se move a filosofia da consciência com seu modo de conhecimento baseado na percepção e na representação de objetos. No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação cotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. (HABERMAS, 1989, p. 24- 25).

Essa pluralidade de vozes não paralisa a razão no relativismo, uma vez que, por meio do procedimento argumentativo, o grupo busca o consenso a partir de princípios que visam a assegurar sua validade. Portanto a verdade não resulta da reflexão isolada, no interior de uma consciência solitária, mas é exercida por meio do diálogo orientado por regras estabelecidas pelos membros do grupo, numa situação dialógica ideal. A situação ideal de fala consiste em evitar a coerção e dar considerações para todos os participantes do discurso exercerem os atos de fala. Interlocutor ativo dos teóricos da filosofia analítica da linguagem. Para Habermas o critério da verdade não consiste na correspondência do enunciado como os fatos, mas sim no consenso discursivo.

2. Consciência Moral e Agir Comunicativo

Uma teoria discursiva da ética, para qual acabo de apresentar um programa de fundamentação, não é nada de muito presunçoso; ela defende teses universalistas, logo, teses muito fortes, mas reivindica para essas teses um status relativamente fraco. A fundamentação consiste, no essencial, em dois passos. Primeiro, um princípio de universalização é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos; em seguida, essa regra é fundamentada a partir dos pressupostos programáticos da argumentação em geral, em conexão com a explicitação do sentido de pretensões de validez normativas.

O princípio da ética do Discurso refere-se a um procedimento, a saber, o resgate discursivo de pretensões de validez normativas; nessa medida, a ética do Discurso pode ser corretamente caracterizada como formal. Ela não indica orientações conteudísticas, mas um processo: o Discurso prático [...]. Os Discursos práticos têm que fazer com que seus conteúdos lhes sejam dados. Sem o horizonte do mundo da vida de um determinado grupo social e sem conflitos de ação numa

determinada situação, na qual os participantes considerassem como sua tarefa a regulação consensual de uma matéria social controversa, não teria sentido querer empreender um Discurso prático. (HABERMAS, 1989, p. 126).

O princípio da universalização pode ser compreendido de acordo com o modelo do reflective equilibrium de Rawls como uma reconstrução da intuições da vida quotidiana, que estão na base da avaliação imparcial de conflitos de ações morais.

O segundo passo, destinado a demonstrar a validez universal de validez essa que ultrapassa a perspectiva de uma cultura determinada, baseia-se na comprovação programático-transcendental de pressupostos universais e necessários da argumentação.

A esses argumentos não se pode atribuir o sentido apriórico de uma dedução apriórico transcendental no sentido da crítica kantiana da razão; eles fundamentam apenas a circunstância de que não há nenhuma alternativa identificável para a “nossa” maneira de argumentar.

Nessa medida, a ética do Discurso também se apoia, como outras ciências reconstrutivas, exclusivamente em reconstruções hipotéticas, para as quais temos que buscar confirmações plausíveis – começando naturalmente, no plano em que elas concorrem com outras teorias morais. Mas, além disso, uma teoria como essa também está aberta a – e até mesmo depende de uma confirmação indireta por outras teorias concordantes

Chamo ação comunicativa (grifo do autor) àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de

coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1997, p. 418).

Pode-se interpretar a teoria do desenvolvimento da consciência moral desenvolvida por Kohlberg e seus colaboradores como oferecendo tal confirmação. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta passando pela adolescência, segundo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios: nela a ética do Discurso pode se reconhecer em seus traços essenciais.

Neste caso, consonância entre a teoria normativa e a teoria psicológica, considerada na perspectiva da ética, consiste no seguinte: para se opor às éticas universalistas, em geral se mobiliza o fato de que as outras culturas dispõem de outras concepções morais.

Contra essa espécie de dúvidas relativistas, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg oferece a possibilidade.

- a) reduzir a multiplicidade empíricas das concepções morais encontradas a uma variação de conteúdos em face das formas universais do juiz moral e
- b) explicar as diferenças estruturais que ainda subsistam como diferenças dos estágios de desenvolvimento da capacidade de julgar moral. (HABERMAS ,1989, p.144)

Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg já utilizada resultados da ética filosófica para a descrição das estruturas cognitivas que subjazem a juízos morais guiados por princípios.

Ao fazer uma teoria normativa, como por exemplo, a de Rawls, um componente essencial de uma teoria empírica, psicólogo submete-a, é verdade, ao mesmo tempo a uma testagem indireta. Pois, a verificação empírica das suposições da psicologia do

desenvolvimento transfere-se para todos os componentes da teoria da qual são derivadas as hipóteses confirmadas. Dentre as teorias morais concorrentes, daremos então preferência àquela que melhor resistir a semelhante teste.

Entre a ética filosófica e uma psicologia do desenvolvimento que depende da reconstrução racional do saber pré-teórico de sujeitos que julgam de maneira competente instaura-se, pois, uma *divisão do trabalho*, regulada segundo pontos de vista da coerência e que exige uma mudança na autocompreensão tanto da ciência quanto da filosofia. Essa divisão do trabalho não só é incompatível com a pretensão de exclusividade que o programa da ciência unificada ergueu outrora para a forma -padrão das ciências empíricas nomológicas, mas é igualmente incompatível com o fundamentalismo de uma filosofia transcendental visando uma fundamentação última.

Tão logo os argumentos transcendentais são desacoplados do jogo de linguagem da filosofia da reflexão e se veem reformulados no sentido de Strawson, o recurso à operação sintetizadora da autoconsciência perde sua evidência, o objetivo de prova das deduções transcendentais perde o seu sentido e também perde o seu direito aquela hierarquia que deveria subsistir entre o conhecimento a priori dos fundamentos e o conhecimento a posteriori dos fenômenos.

Todavia, a autocompreensão não-fundamentalista não somente exonera a filosofia de tarefas com as quais ela se via sobrecarregada; ela não apenas toma algo à filosofia, mas também lhe dá a chance de um certo desembaraço e de uma nova autoconfiança no relacionamento cooperativo com as ciências que procedem reconstrutivamente.

2.1 A construção da identidade moral

Para Kohlberg, psicólogo norte-americano (1927-1987), dedica-se a estudar o desenvolvimento moral do ser humano,

retomando e aperfeiçoando o modelo de Piaget. Kohlberg baseou toda a sua teoria no conceito de autonomia para a formação de indivíduos verdadeiramente conscientes e comprometidos com pensamentos e atitudes morais. De acordo com Aranha e Martins (2003):

[...] a capacidade de reflexão dá condições para o amadurecimento moral, pela organização autônoma das regras e pela livre deliberação. Ao entrar na vida adulta, torna-se possível o exercício do respeito mútuo, típico das relações autônomas. Nesta fase, temos então a concretização da passagem da heteronomia para a autonomia tanto cognitiva quanto moral. (2003 p. 310).

Nesse sentido, de acordo com Aranha e Martins (2003) A identidade moral é construída sendo progressivamente mais compreensiva, diferenciada e equilibrada; e essa é uma estrutura de justiça. Para Kohlberg, o nível mais alto de moralidade exige estruturas lógicas novas e mais complexas do que aquelas do pensamento formal. Por isso reformula a teoria dos estadios morais e distingue três grandes níveis de moralidade são pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, cada um deles compostos de dois estadios.

O estágio do castigo e da obediência: As razões para fazer o que é direito são o desejo de evitar castigo e o poder superior das autoridades.

O estágio de objetivo instrumental individual e da troca: A razão para fazer o que é direito é servir às necessidades e interesses próprios num mundo em que é preciso reconhecer que as outras pessoas também têm seus interesses. (HABERMAS, 1989, p. 152-154).

O nível pré-convencional caracteriza-se pela moralidade heterônoma, no primeiro estágio desse nível, as regras morais são dadas pela autoridade e aceitas de modo incondicional, sob a

perspectiva socio-moral, predomina o ponto de vista egocêntrico, porém no segundo estágio desse mesmo nível, inicia-se o processo de descentração busca-se estabelecer trocas e acordos.

Dessa forma, no nível convencional é superada a fase intratitada, ao valorizar-se o reconhecimento do outro. Pertencem a nível do terceiro e o quarto estagio.

O estágio das expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade: As razões para fazer o que é direito são: ter necessidade de ser bom a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, importar-se com os outros e porque, a gente se pusesse no lugar do outro, a gente irá querer um bom comportamento de si próprio (regra de ouro).

O estágio da preservação do sistema social e da consciência: As razões para fazer o que é direito são: manter em funcionamento a instituição como um todo, o auto-respeito ou a consciência compreendida como o cumprimento das obrigações definidas para si próprio ou a consideração das consequências: “e se todos fizessem o mesmo?. (HABERMAS ,1989, p. 152-154).

Conforme o terceiro estágio, baseado nas expectativas interpessoais e a identificação com as pessoas do grupo a que se pertence, com expressões de confiança e lealdade aos parceiros. Nesse estágio, prevalece as regras de ouro, segundo a qual devemos ser bons porque gostaríamos que o outro agisse do mesmo modo se estivesse no lugar do outro. No quarto estágio, a sociedade concreta, com suas regras e leis que garantem seu funcionamento, tendo em vista o bem-estar dos grupos e também da sociedade.

Para Kohlberg o nível pós-convencional mais alto da moralidade e comprehende o quinto e o sexto estagio. Kohlberg nos mostram que nós não nascemos morais. É pelo processo educativo que construímos nossa identidade moral. É importante destacarmos que a moralidade deve ser construída não de maneira doutrinária, mas de forma livre, autônoma e responsável. Cada

pessoa humana deve ter autonomia suficiente para refletir e escolher a melhor forma de viver e de relacionar-se com os outros.

O estágio de princípios éticos universais: As leis ou acordos sociais particulares são, em geral, válidos porque se apoiam em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, a gente age de acordo com o princípio. Os princípios são princípios universais de justiça: a igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Estes não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares. A razão para fazer o que é direito é que a gente, enquanto pessoa racional, percebe a validade dos princípios e comprometeu-se com eles. (HABERMAS, 1989, p. 152-154).

No entanto, no estágio quinto a pessoa reconhece haver enorme variedade de valores e opiniões e que, muitas vezes, existem conflitos inconciliáveis entre o legal e o moral, entretanto em relação a valores e direitos como vida e liberdade, em contraposição às normas estabelecidas. No último estágio e sexto, os comportamentos morais regulam-se finalmente por princípios racionais e universais de justiça, não se trata de recusar leis ou contratos, mas de reconhecer que eles são válidos porque se apoiam em princípios.

Na comunicação proposta por ele o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de “conhecer objetos” ou “agir através de objetos”, ou ainda “dominar objetos ou coisas” (SIEBENEICHLER, 2017, p. 61-62).

Para Habermas (1989), que desenvolveu a teoria da ação comunicativa, conceito básico para a compreensão da chamada ética do discurso. Dessa tendência, a ética discursiva recorre á

razão para sua fundamentação. Embora sob a influência de Kant, o conceito de razão em Habermas não se reduz ao de razão reflexiva, mas é ampliado para uma concepção de razão comunicativa.

Enquanto na razão kantiana o juízo categórico funda-se no sujeito e supõe a razão monológico, o sujeito em Habermas é descentrado, porque a razão comunicativa apoia-se no diálogo, na interação entre os indivíduos do grupo, mediada pela linguagem, pelo discurso.

Segundo Kohlberg, introduz os principais pontos de vistas a partir à filosofia são três aspectos: cognitivismo, universalismo e o formalismo, ética do Discurso também pode complementar a teoria de Kohlberg na medida em que remete, de sua parte, para uma teoria do agir comunicativo.

Os três aspectos sob os quais Kohlberg tenta aclarar o conceito do que é “moral” são levados em consideração por todas as éticas cognitivistas, desenvolvidas na tradição kantiana. A posição defendida por Apel e por mim tem, porém, a vantagem de que as suposições básicas de ordem cognitivista, universalista e formalista se deixam derivar do princípio moral fundamentado pela ética do Discurso.

A ética do Discurso refuta o cepticismo ético, explicando como os juízos morais podem ser fundamentados. Com efeito, toda teoria do desenvolvimento da capacidade de juízo moral tem que pressupor como dada possibilidade de distinguir entre juízos morais corretos e errados.

a) Cognitivismo – visto que o princípio da universalização possibilita enquanto regra da argumentação, com a fundamentação de “U” fica demonstrado ao mesmo tempo que as questões prático-morais podem ser decididas com base em razões.

(b) *Universalismo* – De ‘U’ resulta imediatamente que quem quer que participe de argumentações pode, em princípio, chegar aos mesmos juízos sobre a aceitabilidade de normas de ação. Com a fundamentação de ‘U’, a ética do Discurso contesta a suposição

básica do *relativismo ético*, segundo a qual a validade dos juízos morais só se mede pelos padrões de racionalidade ou de valor da cultura ou forma de vida à qual pertença em cada caso o sujeito que julga. (HABERMAS, 1989, p. 147).

Se os juízos morais não pudessem erguer uma pretensão de validade universal, uma teoria do desenvolvimento moral que pretendesse comprovar a existência de vias de desenvolvimento universais estaria condenada de antemão ao fracasso. Com a fundamentação de ‘U’, a ética do Discurso volta-se contra suposições básicas das éticas *materiais*, que se orientam pelas questões da felicidade e privilegiam ontologicamente um tipo determinado, em cada caso, da vida ética.

Ao destacar a esfera da validade deôntica das normas de ação, a ética do Discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor culturais. É só a partir desse ponto de vista estritamente deontológico da correção normativa ou da justiça que se podem filtrar, na massa de questões práticas, as que são acessíveis a uma decisão racional. É em vista desta decisão racional que os dilemas morais de Kohlberg estão formulados.

A ética do Discurso não dá nenhuma orientação conteudística, mas sim, um *procedimento* rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo.

O princípio da ética do Discurso refere-se a um procedimento, a saber, o resgate discursivo de pretensões de validade normativas; nessa medida, a ética do Discurso pode ser corretamente caracterizada como formal. Ela não indica orientações conteudísticas, mas um processo: o Discurso prático [...]. Os Discursos práticos têm que fazer com que seus conteúdos lhes sejam dados. Sem o horizonte do mundo da vida de um determinado grupo social e sem conflitos de ação numa determinada situação, na qual os participantes considerassem como sua tarefa a regulação consensual de uma matéria social

controversa, não teria sentido querer empreender um Discurso prático. (HABERMAS, 1989, p. 126).

O Discurso prático é um processo, não para produção de normas consideradas hipoteticamente. É só com esse proceduralismo que a ética do Discurso se distingue de outras éticas cognitivistas, universalistas e formalistas, tais como a teoria da justiça de Rawls.

A determinação procedural do que é moral já contém as suposições básicas, que acabamos de examinar, do cognitivismo, do universalismo e do formalismo e permite uma separação suficientemente precisa das estruturas cognitivas e dos conteúdos dos juízos morais.

Pois é possível depreender do processo discursivo as operações que Kohlberg exige para juízos morais no plano pós-convencional: a completa reversibilidade dos pontos de vista a partir dos quais os participantes apresentam seus argumentos: a universalidade, no sentido de uma inclusão de todos os concernidos; finalmente, a reciprocidade do conhecimento igual das pretensões de cada participante por todos os demais.

3. Considerações finais

Vale ressaltar que, a ação comunicativa supõe, portanto, o entendimento entre os indivíduos que procuram, pelo uso de argumentos racionais, convencer o outro ou se deixar convencer, a respeito da validade da norma, até que ela possa ser universalizável aceita por todos. Instaura-se, então, o mundo da sociabilidade, da espontaneidade, da solidariedade e da cooperação.

Conforme a teoria de Habermas, elabora o conceito de razão dialógica, isto é, aquela que brota do diálogo e da argumentação entre os sujeitos interessados, em determinada situação.

Trata-se, portanto, da razão que surge da chamada ação comunicativa, do uso da linguagem e da conversação como meio de conseguir o consenso. Para tanto, é necessária uma ação social que fortaleça as estruturas capazes de promover as condições de liberdade e de não constrangimento, imprescindíveis ao diálogo.

Neste sentido, torna-se imprescindível, o entendimento da verdade não mais como uma adequação do pensamento à realidade, mas como fruto da ação comunicativa, não como verdade subjetiva, mas como verdade intersubjetiva está relacionada entre os sujeitos, que surge do diálogo entre os sujeitos.

Em suma, no dialogo aplicam-se algumas regras: a não contradição, a clareza de argumentação e a falta de constrangimentos de ordem social, assim, razão e verdade deixam de constituir conteúdo ou valores absolutos e passam a ser definidas consensualmente.

Enfim, o pensamento de Habermas incorpora e desenvolve, portanto, reflexões propostas pela filosofia da linguagem. A ênfase dada por Habermas á razão comunicativa pode ser entendida como uma maneira de tentar compreende o mundo contemporâneo é regido pela razão comunicativa.

Neste trabalho, uma tentativa de sistematizar e apresenta as minhas percepções acerca dessa complexa relação entre a razão comunicativa e ação comunicativa, giram em torno da linguagem na perspectiva de Habermas, sua contribuição sobre novo conceito de razão comunicativa, como forma de retornar o projeto emancipatório da humanidade em novas bases, seja, o potencial para a racionalidade do mundo ainda não está esgotada. Por fim, Habermas, costuma ser descrito como o teórico racionalista. O conhecimento obtido, nesse estudo, foi fundamental, bem como a síntese a respeito da teoria de Habermas sobre o agir comunicativo acerca da temática.

Referências

- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estúdios previos. Madrid: Cátedra, 1997.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade. G. Gusdorf e J. Habermas. **Tempo Brasileiro**, n. 98, p. 153-180, jul./set., 2017.

Relação homem e trabalho na visão marxiana

Luis Miguel Dias Caetano¹

Márcia Mychelle Nogueira do Nascimento²

Introdução

Karl Marx é considerado como um clássico pensador das Ciências Sociais tendo em vista que seus escritos revelam ideias particulares e de relevância para se pensar a sociedade moderna.

Essa premissa se justifica principalmente por ter sido Marx um teórico que vivenciou acontecimentos do século XIX, que na história é conhecido como o século das revoluções. Vivera, portanto, em um contexto que foi particularmente favorável ao desenvolvimento de suas teses que, por sua vez, buscavam relacionar-se aos eventos da época.

Fazendo uma breve retrospectiva, via-se naquele momento a consolidação do capitalismo industrial e o aceleramento da disparidade de classes fortemente influenciada pelos meios de produção. Foi nesse momento que Marx pôs-se a favor da classe trabalhadora e os tomou enquanto objeto de estudo.

A análise de Marx na modernidade baseava-se na observação da existência de uma nítida e dicotômica relação: burguesia e proletariado, sempre norteado pelas transformações ocasionadas no mundo do trabalho.

Marx entendia que o processo de formação do ser social se daria pelo trabalho, e este seria a base para a humanização do homem. Com isso, queria evidenciar que o trabalho se configura como um pressuposto da existência humana e não deveria ser reduzida a reprodução de riquezas como idealizava a sociedade

¹ Doutor em Educação pela Universidade dos Açores, em Portugal. Professor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: miguel dias@unilab.edu.br.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mestrandona Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN. E-mail: marciamychelle1@gmail.com.

capitalista, pois nesse sentido, o trabalho se revelaria processo de coisificação da potencialidade humana, estabelecendo, desse modo, a alienação. Para o pensador, o trabalho possibilita ao homem a produção de seus meios de vida, e essa é a ideia que deu origem ao movimento histórico dialético e a constituição do homem como ser social.

Sob essa perspectiva é que se trata a análise nesse estudo. Trata-se de analisar a categoria *trabalho* na filosofia marxiana, considerando principalmente as interpretações por ele postas em sua obra *Manuscritos Econômico-filosóficos* de 1844. Considera-se que, nessa obra estão as primeiras denúncias tecidas por Marx de que o trabalhador se torna cada vez mais subordinado, e, portanto, não compreendido como força vital dentro de um sistema que se preocupa especialmente pela produção de mercadorias e se despreocupa do lugar do homem enquanto ser social. Salienta-se que, no presente estudo, não se trabalha com a análise ou a tradição marxiana.

Marx intentou nesses inscritos, os quais não fez em pretensão de publicá-los, centrar suas ideias em torno da emancipação material do homem, principalmente no que se refere à busca por auto reconhecimento deste enquanto ser, bem como de seu papel social e histórico dentro da sociedade. Para isso, frisou a necessidade de superar a posição de homem alienado no que diz respeito as relações de produção.

O trabalho enquanto gênese do processo de humanização do ser social

A originalidade do pensamento marciano vem especialmente da característica peculiar de que Marx era um pensador social, isso porque se pautou numa nova perspectiva de investigação: a social. Para ele o ponto de partida são os sujeitos reais, a vida social, as relações sociais e materiais que os homens estabelecem, e o modo como produzem seus meios de vida formam

e determinam suas relações. A perspectiva de ser social por Marx era daquele ser que trabalha. Era o trabalho que fundamentava a existência e a distinção do homem dos animais (MARX, 2004).

No entanto, ele afirmava que o homem nem sempre foi consciente de enquanto força de trabalho, era ao mesmo tempo objeto ativo e transformador, e que isso o daria a possibilidade de modificar e influenciar na sua própria realidade. Assim, Marx entendia que enquanto o homem não tinha noção de seu poder transformador a partir do trabalho, ele era somente um ser alienado, ou seja, ele não se reconhecia como agente produtor e transformador.

Diante disso, é possível vislumbrar que Marx expõe uma dupla determinação do trabalho para o ser humano, e esta está bem documentada pelo pensador em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844. Nesta obra, Marx passa a apresentar o trabalho, por um lado, como autogênese humana, mediante sua relação recíproca com a natureza, que faz do homem não apenas um ser natural, objetivo, mas um ser natural humano, o homem diferente do animal (RANIERI, 2000).

Não obstante, Marx diz que em desencontro a essa constatação, o trabalho também se configura como um instrumento de subordinação do trabalhador ao capital, no contexto do chamado trabalho estranhado, no qual o homem se sente fora de si. Ou seja, nesse último sentido, Marx vai além da análise puramente antropológica do trabalho para analisa-lo também por uma condição negativa a qual se desenvolve, qual seja, aquela em que é determinado pelas contradições da propriedade privada.

Numa primeira abordagem, no transcorrer de seu pensamento, Marx descreveu o trabalho como categoria que se efetiva através da condição primeira do homem transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, por meio do que se convencionou chamar de “organização social”. Também em sua obra “*o capital*”, o pensador reitera que, no processo de trabalho

verifica-se que se trata de uma atividade que se orienta pelo fim de produzir valores de uso por meio da apropriação do natural (MARX, 1985). Essa condição é justamente o que possibilita ao homem a superação de seus limites naturais, pois que, aquele passa a apropriar-se, modificar e controlar a natureza por meio de sua própria ação.

Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio (MARX, 2004, p. 149).

Nesse interim, Marx irá apontar o trabalho como pressuposto fundante do ser social, ao passo que se configura como sua atividade vital e objeto de sua vontade, "[...] é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente [...]" (MARX, 2004, p. 85).

Não é, pois, distante afirmar que nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos*, Marx engendra a ideia de trabalho enquanto atividade vital e consciente, o verdadeiro fundamento da liberdade humana, o aspecto ontológico que melhor determina o caráter particular da humanidade. Nesses termos, Marx ensina que:

O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente,

quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre. (MARX, 2004, p. 84).

Nisso, Marx então vê como um ser social, e o trabalho por sua vez, é em si, a própria essência social do homem. No entanto, no amargo dessa realidade, e na perspectiva do trabalho estranhado, o homem também perde sua consciência genérica e consequentemente, estranha-se de seu ser social, ou seja, “[...] quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica” (MARX, 2004, p. 85).

Deve-se salientar diante dessa discussão que, enquanto o trabalho se firma como propulsor no processo de autoconstituição do ser social, outro expoente vai se solidificando, o da relação antagônica entre capital e trabalho, ou em linhas mais simplistas, entre proprietários dos meios de produção (capitalistas) e os proprietários da força de trabalho (trabalhadores).

A ideia de antagonismo pode ser bem vislumbrada quando Marx apresenta o processo de trabalho sob a lógica do capitalismo, demonstrando que nesta, a força do trabalho é sempre apropriada pelo capitalista e que é bem refletida a partir de dois vieses bem visíveis: um que demonstra o controle do capitalista sobre o trabalhador; e o outro que evidencia que o produto pelo trabalhador produzido não pertence a ele.

Neste diapasão, Marx clarifica o processo de trabalho dentro da realidade da produção capitalista, prelecionando: "o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz" (MARX, 2004, p. 159).

É a partir dessas premissas que se chega então à ideia de alienação. Para Marx, há uma nítida alienação do homem no que diz respeito ao produto do seu trabalho, à medida que se estranha

do seu ser genérico, da essência humana. Conclui-se, pois, que "[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas funções animais – comer, beber e procriar, quanto muito, na habitação e no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal" (MARX, 2004, p. 142).

No lapidar do processo de produção, Marx acentua sua crítica ao trabalho assalariado enfatizando que esse separa o trabalhador dos meios de produção, ou seja, para o pensador o trabalho separa o homem dos objetos num processo eminentemente do que ele chama de "estranhamento", do homem em relação aos objetos, do homem em relação à própria atividade vital que desenvolve, e assim Marx explica o que ele chama de exteriorização do trabalhador:

Em que consiste, então, a exteriorização do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se firma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. [...]. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexiste coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação (MARX, 2004, p. 82-83).

Disso infere-se que, enquanto trabalha, o homem acaba por não se sentir ele mesmo. Nesse contexto do trabalho estranhado, o homem tende a se encontrar desumanizado, seja em suas capacidades, seja em suas necessidades. E é a partir dessa constatação que Marx afirma a necessidade de revolucionar o trabalho assalariado, pois segundo o mesmo, é possível verificar que as formas de opressão têm por base a opressão no local de trabalho.

Vê-se que, a pretensão de Marx não era somente destacar o processo de desigualdade na distribuição de renda decorrente das relações de trabalho, mas principalmente enfatizar que os modelos de produção adotados segregavam as classes sociais de modo a chegar a minimizar o sentido de individualidade já que dava ares de uma eventual exploração da massa trabalhadora à sua condição social naquela realidade.

Desse modo, Marx assegurava que a massa trabalhadora era um grupo de sujeitos alienados, despersonalizados e sendo assim, não conseguiam ser sujeitos de si mesmos. Essa era a mais assustadora consequência da influencia do capitalismo sobre a vida humana: tornava o indivíduo cada vez mais distante de seu próprio eu, de sua realidade.

Trabalho alienado na sociedade capitalista

Nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos* Marx traz a ideia de trabalho unilateral e maquinial, no sentido de evidenciar que o trabalho reduz o homem a uma atividade que é ao mesmo tempo abstrata e des/subjetivadora, que para o pensador torna o trabalhador carente de seu sentido realizador.

Para Guimarães e Guedes Filho (2015), essas ideias demonstram como se dava a compreensão do lugar do trabalho dentro da concepção marxiana do homem e da história. Pois, para ele o destino da humanidade ou a finalidade da história, significa a realização prática da liberdade, e esta só pode ser produzida pelo próprio homem, e nesse sentido, o trabalho deve aparecer como a atividade humana por excelência, porquanto constituidora da vida humana como liberdade e auto expressão.

Porém, essa não era a verdadeira face que se revelava do processo de produção, uma vez que, o que nitidamente prevalecia era uma relação intrínseca entre o trabalho e a alienação, e esta por sua vez, apenas se constituía como uma verdadeira ameaça à realização do homem. E sobre isso, Guimarães e Guedes Filho

(2015, p. 08) ponderam: “ora, a crítica da alienação do trabalho em Marx emerge da análise do processo de produção capitalista, do qual o trabalho é como que o ‘fermento’ que faz crescer o capital”.

Os Manuscritos de 1844 explicam a alienação como uma característica da produção generalizada de mercadorias. Como o processo produtivo gera a acumulação de capital e aumenta o seu poder, leva à perda de controle do trabalhador sobre a produção e sobre o produto do seu trabalho (RANIERI, 2000). O principal pressuposto dessa afirmação é justamente pelo fato de que no sistema capitalista, o trabalhador ser transformado numa mercadoria. A sua força de trabalho e o produto dele resultante tornam-se propriedade do capitalista e não do trabalhador.

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (MARX, 2004, p. 112).

Em detrimento disso, Marx direciona seu pensamento sobre a alienação decorrente do processo de produção, e a entende como relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho, bem como da relação do trabalhador ao ato de produção, num processo de objetivação que torna o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive.

Conforme destaca Silva (2011, p. 95):

A alienação, destrói a capacidade do homem reconhecer-se no trabalho e cria um estranhamento daquilo que deveria ser ele próprio e portanto a alienação faria do homem um “não homem” afinal o humanismo proposto por Marx é de um homem que trabalha e que se realiza neste trabalho, e não, conforme acontecia na sociedade capitalista era estranho a ele.

Dessa afirmação pode-se facilmente entender que Marx via a sociedade burguesa como causa e consequência do trabalho alienado, uma vez que a desumanização promovida por essa alienação era justificada pelo empoeiramento da propriedade privada.

Marx descreve, portanto, o processo de alienação ou de estranhamento do trabalhador frente aos objetos do seu próprio trabalho.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*). (MARX, 2004, p. 80).

É nesse contexto que também se percebe que nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos* Marx realiza uma crítica à economia política e, consequentemente, direciona seu pensamento em relação ao homem sob a perspectiva econômica.

A partir disso, vê-se que Marx também critica o modo como os economistas pensaram não só o trabalho, mas todo movimento de trocas materiais da sociedade burguesa, por isso que na primeira parte dos Manuscritos, é possível verificar que acentua sua crítica sobre a economia política. O seu pensamento sempre se dirigia a identificar o caráter antagônico dos interesses entre proprietários e trabalhadores, e esse antagonismo se expressava principalmente através do salário, que para Marx (2004, p. 23) era "[...] determinado pelo confronto hostil entre capitalista e trabalhador". Assim, Marx via o trabalho assalariado como a máxima expressão da alienação a qual o homem se

submetia, pois era por meio desse trabalho que o homem vendia sua atividade e ao mesmo tempo o reduzia à categoria de mercadoria.

Por isso sustentou que a economia política é por excelência a ciência da propriedade privada, uma vez que não há uma preocupação que se volte para a questão do trabalhador, mas tão somente nas condições em que a burguesia pode ascender, ou seja, produzir mais riquezas. Em razão disso que “o trabalho é tratado pela economia política como uma coisa, uma abstração” (MARX, 2004, p. 77), e “quando ela, por exemplo, determina a relação do salário com o lucro do capital, o que lhe vale como razão última é o interesse do capitalista; ou seja, ela supõe o que deve desenvolver” (MARX, 2004, p. 79). A atenção estava voltada para os processos de desenvolvimento não do ser, mas dos processos produtivos e, portanto, econômicos.

A partir desse entendimento, Marx via uma necessidade eminente de promoção de consciências das classes subordinadas de modo que pudesse promover também mudanças significativas nas relações de desigualdades ensejadas pelo capitalismo. Essa nova consciência seria, portanto, a base para o desencadeamento de uma revolução social.

Desse modo, pensar em uma transformação social que tivesse como foco a emancipação humana foi crucial para visibilidade do pensamento marciano. Pois, Marx deixava claro que é a relação sujeito-sociedade que deveria conduzir à formação da consciência, de modo que o sujeito e sua visão subjetiva determinariam a consciência, o que por sua vez dava ao homem sua condição de “ser social”.

Pode-se perceber essa discussão não somente nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos*, mas também na obra *O capital*, quando Marx buscou apresentar uma espécie de diagnóstico em relação a sociedade capitalista de seu tempo. Nele afirmava que o capitalismo tendia a produzir as condições de sua própria destruição a medida que produziria além de crises

internas, a possibilidade de uma ação revolucionária do proletariado.

Essa concepção evidenciava sua crença de que os problemas que decorreriam desse sistema embasaria uma possível superação dos problemas sociais a partir do despertar de uma consciência por parte do proletariado. Ou seja, chegaria o momento que o trabalhador lidaria de forma mais crítica e reflexiva com sua realidade e tomaria consciência do lugar que ocupa naquele contexto e isso o levaria a uma transformação social (RANIERI, 2011).

Marx acreditava numa capacidade de autoconsciência por parte da classe operária e esse era o ponto de partida para o que chamava de “subjetividade coletiva” como forma de oposição às raízes de repressão e controle social ao qual foram submetidos ao longo do tempo.

A formação da consciência seria nesse sentido, para Marx, “[...] nada menos do que a percepção que o homem tem do mundo imediato, de suas relações no processo de trabalho, no núcleo familiar e social em geral” (SILVA, 2011, p. 39). Para essa formação, era preciso demonstrar a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas, as relações sociais de produção, “[...] pois em toda relação do homem com a natureza e dos homens entre si, há uma forma de consciência que permeia essas relações e possibilita sua continuidade ou leva à sua ruptura” (SILVA, 2011, p. 41).

Considerações finais

Nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos* é possível perceber a correlação entre a noção de trabalho às noções de essência humana, estranhamento e liberdade. Na exposição do trabalho como essência humana, o pensador transpassa a ideia de uma atividade que emana da relação do homem com a natureza no sentido de que, por meio de suas próprias ações, o homem torna-

se independente desta, passando a modifica-la e controla-la, característica que o distingue do animal.

Sobre a concepção de estranhamento, Marx irá firmar seu posicionamento de que o trabalho é condicionador da lógica da propriedade privada pela qual o trabalhador se distancia da sua própria concepção de ser social. Já na ótica da liberdade, pressupõe o cerne da crítica que Marx pontuava sobre as condições de trabalho na sociedade capitalista, qual seja, o pensador acreditava que por sua própria essência, o trabalho deveria ser visto como a mais nítida manifestação da possibilidade de se chegar de fato a emancipação humana, e essa seria a liberdade da qual se alcançaria através do trabalho.

Verificou-se, pois, que na concepção de Marx, o homem é um ser que trabalha, e que a partir disso se distingue do animal, pois pelo trabalho constrói sua própria historia. E numa perspectiva materialista, explica o trabalho por dois paradigmas: o primeiro é aquele que se apresenta como aspecto positivo da objetivação e acaba por reconhecer o homem enquanto ser que produz, como possuidor de uma vocação ativa e transformadora que determina sua relação com a natureza; e o segundo como aspecto negativo quando o trabalho figura como alienado e situa o homem como produtor, porém, estranho a ele próprio, tirando-lhe o privilégio da afirmação social humana.

Porém, a ideia transcendida em todos os ensaios apresentados na obra aqui relatada enseja o entendimento de que Marx é contra as condições de trabalho que colocam o trabalhador numa posição de estranhamento mediante sua própria atividade, que segundo o mesmo era causada por uma situação em que colocava o trabalhador a não se identificar com o produto de força produtiva, situação que se agravaava por ter o amparo das instituições políticas. Diante dessa premissa, Marx conduz sua crítica à economia política e determina que esta esconde a gravidade do problema da alienação do homem e do trabalho pelo fato de conduzir de forma errônea as suas investigações e não

examinar como deveria a relação entre o trabalhador e sua produção.

Verificou-se que na obra analisada, Marx aborda a questão do trabalho alienado e ainda, da alienação do homem a partir do trabalho, mas enfatiza que a emancipação do ser humano deve ser a superação da exploração e da alienação do trabalho.

Desse modo, é possível identificar a relevância e contribuições de Marx para a formação do ser crítico a partir do entendimento de que este pensador foi responsável por uma eminente virada materialista na ontologia do ser social, assim como da própria sociedade.

Referências

- GUIMARÃES, J. B.; GUEDES FILHO, E. C. O trabalho como medição da autorrealização do homem em Marx. *Sapere Aude*. v.6. n. 11. p. 135-148, 2015.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O capital: crítica da Economia Política**. Tradução Reginaldo Sant' Anna. São Paulo: DIFEL, 1985.
- MORAES, B. [et al]. A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. v. 2, n. 2, p. 36-47, mar., 2010.
- RANIERI, J. J. **Alienação e estranhamento em Marx**: dos manuscritos econômicos-filosóficos de 1844 à ideologia alemã. 2000. 262F. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2000.
- SILVA, J. N. da. **Reflexão e prática política em Karl Marx**: sobre a emancipação do proletariado. 2011. 167F. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

Os direitos humanos na educação

Kátia Macêdo Duarte¹

1. Introdução

Este estudo tem como objetivo conhecer a história do Direitos Humanos, a questão dos direitos no Brasil parece estar invertida em relação ao que se observou nos países europeus, os direitos civis e políticos foram restritos na maioria parte de nossa história, as propostas de direitos sociais tiveram sempre o sentido de aplacar as condições precárias de vida da população.

Nesta perspectiva, podemos dizer que temos todos os direitos estabelecidos nas leis. Ainda assim, há muito por fazer para que as pessoas possam de fato viver de forma dignar com educação de qualidade, sistema de saúde excelência, direitos trabalhistas permanentes, terra para todos e habitação.

No tocante os direitos humanos ganharam tal posição na constituição porque nos últimos anos da ditadura militar, ocorreram muitos mobilizações sociais em defesa dos direitos humanos, no entanto, para que tornem realidade muita luta ainda será necessária, principalmente quando estamos vivenciando um golpe na política, sofremos com perdas de direitos trabalhistas e necessários cuidado para voltamos ao regime de ditadura.

2. Contextualização histórica

Os direitos humanos são universalizáveis, mas não são universais, pois não são eternos, imutáveis, cósmicos nem religiosos, como se acreditou ao longo da história da humanidade. Ao contrário os direitos humanos são valores históricos.

¹ Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrandona Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: katia.duarte2012@gmail.com.

Portanto, a evolução dos direitos humanos tem sido o resultado de uma esforço de reflexão filosófica no sentido de definir as diversas concepções sobre o que é o ser humano e quais são os seus direitos? As pessoas que já usufruem dos direitos humanos talvez nem se deem conta de que esses direitos foram conquistados e construídos em séculos de luta contra a opressão e a discriminação.

Na concepção de Lima e Moraes (2009, p. 83):

[...] “o mundo, a partir da década de trinta, havia se tornado desolador, e a desolação só iria aumentar até 1945” [...] Era urgente, pois, uma reação frente a tantas barbáries contra o ser humano, presenciadas em pleno século XX. Era necessário um movimento de “reconstrução” dos direitos humanos. Foi nesse cenário que surgiu o que convencionou chamar de “concepção contemporânea dos direitos humanos”. Esta foi introduzida no mundo com o advento da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

Os direitos humanos são indivisíveis, os direitos civis e políticos, próprios do discurso liberal da cidadania, devem ser conjugados com os direitos econômicos, sociais e culturais, que defendem a igualdade e são próprio do discurso social da cidadania. Atualmente reivindica-se também o direito à paz, preservação do ambiente e do patrimônio comum a humanidade, entre outros. São direitos que não são deste ou daquele individuo, mas da humanidade.

Com o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, foi criado a Organização das Nações Unidas (ONU), para fortalecer a paz, desenvolver entre as nações uma relação baseada no respeito ao princípio da igualdade de direito e estimular a cooperação internacional nos problemas mundiais.

Direitos fundamentais, conceitualmente, como se conhece hoje, surgem a partir do século XVII e é devedor das teorias contratualistas. Surpreendentemente, Gonet (2011) enaltece que o

desenvolvimento dos direitos fundamentais é oriundo, também, contribuições do cristianismo.

A Declaração de Virgínia, datada no ano de 1776, no artigo 1º, proclama que todos “os homens nascem e são livres e iguais em direitos”. É a conservação dos direitos inatos. Essa noção na base da compreensão até hoje do que são direitos fundamentais.

Mas, essas ideias não surgem do mundo jurídico do nada e de repente sem um lastro de pensamento político. Na verdade, é necessário refazer um caminho histórico e filosófico, aprofundando o pensamento à luz das teorias de homens iluminados e preocupados com os fundamentos e estruturação da sociedade. No século XVI, começa a teorizar sobre o Estado. A problemática se acentua na relacionalidade com o ser homem e sua dignidade. Leciona Sarlet (2005, p. 37) que:

A qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de proporcionar e promover sua participaçãoativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Nesse sentido, o direito à vida, à liberdade, à integridade física, à integridade íntima, o direito à igual tratamento com relação à dignidade de cada pessoa, direito à segurança e à propriedade são exemplos típicos de direitos fundamentais, reconhecidos na ordem constitucional brasileira.

No artigo 5º da Constituição Federal enumera os valores que em prol dos quais os direitos fundamentais são discriminados: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros

residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Após as revoluções Francesa e a Americana são proclamados vários direitos que têm uma linha comum. São direitos que se referem a esfera individual da pessoa humana. Por isso, que o proclamados a liberdade de consciência, liberdade de culto, inviolabilidade de domicilio. São direitos que não tem ligação direta com justiça social.

O paradigma desses direitos é o ser humano individual. Tanto, assim, que liberdade sindical e liberdade de greve nem são proclamados e nem admitido nesse instante. O direito a propriedade é o grande direito fundamental. A história evolui e o descaso com os problemas sociais, típicos do Estado policial, somados ao processo de industrialização e com o crescimento demográficos acirram as disparidades de grupos de pessoas do mesmo meio, gerando angustias estruturais que podem levar a situação de caos.

O Estado entende que para preservar a convivência social terá que atuar. É imprescindível para pessoa humana que o Estado assuma um comportamento positivo, realizando prestação, promovendo medidas que assegurem as igualdades sociais, ou seja, que os indivíduos vivam situações isonômicas na disputa dos bens da vida. A própria sociedade subsistirá à medida que observar os direitos fundamentais que significa a pessoa humana. Nesse sentido, afirma Gonet (2011, p 155):

Os direitos fundamentais assumem posição de definitivo realce na sociedade quando inverte a tradição relação entre Estado e indivíduo e reconhece que o indivíduo tem primeiro, e depois, deveres perante o Estado, e que os direitos que o Estado tem em relação ao indivíduo se ordenam ao objetivo de melhor cuidar das necessidades dos cidadãos.

Com a Constituição de 1988, chamada de Constituição cidadã, foi possível haver pela primeira vez na história brasileira

uma legislação democrática garantindo a plenitude dos direitos civis, políticos e sociais no Brasil. Destacam-se na Constituição Federal, é que os direitos e garantias fundamentais aparecem antes das disposições sobre o funcionamento dos poderes do Estado. Isso significa que o Estado está a serviço dos cidadãos e que esses direitos não podem ser abolidos.

Neste contexto, as mudanças com a promulgação da Constituição Federal foram significativas. Com a democracia restabelecida, o Estado terá a responsabilidade de edificar um novo ambiente político e social e de proclamar direitos, para que todos cidadãos vivam de forma de harmônica e que tenha tratamento isonômico, perante a sociedade. Neste contexto é papel do Estado, garantir que a efetivação dos direitos fundamentais promovam mudanças estruturais. Essas transformações são marcadas pela humanização das atividades jurídicas e a Constituição Federal torna o elemento norteador de um novo cenário democrático e de direito.

3. Educação em Direitos Humanos

A trajetória dos Direitos Humanos no Brasil se fortalece como política de Estado a partir da Constituição de 1988, o ponto de vista das relações internacionais, tem como referencial central a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Contudo, sua história em Brasil, desde suas origens a contemporaneidade, ainda está em reconstrução e visam formar sujeitos de direitos, potencializando a ação transformadora da sociedade.

Partimos da afirmação de que no Brasil ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto no díz respeito à formação inicial quanto á formação continuada. Poucos são os sistemas de ensino que trabalham sistematicamente nesta perspectiva.

Recentemente, em 2012, foram aprovadas pelos Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro da Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicadas no Diário Oficial da União em 30 de maio de 2012.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Nessa direção, é a garantia acesso associado à qualidade social da educação que também exige condições dignas de trabalho e salário do professor em processo permanente de aprendizagem. No entanto, consideramos que para que os referidos documentos afetam realmente as práticas educativas de nossas escolas, a formação de professores e professoras nesta temática é fundamental, estabelece como prioridade e foco a formação de agentes multiplicadores.

De acordo com Gentilli (2012) uma das conquistas mais democráticas e importantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi incorporar e reconhecer a educação universal, gratuita e obrigatória como um direito humano fundamental. Essa qualidade da educação contribui para o avanço da democracia por ser instrumento de apropriação de informações e conhecimentos.

Para Freire, a educação é concebida como uma ação cultural, sendo capaz de criar culturas, forma culturalmente os diferentes sujeitos sociais e democratizar a sociedade. Como diz Freire:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajudar a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de

uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, mno fundo, é o direito também a atuar. (FREIRE, 1993, p. 88).

O reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimento implica na ética e politicamente o respeito ao outro, diferente e a sua cultura, é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social. Neste sentido, o educador é visto como agente sociocultural e político.

Educação em Direitos Humanos não se trata de apenas socializar o conhecimento, não basta conhecer, é preciso incorporar esses conhecimentos, transformado em modo de ver e refletir sobre a vida e a sociedade.

O difícil é promover processos de formação que trabalhem em profundidade e favoreçam a constituição de sujeitos e atores sociais, no nível pessoal e coletivo. Neste sentido, torna-se imprescindível na formação docente desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões cognitivas, afetivas e sociopolítica são fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar em Direitos Humanos

Neste contexto de educação em direitos humanos apontam para escola como um território sensível em que ideias, comportamentos e imagens racistas se atualizam, se retroalimentam, mas que podem ser trabalhadas e reconstruídas. Como afirma Candau (2004, p. 1), a propósito da Educação em Direitos Humanos, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana voltado à formação de sujeitos de direitos comprometidos com enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência precisa ter presentes as dimensões pessoal, ética, sociopolítica, cognitiva e cultural inerentes às práticas educativas.

Considerações finais

Nesta temática é fundamental relevância, cabe a todos nós buscar meios de superar as dificuldades encontradas no cotidiano, de forma romper com preconceito, discriminação e violência. Trata-se de enfrentar o desafio de construir espaços democráticos dentro da escola e fora dela, que contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipadora com efetividade dos Direitos Humanos, o que querer autonomia, participação e criação coletiva das decisões.

Enfim a realização do Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos está sendo significativa, tanto para nossa formação enquanto educadora, mas também como cidadão. Refletir sobre a minha prática pedagógica frente a esta problemática, hoje penso diferente, pois vejo os Direitos Humanos como uma temática muito importante e essencial para ser estudada e efetivada em todas esferas da sociedade.

Referencias

BRASIL. **Constituição da República do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 16 julho de 2017.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Comitê Nacional de Educação / Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação**: Diário Oficial da União, 30 de maio de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional.** 7 ed. São Paulo: Saraiva 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados.** [s. i.], [s.n.], v. 15, 2001.

PIEROTH, Bodo. **Direitos Fundamentais.** São Paulo: Saraiva, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

Emile Durkheim e os fatos sociais

Joaquim Amancio Filho¹

1. Considerações iniciais

Émile Durkheim é um grande teórico da sociologia que deu a sociologia o *status* de saber científico. Seus pensamentos são bastante refletidos na atualidade e influenciam a sociedade moderna, ou porque não dizer também na pós-moderna. O artigo objetiva não somente divulgar um pouco das suas ideias mais importantes para o pensamento social, consiste também em analisar as questões pertinentes a vida em sociedade. Sendo um sociólogo francês, e por viver na era de efervescência política mundial foi testemunha da Primeira Guerra Mundial, e inaugura um novo momento das Ciências Sociais - tempo de ruptura de velhas tradições e contextos. Durante seu percurso intelectual teve o compromisso de dar as Ciências Sociais um caráter de rigorosidade baseado na observação e na pesquisa, base de sua teoria influenciada inicialmente motivada pelo positivismo, representado por Augusto Comte (1798-1857) e Saint-Simon (1760-1825), além da forte influência das teorias de Charles Darwin e suas teorias biológicas que mais tarde é aplicada a questão antropológica social. Neste contexto, partindo da premissa que os positivistas concebiam a sociedade como um organismo combinado de partes integradas e coesas que funcionavam harmoniosamente, conforme um modelo físico ou mecânico de organização, Durkheim concordava com o pressuposto de que as sociedades apenas se mantêm coesas quando de alguma forma compartilham sentimentos e crenças comuns. Todavia, Augusto Comte critica a premissa na sua perspectiva evolucionista ao entender que os povos que sucedem os anteriores não

¹ Graduação em Filosofia pela FESC/FAFIC, Especialista em Psicopedagogia e professor do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). E-mail: joaquimeduc@gmail.com.

necessariamente são superiores, apenas são diferentes em sua estrutura, seus valores, seus conhecimentos. Sua forma organizacional faz a seguinte comparação: que a sequência das sociedades se adapta melhor a semelhança de uma árvore cujos ramos se orientam em sentidos opostos que uma linha geométrica evolucionista.

Considerando que a natureza segue a sua lei natural, mas sob o estímulo e o molde do ser humano e sua capacidade de inferir no curso da existência. Segundo Durkheim, muitos sociólogos trabalhavam não sobre o objeto em si, mas de acordo com a ideia preestabelecida acerca do fenômeno. Outros pensadores a exemplo de Herbert Spencer (1820-1903) ensaiaram em seu trabalho teórico dados que a evolução seria um princípio universal sempre operante, pensamento este, que foi alvo de críticas.

Em suma, o evolucionista não definia sociedade e sim contemplava sua visão particular de como efetivamente eram as sociedades. Também ponderando como ser possível encontrar a fórmula suprema da vida social quando ainda se ignoravam as diferentes espécies de sociedades, suas principais funções e leis. Como então empreender-se em um estudo da evolução das mesmas quando não se sabe exatamente o que são e a que vieram. Essa reflexão leva-nos a entender o pensamento durkheiminiano cuja base assenta-se em alguns pressupostos ou noções fundamentais que serão tratadas neste artigo:

- Os fatos sociais tratados como coisas;
- A análise dos fatos sociais exige reflexão prévia para haver prejuízos;
- O conjunto de crenças e sentimentos: a função social da religião como instrumento de coesão;
- A própria sociedade cria mecanismos de coerção internos que fazem com que os indivíduos aceitem de uma forma ou de outra as regras estabelecidas (a explicação dos fatos sociais deve ser buscada na sociedade e não nos indivíduos – os estados psíquicos, na verdade, são consequências e não causas dos fenômenos sociais).

Esses tópicos nos servirão de aporte na conceituação e na compreensão dos fatos sociais que movem a vida em sociedade (sua literatura que trata da questão metodológica). O autor define como fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior (DURKHEIM, 1999, p. 13, 105, 124). Em palavras mais simples, ele entende como fato social qualquer norma que é imposta aos indivíduos pela sociedade. O autor considera que nosso comportamento não é influenciado apenas pelas normas escritas, rígidas e com previsão de sanções. O indivíduo que vive em determinada sociedade recebe influências e orientações que, muitas vezes, são implícitas, assim seja, a sociedade é um conjunto de normas de ação, pensamento e sentimento que não existem apenas na consciência dos indivíduos, que são construídas exteriormente, isto é, fora das consciências individuais.

Na vida em sociedade o homem defronta com regras de conduta que não foram diretamente criadas por ele, mas que existem e são aceitas na vida em sociedade, devendo ser seguidas por todos, todavia ele está isento dos acontecimentos do seu tempo, pois tudo o que acontece e que de alguma forma altera o seu comportamento em relação à sociedade é motivado pelos fatos sociais que concomitantemente com a sua vida ativa consegue de certa maneira atingir o grupo positivamente ou negativamente.

Todo esse contexto foi observado na obra: *A regra do método Sociológico* (edição 2001) sobre a qual iremos discorrer no aspecto em que ele tentava compreender as significativas mudanças de seu tempo, pondo o caráter científico na observância da vida em sociedade de uma maneira objetiva ultrapassando toda a contaminação subjetiva, a começar pela do observador (o sociólogo) e de alguns fatores: político, social e religioso a considerar.

2. A questão da regra do método sociológico

“Está bem longe de existir no todo devido ao fato de existir nas partes, mas a contrário existe nas partes porque existe no todo” (DURKHEIM, 2001, p. 7).

As obras de Dukheim estão concentradas no auge da Belle Epoque, um período de relativa paz na Europa após vários processos revolucionários da França, no qual houve a sua busca de informação intelectual. Com isso, nesta reflexão sociológica o pensador traça a primeira metodologia unificada para o recém fundado campo de investigação científico sociológico. Seu primeiro passo foi reconhecer que a ciência da sociedade deveria ir além dos preconceitos tradicionais, da opinião do senso comum, haja visto que o objeto de toda ciência é fazer descobertas, e toda descoberta desconcerta mais ou menos as opiniões aceitas e maneiras de pensar mais costumeiras são antes contrárias do que favorável ao estudo científica dos fenômenos sociais.

Na sua obra, Durkheim reflete a contraposição ao conhecimento filosófico da sociedade: a filosofia possui um método dedutivo de conhecimento, que parte da tentativa de explicar a sociedade a partir do conhecimento da natureza humana, ou seja, para os filósofos o conhecimento da sociedade pode ser feito a partir de dentro, do conhecimento da natureza do indivíduo. Como a sociedade é formada pelos indivíduos, a filosofia tem a prática de explicar a sociedade e os fatos sociais como uma expressão comum destes indivíduos. De outro lado, se existe uma natureza individual que se expressa coletivamente na organização social, então podemos dizer que a história da humanidade tem um sentido, que deve ser a contínua busca de expressão desta natureza humana.

Considerando os fenômenos sociais exteriores aos indivíduos: a sociedade não seria simplesmente a realização da natureza humana, mas, ao contrário, aquilo que é considerado natureza humana é, na verdade, produto da própria sociedade. Os

fenômenos sociais são considerados por Durkheim como exteriores aos indivíduos, e devem ser conhecidos não por meio psicológico, pela busca das razões internas aos indivíduos, mas sim externamente a ele na própria sociedade e na interação dos fatos sociais. Fazendo uma analogia com a biologia, a vida, para Durkheim, seria uma síntese, um todo maior do que a soma das partes, da mesma forma que a sociedade é uma síntese de indivíduos que produz fenômenos diferentes dos que ocorrem nas consciências individuais, justificando a diferença entre a sociologia e a psicologia.

2.1 Análise dos fatos sociais como coisas

“É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter” (DURKHEIM, 2001 p. 11).

Durkheim diz que quando um indivíduo desempenha um papel na sociedade, seja ele de marido, de filho, de pai, etc., ainda que suas atitudes estejam de acordo com os seus sentimentos, na verdade eles não deixam de ser atitudes objetivas demandada de terceiros que são recebidas através da educação. Essas práticas interiorizadas acontecem em diversas áreas citando o como exemplo as práticas religiosas, as condutas profissionais nos vários procedimentos da vida social são práticas que funcionam independentemente do uso que os indivíduos venham a fazer delas.

Os Fatos Sociais por acontecerem no seio da sociedade podem ser identificados como de: Exterioridade, em relação às consciências individuais. Exterioridade, em relação às consciências individuais. Coercitividade, a coerção que o fato social exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos. Generalidade, em virtude de ser comum ao grupo ou à sociedade. Assim sendo, só podem ser

explicados pelos efeitos coletivos, pois a Sociedade não é mera soma de indivíduos, é síntese maior do que a soma, um todo (é o mais poderoso feixe de forças físicas e morais cujo resultado a natureza nos oferece). Os fatos sociais são as representações coletivas (como a sociedade se vê e vê o mundo ao redor).

Essas forças exercidas na vida em grupo apresentam uma estrutura de relações de vínculos recíprocos que o autor denomina de solidariedade social só pode funcionar se existem formas de controle e de constrangimento aplicáveis aos indivíduos que não respeitam as regras em vigor e ameaçam a coesão social. Essa análise das relações entre o indivíduo e o grupo o qual eles vivem, objetivou analisar e entender as razões de solidariedade entre as pessoas, de onde vem esta coesão e como se conserva.

A função da solidariedade é tornar o indivíduo integrante do todo, tirando-lhe parte de seus movimentos. Assim ele distingue dois tipos de solidariedade, que correspondem a duas formas de organização social, diferenciando-se pelo fundamento da coesão social. Para melhor entendimento, podemos classificar essa relação solidária em: Mecânica e Orgânica.

- **Solidariedade Mecânica:** encontramos traços significativos nas sociedades antigas, pré-capitalistas, e pode ser chamada de solidariedade mecânica, pois mantém unidos os seus membros por possuírem características iguais. A coesão ocorre devido à uniformidade. Essas sociedades impõem aos seus membros deveres particularmente rígidos. Todos devem respeitar as regras estabelecidas pela autoridade. Neste formato, os valores sociais decorrem da tradição e da religião e o grupo organiza-se como uma verdadeira comunidade, fundamentada em relações de parentesco e na preservação da propriedade coletiva. Aqueles que não respeitam as regras são agressor da ordem social, considerado inimigo público e será submetido a uma punição imediata e forte. O suicídio, por exemplo, à primeira vista pode ser encarado como um fenômeno individual, mas a constatação da sua regularidade ao

longo do tempo fez com que Durkheim o concebesse como um fenômeno social, logicamente um fato,

[...] as causas a que estão ligadas sejam diferentes, ou seja, para que cada uma tenha uma natureza própria, é necessário que tenha também, condições de existência que lhe seja específica. “Em resumo, a nossa classificação, em vez de morfológica, será, logo à primeira vista, etiológica. Não se trata, aliás, de uma inferioridade, pois penetra-se muito mais na natureza de um fenômeno quando se conhece a causa do que quando se conhece unicamente as características, mesmo essenciais. (DURKHEIM, p. 145).

Outro exemplo que podemos relacionar a essa mecanicidade é o exercício do “direito penal” instrumento de sanções repressivas (punição do mal feito) pelo fato do indivíduo está vinculado aos valores de uma sociedade homogênea, que impõe um comportamento uniforme.

- **A Solidariedade orgânica:** esta nasce como fruto das grandes transformações ocorridas no século XIX no processo industrial, trata-se de uma sociedade complexa fundamentada na divisão social do trabalho, segundo o princípio da especialização, e seus laços resulta da diferenciação, as exigências do mundo moderno frente aos grandes parques industriais da época com as atividades laborais em série, tudo isso promovido pela divisão social do trabalho.

Alinhando a solidariedade orgânica por se tratar dessa exigência por um trabalhador que esteja apto a desempenhar tal função nos vários postos de trabalho da época (Séc. XIX) Marx diria que é preciso deixar claro que ao produzir as condições materiais de existência, o homem também produz sua consciência, seu modo de pensar e conceber o mundo, suas representações, como também a produção intelectual das leis, da moral da religião de uma sociedade.

Por isso, insiste no pensamento que:

Na produção social da própria existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência. (MARX, 1984, p. 82-83)

Para Marx, as sociedades tradicionais apresentam uma forma de divisão do trabalho, mesmo que baseadas na idade, gênero ou força física. O que diferencia esta forma de divisão natural do trabalho, pela divisão do trabalho no capitalismo é a ausência de um excedente na produção.

Segundo Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2002, p. 40):

[...] é o surgimento de um excedente da produção que permite a divisão social do trabalho, assim como a apropriação das condições de produção por parte de alguns membros da comunidade os quais passam, então, a estabelecer algum tipo de direito sobre o produto ou sobre os próprios trabalhadores.

Se para Durkheim a divisão social do trabalho gera solidariedade, para Marx, a divisão do trabalho, expressa os meios de segmentação da sociedade. No geral, a divisão do trabalho se refere à apropriação dos meios de produção pelo empresário capitalista; em segundo, esta apropriação que distancia o trabalhador dos meios de produção, distancia o trabalhador de si mesmo, provocando neste um estado de alienação. Neste caso, a alternativa para a classe proletariado será promover uma

revolução capaz de solucionar os antagonismos sociais, eliminando a sociedade de classes.

Neste entretempo de transformações podemos denotar algumas *patologias* decorrentes das exigências do sistema capitalista da época: a anomia (desordem oriundas da crise) o suicídio (causado por problemas psíquicos). Sua pesquisa demandou uma explicação racional acerca do fato. Primeiramente ele dedicou a analisar a argumentação empregada na época para explicar a prática do suicídio, concluindo que se tratavam de argumentos falsos e inconscientes, que não tinha correspondências com fatores extra sociais. Posteriormente apresentou provas empíricas da veracidade de sua hipótese. Constatando que a taxa de suicídio era maior em determinadas situações: pessoas solteiras, pessoas de religião protestante, das comunidades urbanas. Tendo identificado as situações de alto risco, examinou que existiam características comuns a todas essas situações estudadas.

A causa encontrada por ele foi o grau de coesão social, pois a maioria dos suicídios coincidia em um ponto: constava o excesso ou uma falta de integração do suicida na sociedade ou o suicídio era ligado a uma crise social geral, ou seja, uma falta de regras que vinculem os membros da sociedade. Sendo assim, a causa dos suicídios estava na própria sociedade.

2.3 O conjunto de crenças e sentimentos:

Para Durkheim, a vida em sociedade é condicionada a forças que interagem e mobilizam os indivíduos a obediência e a continência aos valores cultivados pelo grupo social no qual fazemos parte. A força dos ritos – a religião.

Uma religião é um sistema solidário de crenças e de práticas relativas às coisas sagradas, isto é, separadas, interditas, de crenças e práticas que unem em uma mesma comunidade moral, chamada Igreja, todos aqueles que a ela aderem. (DURKHEIM, 1968, p. 65).

Durkheim tem um interesse especulativo pela religião porque ela articula ritual e símbolos que tem o efeito de criar entre indivíduos afinidades sentimentais que constituem a base de classificações e representações coletivas. As cerimônias religiosas cumprem um papel importante ao colocarem a coletividade em movimento para sua celebração: elas aproximam os indivíduos, multiplicam os contatos entre eles, torna-os mais íntimos e por isso mesmo, o conteúdo das consciências muda.

Segundo Giddens (1990), essa relação que Durkheim estabelece aqui entre a sociedade e o sagrado não pode ser mal interpretada. Ele não afirma que “a religião cria a sociedade”, porém ele defende que a religião é a expressão da autocriação, da evolução autônoma, da sociedade humana. Neste sentido, não seria uma teoria idealista, mas antes da obediência ao princípio metodológico que diz que os fatos sociais têm de ser explicados em termos de outros fatos sociais.

Para o autor, a conversão do indivíduo acontece desde cedo, importando para a garantia da coexistência pacífica entre os indivíduos que, por sua vez, tornará possível uma convivência coletiva estável e pacífica, o autor afirmar que quando nascemos, crenças e práticas religiosas já se encontravam prontas. Independe de nós, porque existe antes de nós.

Ao tomar como objeto a religião, tenta estabelecer que ela não suponha necessariamente a crença num Deus transcendente. Ela é antes de tudo um “sistema de crenças e de práticas”. A religião é vista como um fenômeno coletivo, onde ele procura mostrar de forma concludente que não pode haver crenças morais coletivas que não sejam dotadas de um caráter sagrado. Sua existência baseia-se numa distinção essencial entre fenômenos sagrados e profanos. É um conjunto de práticas e representações que vemos em ação tanto nas sociedades modernas quanto nas sociedades primitivas. Sua sociologia da religião está referida a uma teoria do conhecimento e à questão da coesão social. Para ele,

[...] a religião é fruto da ação social, produto da sociedade, e que a mesma “exprimem realidades coletivas” e “se destinam a promover, a manter, ou a refazer certos estados mentais desses grupos. (DURKHEIM, 2003, p. 38).

A Religião é o conjunto das atitudes e atos pelos quais o homem manifestava sua dependência em relação a seres sobrenaturais. O homem idealiza a religião, mas expressa uma realidade concreta, sendo assim ela não é fantasiosa, mas real. Ele estuda as religiões primitivas por dois motivos:

- I) satisfazem as mesmas necessidades, desempenham o mesmo papel, dependem das mesmas razões, e podem ser usadas para expressar a natureza da vida religiosa.
- II) A sua evolução explicaria as religiões atuais.

Tendo como objeto de pesquisa a realidade social da religião australiana, considerada, por ele, a mais primitiva que já existiu. Ele via a religião como representações coletivas. Estas se originam nas comunidades e incluem as categorias mais básicas do pensamento humano, tais como causalidade, tempo e espaço. Essas representações coletivas, embora inicialmente de conteúdo religioso, constituíam o para

3. Considerações finais

As contribuições de Emile Durkheim ajudaram a moldar a forma da abordagem sociológica, ainda hoje seu método de pesquisa tem validade, referência para a abordagem científica no campo das Ciências Sociais. Relevando as contribuições do positivismo de Comte, Durkheim pode ser considerado um dos responsáveis pela sistematização dessa nova área do conhecimento. De modo que as coisas sociais só se realizam através dos homens; elas são um produto da atividade humana.

Os fenômenos sociais discorridos ao longo da construção são coisas e devem ser tratados como coisas. É coisa, com efeito, tudo o que é dado, tudo o que se oferece ou, melhor, se impõe à observação.

Compreendemos que esse fenômeno aplicado a ideia do sagrado evoca a superioridade da coletividade sobre o indivíduo, sua autoridade moral e sua proteção. Para chegar a essa conclusão, Durkheim parte de uma minuciosa problematização do fenômeno religioso, iniciando pela definição de crenças, ritos, magia, igreja, sagrado e profano; depois passa a dissertar sobre algumas teorias em voga no seu tempo. Sua concepção de crença está vinculada a vida religiosa é voltada para ação. Enfatizava os aspectos cognitivos das representações sociais e os emocionais em detrimento de tipos específicos de crença sobrenatural.

A relação estabelecida na sua obra que trata sobre o método sociológico delimitou os *fatos* – objeto das ciências sociais a uma questão elementar para os dias de hoje, com o fenômeno religioso provocado pelos acontecimentos históricos do século XVI, os processos de colonização das inúmeras nações do mundo salvaguardam o esboço do nosso trabalho ressaltando o papel da crença na tomada de decisão e de mudança social dos entes. Ao cientista social cabe a reflexão e a observação dos acontecimentos.

É preciso, portanto, considerar os fenômenos sociais em si mesmos, separados dos sujeitos conscientes que os concebem; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nessa qualidade que eles se apresentam a nós. Se essa exterioridade for apenas aparente, a ilusão se dissipará a medida que nos aproximarmos das respostas *aposteriori* de todas as formas avançadas do conhecimento teórico.

Referências

- DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia:** a Moral, o Direito e o Estado. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1969.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos:** Marx, Dürkheim e Weber. 2^a ed. Belo Horizonte: Eufmg, 2002.

A filosofia de experiências na educação na concepção de John Dewey

Maria da Conceição Costa¹

Márcia da Silva Gonçalves²

Considerações iniciais

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de alguns autores como Branco (2010, 2014) que aborda a educação progressiva e democrática a partir do conceito de experiência de Dewey, Schmidt (2009) que fala da educação de Dewey para uma sociedade democrática, Westbrook e Teixeira (2010) que abordam questões relevantes sobre o posicionamento de Dewey, John Dewey (1979) que discute a educação tradicional e progressiva e a filosofia de experiência da educação, dentre outros autores.

Tem o objetivo de apresentar o posicionamento de Dewey sobre a sua teoria acerca da educação mediante a filosofia de experiências voltada para a liberdade dos alunos. E mostrar a sua visão entre a educação tradicional e progressiva, pois o mesmo foi um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano, um dos fundadores da escola filosófica de pragmatismo e considerado o expoente máximo da escola progressista.

John Dewey nasceu na cidade de Burlington, estado de Vermont, em 21 de outubro de 1859. O jovem ingressou na Universidade do Estado de Vermont com 16 anos e aos 20 já estava graduado em filosofia e iniciava sua carreira no magistério. Entre os anos de 1882 e 1884, realizou o seu doutorado em Filosofia, na

¹ Doutora em Educação pela USP, professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

² Aluna regular do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN. E-mail: marciadasg@hotmail.com.

Universidade Johns Hopkins e passou a lecionar como professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Em 1894 elaborou suas pesquisas a partir da noção de experiência, desenvolvendo-as de forma dinâmica, aberta e orgânica. Em 1904 passou a lecionar na Universidade de Columbia, onde permaneceu como docente em uma carreira ativa até 1930, mas continuou a trabalhar como professor emérito nesta universidade até aposentar-se em 1939. Entre 1882 e 1949 fez várias publicações de artigos e livros. Faleceu de pneumonia, em Nova York, em 2 de junho de 1952 (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Possui vários livros publicados e traduzidos para o português, como *Democracia e educação*, considerado o mais importante em meio as suas obras, *A teoria da investigação*, *Como pensamos*, *A arte como experiência*, *Experiência e natureza*, *Vida e educação*, *Experiência e educação*, dentre outros, sendo esta última obra uma contribuição fundamental à filosofia de experiência da educação e principal fonte de referência para produção deste artigo.

A partir do posicionamento de Dewey (1979), comprehende-se que o mesmo foi um reformista com o ideal de transformar a educação, que se apresentava por meio das escolas tradicionais. Mas neste processo de transformação acaba não abolindo de vez com este tipo de educação e apresenta uma complementariedade ao que já existia com as escolas progressivas, isto é, uma nova educação fundamentada na relação entre a experiência e a educação.

Este filósofo tem o pensamento voltado para a educação pragmática, que baseia-se na prática e na objetividade da ação. Possui também um pensamento reflexivo, voltado para o empirismo, que nasce da reflexão sobre a experiência e que procura estreitar a relação entre a teoria e a prática (FERRARI, 2008). Tomando por base essa experiência o mesmo faz uma reflexão e análise entre as escolas tradicionais e progressivas apontando falhas e formulando o sentido de uma filosofia de

experiências, que oferece oportunidade para a aquisição do saber, o sentido e a significação da liberdade.

Uma reflexão sobre a educação tradicional e a progressiva

De acordo com Schmidt (2009), para Dewey a educação e a Filosofia são inseparáveis, pois a sua filosofia destina-se a refletir e analisar as atividades realizadas pelos docentes, almejando contribuir para a renovação das formas rotineiras que costumam integrar a prática de ensinar. Desse modo, Dewey busca refletir a prática dos professores em sala de aula a fim de modificar e transformar as ações pedagógicas que constituem a educação.

Essa educação segundo Westbrook e Teixeira (2010, p. 37), é para Dewey “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Assim, a educação está permeada pelas experiências que conduzem e organizam as nossas vidas, levando-nos a experiências futuras.

De acordo com Dewey (1979) dentro dessa filosofia da educação pode-se perceber essa relação extremamente relevante entre os processos de nossa experiência real e a educação, pois é nesta nova pedagogia que deve surgir à oportunidade de liberdade de expressão dos alunos.

Mas na história da teoria de educação sempre houve um dilema em como se adquire o conhecimento, pois a oposição que perdurou durante muito tempo foi a de que o conhecimento ocorre de dentro para fora, quando a criança já traz conhecimentos do senso comum ou de fora para dentro, quando o aluno aparece como uma folha em branco e o professor deposita todo o seu conhecimento na cabeça do aluno por meio da imposição (DEWEY, 1979).

Isso nos leva a uma diversidade de modelos de práticas escolares e um constante embate entre a educação tradicional e a

progressiva. Sendo assim, na educação tradicional adquirir conhecimento significa aprender o que já está posto nos livros didáticos e na mente dos mais velhos, como afirma Dewey (1979, p. 5-6):

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los.

Com isso os educandos que ainda estão em fase de construção e descoberta sofrem uma grande imposição vinda dos adultos que depositam as matérias e os padrões pré-estabelecidos pela sociedade, distanciando as crianças das experiências que elas podem alcançar.

Em conformidade com este pensamento Westbrook e Teixeira (2010), destaca que os seguidores da educação tradicional achavam que os conhecimentos deviam ser impostos as crianças, o que levava a uma falta de interesse e descaso por parte dos alunos acerca do material que estava sendo apresentado, sem contar com o contato bem distante sobre os métodos de investigação experimental pelos quais permitiria adquirirem o saber.

Deste modo, o professor tradicional é aquele que passa e transmite o seu conhecimento e o aluno passivo é aquele que aceita tudo que lhe é imposto de forma submissa. Quando, na verdade, o indivíduo deve agir e construir aprendizagens a partir das suas necessidades e interesses, de acordo com a proposta apresentada na pedagogia progressiva.

A educação progressiva teve início no começo do século XX nos Estados Unidos da América e no mesmo período surgiram

movimentos de renovações pedagógicas na Europa, que ficaram conhecidos como Escola Nova e estes mantinham relações com a educação progressiva. Dewey, como defensor dessa educação, afirma que apenas uma reforma educacional poderia trazer mudanças sociais, e com isso os seus estudos e escritos focaram em uma filosofia de experiência direcionada para a educação, onde a mesma almeja a expansão da experiência dentro desse movimento progressivo que abrange programas e oportunidades educativas (BRANCO, 2014).

Partindo dessa educação progressiva, Dewey (1979, p. 6-7) destaca algumas contrariedades presentes entre as práticas dessa educação nova com as já existentes:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se à tomada e contato com um mundo em mudanças.

Consequentemente novas ações vão surgindo e a livre expressão vai aparecendo em meio às práticas mais remotas, e com isto, oportunidades de experiências tomam conta dessa pedagogia progressiva trazendo movimento e mudança no processo de aquisição do conhecimento. Baseando-se nos direitos e necessidades dos alunos.

Por conseguinte, o conhecimento vai sendo construído coletivamente e respeitando as particularidades de cada indivíduo, pois na educação progressiva o conhecimento é construído tanto por parte do professor como também por parte do aluno, onde a função do professor é organizar situações de aprendizagem, pois ele é um facilitador e o aluno ativo atua no trabalho do professor,

participando com suas vontades, desejos e conhecimentos. Como ressalta Dewey (1979, p. 65):

Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem; do mesmo modo que não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no seu estudo.

Corroborando com esta ideia Ferrari (2008) confirma que o conhecimento entendido por Dewey é construído por consensos resultantes de discussões coletivas, por isso a escola deve organizar e promover práticas conjuntas que estimulem a cooperação, em vez de trabalhar com crianças de modo isolado.

Além de discussões coletivas faz-se necessário estar atento também para as mudanças, pois a educação nova pode parecer satisfatória, mas diante das modificações e da substituição de um método que se busca suplantar poder-se-ia ocasionar perigos gerados por princípios negativos e não construtivos. A pedagogia tradicional e a progressiva não apresentam uma oposição radical, uma vem para complementar à outra, pois a escola progressiva nasce do descontentamento com a educação tradicional. (DEWEY, 1979)

E não é o abandono total do velho que irá resolver os problemas que surgem na educação, pois nem a educação tradicional e nem a educação nova será adequada diante das situações em que os princípios da verdadeira filosofia da experiência não sejam aplicados adequadamente (DEWEY, 1979).

Essa nova pedagogia baseia-se no impulso livre e espontâneo e anseia que os programas se organizem de acordo com as necessidades dos alunos, assim como as necessidades da vida em sociedade, para que a própria criança, juntamente com o professor, seja construtora de seus conhecimentos. E cabe ao

professor conduzir essas interações e intercomunicações dentro do grupo ou comunidade, exercendo a sua liberdade individual da mesma forma que a liberdade dos alunos deve ser respeitada. Sendo assim, segundo Dewey (1979, p. 71-72):

O meio é, primeiro, estar o professor a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar, e, segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo. O plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo de imposto. A sugestão do professor não é um molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhe trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem.

Destarte nessa educação progressiva faz-se necessário que o professor esteja a par da realidade, das capacidades, das experiências já vivenciadas e das necessidades que os alunos buscam satisfazer os estudar. Aceitando a colaboração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sem fazer uso de imposição. Assim, os educadores trarão sugestões como ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido.

A filosofia de experiências na educação

Segundo Westbrook e Teixeira (2010), Dewey percebia a dinâmica da experiência entre crianças e adultos da mesma forma, pois o mesmo afirmava que ambos são seres ativos que irão aprender ao passo que vivenciam situações de enfrentamento de problemas. Assim, os nossos pensamentos se tornam instrumentos com o objetivo de resolver esses problemas por meio das experiências gerando o conhecimento.

Assim sendo, percebe-se que “A chave da Pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças experiências de

primeira mão sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 25). Levar a criança a descobrir como resolver os problemas a partir de experiências novas e individuais.

Mas a materialização dessa nova prática só se efetivará quando houver a associação da prática à teoria, onde ocorrerá uma ação, reflexão e ação do trabalho desenvolvido pelo professor, como afirma Westbrook e Teixeira (2010, p. 19), “Dewey admite que a maioria dos educadores não possui os conhecimentos teóricos e práticos que são necessários para ensinar dessa maneira, mas considerava que podiam aprender a fazê-lo”.

Assim a educação pode ter um posicionamento em que o educador tenha uma visão de mundo através do seu olhar de adulto e ao mesmo tempo de criança, a partir do momento em que os docentes tomam direções conscientes no ato de ensinar, como ressalta Westbrook e Teixeira (2010, p. 19):

Se os educadores ensinarem dessa forma, orientando o desenvolvimento do educando de maneira não diretiva, teriam de ser, como reconhecia Dewey, profissionais bem capacitados, perfeitamente conhecedores da disciplina ensinada, formados em Psicologia da criança e capacitados em técnicas destinadas a proporcionar os estímulos necessários à criança para que a disciplina forme parte de sua experiência de crescimento.

Segundo Dewey (1979), faz-se necessário que esses conhecimentos sejam construídos a partir das experiências para que se tornem relevantes e para que aconteça a aprendizagem, tendo sempre cuidado para não tornar as experiências deseducativas. Visto que podemos encontrar na educação tradicional esses tipos de experiências, onde o defeito não está na falta delas, mas no caráter das mesmas que não apresentam conexão com futuras experiências. Sendo assim, pode-se perceber essas experiências deseducativas através de

[...] experiências que produzem indiferença; aquelas que inibem a sensibilidade e a capacidade de resposta, comprometendo seriamente a possibilidade de o sujeito vir a ter experiências enriquecedoras no futuro; as experiências que desenvolvem de forma automática uma competência particular do sujeito, estreitando o campo da experiência posterior (especialização precoce); as experiências que, revelando-se em termos imediatos muito agradáveis, contribuem para a formação de atitudes frouxas e descuidadas; e as experiências desconexas que dispersam as energias (BRANCO, 2010, p. 602).

Por conseguinte, pode-se perceber que a diferença entre a educação tradicional e a progressiva toma por base não só a experiência utilizada em sala de aula, mas a qualidade dessas experiências, como define Branco (2010, p. 601): “O que diferencia a proposta da educação progressiva da educação tradicional não consiste, pois, no recurso à experiência mas na qualidade das experiências proporcionadas”.

Se referindo ainda a esta ideia, Dewey confirma esse pensamento quando mostra que a experiência na escola tradicional e progressiva utiliza os problemas como sendo o centro da experiência ou como estando de fora da mesma, pois Dewey (1979, p. 81) ressalta que:

O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas. Na escola tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno.

Parafraseando Dewey (1979), nenhuma experiência pode acabar em si, elas devem sim, se prolongar em experiências posteriores que irão se suceder, por isso cabe à educação progressiva buscar uma lição com os inovadores e reformadores objetivando uma filosofia da educação que seja pautada e fundamentada em uma filosofia de experiência contínua. Essa teoria coerente de experiência dá direção para a seleção e

organização dos materiais que serão utilizados na educação, buscando com isso, novas direções para os trabalhos escolares.

Ainda de acordo com o autor citado, esse princípio de continuidade demonstra que todas as experiências sempre trazem algo das experiências passadas e consequentemente, modificam, de algum modo, as experiências futuras, influenciando na formação de atitudes, desejos, propósitos e aprendizagens. Deste modo, Dewey (1979, p. 76) afirma que:

Cabe assim ao educador, no exercício de sua função, selecionar as coisas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores.

Partindo dessa ideia de aprendizagem por meio da experiência Dewey fundou a Escola Experimental que ficou conhecida como Escola de Dewey, onde trabalhava com hipóteses de psicologia, pragmatismo e ética democrática, pois antes de tudo esta escola experimental baseava-se em um experimento da educação para a democracia (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Esta educação para a democracia exige que a escola se transforme em “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (DEWEY, 1895, p. 224 apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 20).

Uma vez que, além da experiência o sujeito também depende do meio social no qual está inserido, pois a relação do indivíduo com o meio tem uma grande importância para o aprendizado e para a construção do conhecimento, porque o ser humano define a sua própria vida e aprende a partir do meio, pois todo ser humano é essencialmente social. Como afirma Schmidt (2009), para Dewey a educação aparece como uma necessidade e

uma função social, por meio do qual os grupos sociais irão manter a sua existência e continuidade.

Mas como ressalta Westbrook e Teixeira (2010), a maioria das escolas que se fazem presentes hoje na sociedade não são concebidas para transformar as sociedades e sim para reproduzi-las, confirmado que o sistema educacional sempre esteve em função das classes sociais dominantes.

Ressaltando o posicionamento de Dewey (1979), as condições apresentadas pelo meio social modelam as experiências das quais os alunos irão vivenciar e ao mesmo tempo fazem com que essas experiências levem os indivíduos ao crescimento, sabendo como utilizar as condições físicas e sociais da melhor maneira possível, contribuindo de forma saudável e válida nesta construção da aprendizagem por meios das experiências. Pois a educação é um processo social, onde a filosofia de experiências se faz por meio da interação das pessoas com as coisas e o meio.

Além dessa continuidade já citada, outro princípio norteia a teoria da experiência, que é a interação, com a finalidade de interpretar a função e a força educativa, e esta atribui direitos iguais aos fatores da experiência, isto é, as condições objetivas e internas. Estes dois princípios, da continuidade e da interação se interceptam e se unem, pois um não se separa do outro dentro do processo das experiências (DEWEY, 1979).

Em conformidade com essas ideias Dewey (1979, p. 36-37) nos diz que:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constitui parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo [...]; ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso.

Sendo assim, neste princípio de interação caso não ocorra a adaptação entre o indivíduo, a matéria, que pode ser qualquer meio de interação existente no ambiente vivido e as necessidades do mesmo, essas experiências podem acabar não acontecendo.

Segundo Branco (2014), a experiência é sempre subjetiva e pessoal, em que a mesma afeta e é afetada pelas condições em que ocorre e pelas implicações anteriores e posteriores das experiências. Mas para que as experiências educativas sejam construídas precisa-se de um ambiente organizado de modo a envolver os indivíduos nas atividades que estão sendo desenvolvidas e que possuam objetivos ou propósitos. Assim sendo, Dewey (1979, p. 93) afirma que:

[...] experiências, para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da “matéria de estudo”, concebida como sistema de fatos ou informações e ideias. Tal condição somente será satisfeita, quando o educador lança os seus olhos bem à frente e encara cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre como serão as experiências futuras.

Então, partilhando do pensamento de Branco (2010) uma experiência se torna educativa quando é atrativa e não repulsiva e também refere-se à qualidade da continuidade e interação que são alcançados por meio das experiências realizadas, pois em uma experiência educativa esse processo de continuidade transforma-se em construção do conhecimento.

Parafraseando Dewey (1979), esse processo educativo tem como objetivo a formação da capacidade de domínio de si mesmo, onde o verdadeiro processo de aprendizagem está pautado na liberdade, ou seja, uma liberdade de inteligência, de observação e de julgamentos a propósitos verdadeiramente significativos.

Valorizar a experiência de forma significativa no processo de aprendizagem deve estar associada à liberdade, pois o professor

deve dar ao aluno a liberdade de ação, de escolha e de pensamento. Mas essa liberdade baseia-se também na disciplina, onde se apresentam regras discutidas e combinadas a partir de um consenso e não de forma a serem impostas (DEWEY, 1979).

Se tratando de uma sociedade democrática, pode-se entender o valor dessa liberdade de maneira expressiva, como destaca Branco (2014, p. 5-6) “em sentido forte e progressivo, assegurar, acima de tudo, as condições para que cada um possa pensar por si mesmo e não se limitar a adotar uma postura conformista”.

Então essa liberdade de pensamento não deve ser confundida e dirigida apenas a uma liberdade de movimento dos indivíduos, pois educar para a liberdade se refere à liberdade de pensar, desejar e decidir, depositando e investindo nos alunos para a construção significativa da aprendizagem, sendo assim, ensinar para a liberdade exige esforço do professor para levar os alunos e adentrar junto com eles no mundo da filosofia das experiências (DEWEY, 1979).

Assim, como ressalta Correa e Matos (2014, p. 12) pensar na liberdade “[...] pode vir a ser um atributo no futuro, se a educação do indivíduo tiver sido guiada por alguém mais experiente com o intuito de lhe formar hábitos de pensamento reflexivo”. Essa liberdade nos remete pensar no educador que baseia-se na experiência e na vontade de construir pensamentos reflexivos.

Considerações finais

O filósofo e pedagogo Dewey via a educação por meio de uma escola democrática que buscava resolver através de ajuda mútua os problemas sociais, em que apresentava e defendia as suas ideias acerca de uma aprendizagem mais ativa e mais participativa por parte dos alunos. Com isso o professor deveria estar disponível para ter uma atuação científica e experimental

dentro da sala de aula. Pois para ele, o professor não deve expor o conhecimento que já tem, mas despertar o interesse do aluno conduzindo o aprendizado como professor facilitador por meio da experiência.

Para Dewey o aprendizado só acontece quando pensamentos e ideias são compartilhadas, e isto ocorre em ambientes e salas de aula em que a livre expressão do pensamento se fazem presentes, para que o aluno cresça e participe como cidadão na escola e na sociedade. É a partir da experiência, participação e iniciativa que as crianças realmente aprendem, principalmente partindo de um problema que envolva os alunos para que sejam capazes de analisar e pensar em alternativas de solução.

Desse modo a educação deve basear-se na experiência atual de vida dos indivíduos para alcançar os objetivos tanto individuais como sociais. Assim, esse sistema educacional deve sempre mover-se, com o ideal de atingir novos métodos científicos que possibilitem a crescente expansão das experiências. Pois a experiência é o centro fundamental da educação em Dewey, e os professores devem estar abertos para novas soluções, experimentações e mudanças sempre que se fizer necessário com o intuito de transformar suas ideias e atuação.

Esses novos caminhos não são fáceis de trilhar, e Dewey deixa claro que não faz uma distinção, separação ou ruptura entre a educação velha ou tradicional e a educação nova ou progressista, mas que o sistema educacional utilizado deve demonstrar a relevância que a educação possui, buscando alcançar os objetivos que ansiamos por meio de uma educação simples e pura, mas que faça parte da realidade e que não prevaleçam questões de classes sociais.

Portanto, faz-se necessário o uso de uma filosofia de experiência contínua e de interação que valorize as matérias, os meios e os indivíduos que interagem durante este processo de experiência a fim de gerar uma educação com liberdade de

pensamento e inteligência, onde cada aluno pode ser livre ao pensar por si mesmo e ao mesmo tempo ter a oportunidade de expressar esses pensamentos sem contrariedade ou repressão.

Referências

- BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, Maio/Ago. 2010.
- _____. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783-798, Set., 2014.
- CORREA, R. F; MATOS, J. C. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online). Brasília, v. 95, n. 239, p. 11-30, Jan./Abr., 2014.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FERRARI, M. John Dewey: o pensador que pôs a prática em foco. **Nova Escola**. São Paulo. Vol. 1, out, 2008.
- SCHMIDT, I. A. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **Contexto e educação**. Rio Grande do Sul, ano 24, n. 82. Jul./Dez. 2009.
- WESTBROOK, R. B; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

Educação ambiental crítica: reflexões para a formação e a prática docente

Maria do Socorro da Silva Batista¹

Alenilda de Oliveira Fernandes²

1. Considerações iniciais

Atualmente, nos situamos em um contexto educacional no qual a prática de uma educação ambiental crítica evidencia-se como processo imprescindível para a abordagem da problemática ambiental que presenciamos, e que de forma cada vez mais intensa vem sendo discutida nas várias esferas e dimensões da sociedade. Essa ação educativa voltada para o desenvolvimento da criticidade é, a princípio, um dos maiores obstáculos a serem enfrentados pelo processo educativo, uma vez que o atual sistema educacional ainda apresenta barreiras teóricas, epistemológicas e práticas a serem superadas.

A educação que se pauta pelo paradigma da criticidade desenvolve princípios e valores que formam o homem como um ser social para o exercício da cidadania. Ao exercê-la, homens e mulheres atuam sobre os problemas da sociedade, no qual se inclui a problemática socioambiental cujas dimensões alcançam limites alarmantes. Logo, isso exige que sejam tomadas atitudes por toda a sociedade.

Mediante essa realidade, percebemos a importância da formação do educador consciente de seu papel como ser social e comprometido com o desenvolvimento de estratégias que

¹ Doutora em Educação, professora da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte(UERN). E-mail: msbatista-@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Educação Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN e professora da rede municipal de ensino de Mossoró-RN. E-mail: alenilda.fernandes@hotmail.com.

promovam a formação da consciência e de significados entre os educandos.

À luz dessas considerações, este trabalho objetiva discutir a formação do educador, considerando sua dimensão social, e, portanto, preocupado e preparado para desenvolver uma educação ambiental crítica. Como fundamentação teórica nos embasamos em Freire (1996), Guimarães (2015) Batista (2017) e Loureiro (2006). Igualmente, nas discussões realizadas na disciplina Filosofia das Ciências Humanas e Sociais, com destaque para as obras de Durkheim (1967; 2007) e Weber (1973), cujos filósofos fundamentaram a elaboração deste escopo textual.

2. A importância da educação ambiental na formação e na prática do educador

A prática educativa é uma ação que possibilita o uso de estratégias metodológicas significativas para a formação de professores. Igualmente, requer constância em aperfeiçoamento, seja dos conhecimentos adquiridos, seja na obtenção de novas aprendizagens.

No tocante à educação ambiental não é diferente. É preciso que a formação do educador ambiental se realize com criticidade, ou seja, que alcance consciência e sensibilidade para com a realidade em que ocorre o ato educativo. Ela é elemento fundamental para torná-lo um profissional com conhecimento na área em que atua.

Destarte, a educação voltada para o estudo do meio ambiente vem se ampliando cada vez mais no cenário educacional em função dos problemas socioambientais. Portanto, necessita da formação de educadores comprometidos com o assunto, haja vista que o professor atua no processo educativo de outras pessoas, e que sua formação adquirida nas vidas acadêmica e profissional definirá sua prática.

Com isso, compreendemos que a formação do educador deve considerar as inúmeras dimensões do ser humano, entre elas o exercício de uma educação ambiental crítica que vise a formação de cidadãos conscientes por meio de estratégias educativas que se voltem para o alcance dos objetivos pretendidos. Que “o homem não pode viver em meio às coisas sem formar a respeito delas ideias de acordo com as quais regula sua conduta” (DURKHEIM, 2007, p.15).

Dessa assertiva, comprehende-se que cabe ao professor desenvolver atividades com criticidade, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com o contexto socioambiental.

Nesse sentido, Rodrigues e Guimarães (2010, p. 10) argumentam que “o educador ambiental crítico passa a entender que a educação é construção, longe do bancarismo, pensando o novo, e a entender que as intervenções devem buscar a transformação da realidade”. Que ele se encontra em um espaço de formação crítico, que aprende a exercer a cidadania com criticidade e ser capaz de atuar com a finalidade de formar cidadãos críticos. Outrossim, que o exercício da criticidade, seja na formação, seja na atuação, é o elemento que possibilita conscientizar e responsabilizar deveres e direitos que nos guiam em nossa prática cidadã.

Essa ação educativa com o intuito de estimular a criticidade fundamenta-se na responsabilidade de formação dos sujeitos à possíveis mudanças na realidade, almejando a resolução de problemas ambientais pela mobilização de ações que favoreçam a sensibilização da população para a importância da preservação do meio ambiente. Como afirma Freire (1996, p. 124): “Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão”.

3. Como percebemos a educação ambiental crítica

Uma educação crítica possibilita fazer uso de metodologias adequadas e aflorar nos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica, facilitando o exercício consciente no meio socioambiental. Ela é:

[...] uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo. É, portanto, um conceito central para a educação e, particularmente, para a educação ambiental, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que vai se tornando complexo e concreto na práxis. (LOUREIRO, 2006, p. 148)

Destarte, o desenvolvimento de atitudes, responsabilidades e comprometimentos com as questões ambientais são os principais objetivos dessa ação. Logo, a educação crítica diferencia-se da educação acrítica, no qual esta não visa, a princípio, a emancipação humana, a ascensão dos indivíduos, mas somente a reprodução de modelos sociais preestabelecidos pela sociedade. Outrossim:

Age racionalmente com relação a fins aquele que orienta a sua ação conforme fim, meios e consequências implicadas nela e nisso avalia racionalmente os meios relativamente aos fins, a fins com relação às consequências implicadas e os diferentes fins possíveis entre si. (WEBER, 1973, p. 418)

Quanto a esse posicionamento, Loureiro (2006, p. 143) argumenta que:

A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do “lugar”

ocupado por cada sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação política, propicia a construção de sua dinâmica.

A educação ambiental crítica permite ao ser humano ser parte de seu meio, através da construção de valores, princípios e outros sentimentos presentes na formação de cada pessoa, individual ou coletivamente, fundamentais no enfrentamento dos problemas ambientais que vivenciamos atualmente. Ela:

[...] apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões socioambientais e as consequentes transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída. (GUIMARÃES, 2015, p. 29).

Esse autor também discorre sobre a temática ambiental, abordando que esta:

Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a autotransformação das pessoas e da realidade social. Reconhece que a Educação Ambiental para a sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida. (GUIMARÃES, 2013, p. 12).

Nessa prática, identificamos que a educação ambiental possibilita a emancipação do ser humano, transformando-o como ser, o qual poderá atuar nas mudanças da realidade em que vive, inclusive dos problemas ambientais.

Assim, a autotransformação dos envolvidos no processo educativo estabelece estreita relação com as possibilidades que o sistema educativo permite. Logo é fundamental a abertura para a realização de novas metodologias que favoreçam a autonomia dos indivíduos e possibilitem a estes atuarem na própria formação.

Dessa forma:

Em uma concepção crítica de Educação, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. (GUIMARÃES 2013, p. 17).

Nessa assertiva, percebe-se que há intrínseca relação entre as possíveis mudanças individuais e sociais que podem ocorrer decorrente do processo educativo. Consequentemente, sabemos que provocamos mudanças nos nossos contextos socioambientais, quando esta já tiver ocorrido em nosso próprio ser social.

Quanto a esse posicionamento, Batista (2017, p. 117-118) acrescenta que:

A educação ambiental crítica insere-se no contexto da busca de alternativas para que a educação superior seja repensada de modo a possibilitar concepções e ações geradoras de uma mentalidade orientada pela busca da sustentabilidade socioambiental.

A prática de uma educação ambiental crítica apresenta-se como objetivo principal em favorecer mudanças de paradigmas e ações, visando formar seres humanos conscientes da própria participação, desempenhada por cada ser no almejo de um meio socioambiental mais equilibrado, conservado e preservado para a nossa sobrevivência e de todos os seres vivos.

4. Os desafios da formação docente no contexto atual

A formação de educadores é alvo de constantes questionamentos e discussões. Atualmente, percebemos que essa prática necessita ser repensada e modificada em virtude dos modelos de educação estabelecidos pela sociedade que em sua maioria fogem das experiências individuais e coletivas, sendo referencias prontos e determinados pelas elites dominantes.

Todavia, um fenômeno só pode ser coletivo se for comum a todos os membros da sociedade, ou pelo menos a maior parte deles (DURKHEIM, 1967).

Evidenciamos que a formação do professor não se realiza homogeneamente, uma vez que ela ocorre em diferentes contextos e realidades com metodologias diferenciadas, o que possibilita que compreendamos que há diferentes formas de se exercer a educação. Nesse sentido, Durkheim (1967, p. 35) se posiciona que:

Elas partem do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente; é essa educação universal a única que o teorista se esforça por definir. Mas, se antes de o fazer, ele considerasse a história, não encontraria nada em que apoiasse tal hipótese. A educação tem variado infinitamente com o tempo e o meio.

Por consequência, comprehende-se que a educação depende do ambiente no qual se realizará. Atrelado a isso, podemos abordar que a ação de educar precisa, a princípio, voltar-se para a superação de estratégias ditas conservadoras que limitam o ensino à conservação dos modelos existentes.

Quando se observa os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. (DURKHEIM, 2007, p. 09).

Sobre esse posicionamento, Freire (1996, p. 126-127) discorre que “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas, podem demonstrar que é possível mudar”.

Nesse sentido é observável nas discussões sobre a educação atual analisarmos que ela atravessa por muitos problemas em sua estrutura organizacional, entre eles a necessidade da mudança de

paradigma com vistas à ampliação e abertura das instituições para que façam uso de novas estratégias e metodologias com foco na formação dos indivíduos e na problematização da realidade social.

Essa conversão, de acordo com Batista (2017, p. 108-109), promove:

[...] mudanças nas formas de organização das instituições; de reorganização do trabalho e da atividade profissional, bem de alterações quanto ao perfil da classe trabalhadora determinando, assim, a necessidade de novas bases formativas para o desenvolvimento de novas competências no âmbito da educação.

Nessa compreensão, destacamos a educação ambiental como processo de educação que perpassa por discussões e possíveis mudanças no sistema educacional. Por envolver problemáticas relacionadas ao meio socioambiental em que vivemos, demandando discussões que proponham alternativas de redução dos problemas ambientais presentes em nosso meio ambiente, “a formação ambiental se destaca por sua urgência e pertinência como uma dimensão fundamental ao ato pedagógico” (BATISTA, 2017, p. 155).

5. A educação ambiental crítica como dimensão da formação e da prática do educador

Na atual conjuntura do sistema educacional brasileiro, para que a educação possa se considerar como um processo crítico ela precisa ser realizada em um meio socioambiental que se apresente possíveis aberturas para que essa criticidade se materialize. Nessa compreensão, Loureiro e Layrargues (2013, p. 64) argumentam que:

A educação ambiental crítica, é aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os

fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana.

Fazendo um paralelo da educação ambiental crítica à luz de Guimarães (2013, p. 17), identificamos que:

Em uma proposta crítica de Educação Ambiental trabalha-se com uma visão sistêmica de meio ambiente, compreendido em sua totalidade complexa como um conjunto no qual seus elementos/partes interdependentes interrelacionam entre si, entre as partes e o todo, o todo nas partes em uma interação sintetizada no equilíbrio dinâmico.

Dessa forma, para presencermos uma educação ambiental crítica no interior das instituições escolares é fundamental que ela esteja inserida em um sistema democrático de gestão, no qual os envolvidos no processo - educandos e educadores - tenham possibilidades de participação e interação constante.

No que diz respeito à formação de professores, Freire (1996, p. 43-44) argumenta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sobre educação democrática Freire (1996, p. 127) considera que:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira

consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Nessa compreensão, percebe-se a importância de vivenciarmos em nossos contextos escolares, gestões democráticas, a viabilidade da ação docente aberta à participação ativa de todos os partícipes do processo educativo.

Nesta visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoria prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais, sendo a intervenção nesta realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico. (GUIMARÃES, 2013, p. 17).

Também apontamos para uma educação ambiental crítica que seguindo a lógica da criticidade também necessita ser abordada em contextos escolares, de forma que se vivencie as experiências individuais e coletivas, e a partir delas se almeje a tomada de novas estratégias educativas em que se encaixem, principalmente, os contextos socioambientais dos indivíduos.

Nesse sentido, Guimarães (2015, p. 34) afirma que:

A EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente saudável.

A Educação Ambiental na atualidade se caracteriza como um meio de formação emergente, haja vista que a realidade socioambiental em que vivemos sofre constância decorrente das ações predadoras dos seres humanos que utilizam de recursos

naturais sem se preocuparem com os danos que podem causar para o meio ambiente, não somente o local, mas também o global.

Assim, depreende-se que a educação ambiental crítica volta-se para o ser humano como um possível caminho de se exercer um trabalho educativo objetivando formar o exercício da cidadania na projeção de um meio socioambiental mais preservado.

Para Guimarães (2015, p. 34), “a educação ambiental centra o seu enfoque no equilíbrio dinâmico do ambiente, em que a vida é percebida em seu sentido pleno de interdependência de todos os elementos da natureza”.

Nessa perspectiva, Batista (2017, p. 117) afirma que é necessário:

[...] compreendermos que a incorporação da problemática ambiental como dimensão do ensino, da pesquisa e da extensão, insere-se ou deveria estar inserida nas demandas apresentadas pelos segmentos acadêmicos, como prioridade do projeto institucional e das práticas acadêmicas, compondo assim o conteúdo da responsabilização social e política, das universidades frente aos problemas contemporâneos.

A educação ambiental torna possível uma abertura para a compreensão crítica da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sendo uma prática que necessita ser inserida em todos os setores que se tenha como objetivo à ação educativa.

Assim, Durkheim (1967, p. 36) argumenta que “sobre cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo irresistível”. Com isso, torna-se cada vez mais necessário se incluir nos programas institucionais de formação acadêmica a educação ambiental como uma demanda resultante do processo de degradação do ambiente, exigindo atitudes por parte da sociedade.

6. Considerações finais

Ao abordar a temática educação ambiental percebemos que ela é uma área que ainda não encontrou o seu devido espaço. Que ela é ampla e deve perpassar por todas as demais áreas do conhecimento, como processo formativo crítico e construtivo diante da realidade em que se encontram os problemas socioambientais.

Não obstante, podemos dizer que embora muito já tenha se discutido sobre a temática, ainda há muito o que se almejar com essa prática, a qual necessita de abertura do sistema educativo, ou seja, mudanças nas estruturas escolares, seja fisicamente ou organizacional, para que se possa trabalhar os problemas ambientais buscando soluções para estes.

No decorrer do processo educacional o professor, a partir da ação-reflexão-ação, é o maior responsável pela condução desse trabalho nas instituições escolares. No entanto, no que toca à formação concebida a eles, ainda há lacunas que dificultam o desenvolver da ação educativa, que permitam ao docente formar-se criticamente para que possa desenvolver a criticidade dos discentes quanto aos problemas ambientais dos contextos socioambientais onde vivem, estabelecendo as devidas conexões com a realidade global. Dessa maneira, o educador ambiental precisa constituir-se como um crítico para conviver com a realidade, contextualizando-a, reformulando-a e reconstruindo-a a partir da superação das realidades escolares preestabelecidas para poder participar ativamente da construção de novos paradigmas.

Referências

- BATISTA, M. S. da Silva. **Educação Ambiental no ensino superior:** reflexões e caminhos possíveis. Curitiba: Appris, 2017.
- DURKEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo. Melhoramentos, 1967.

_____. **As regras do método sociológico.** 3 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GUIMARAES, Mauro. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v.7 n. 9 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767/2898>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GUIMARÃES. Mauro. **A Dimensão ambiental na educação.** 12 edição. São Paulo: Papirus, 2015.

LOUREIRO, C F. B. Complexidade e Dialética: Contribuições a Práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/EDUCACAO%20AMBIENTAL/Litura%202.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2017.

LOUREIRO, C F. B; LAYRARGUES P. P. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de aliança contra-Hegemônica. **Trab. educ. saúde**, vol. 11, n. 1, Rio de Janeiro, jan./abr, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100004>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento, GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental crítica na Formação do educador:** Uma Pedagogia Transformadora. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Tra balhos%20em%20PDF/GT22-6571--Int.pdf>>. Acesso em: 31 jul 2017.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez. 1973. Disponível em:<<file:///C:/Users/Clientedh/Downloads/WEBER,%20Max.%20Metodologia%20das%20C%C3%A3ncias%20Sociais.%20Vol.%20II.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2017.

A Teoria dos Valores de Armando Câmara

Wambert Gomes Di Lorenzo¹

Introdução

Armando Pereira Correa da Câmara (1898-1975), advogado, professor, filósofo, jornalista e psicólogo de formação cristã, foi importante líder político católico do Brasil no século passado. Senador da República, Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e primeiro Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é citado por *Del Vechio* como um dos maiores representantes do Direito Natural no século XX. Famoso por sua retórica, deixou escassa obra escrita. Seu pensamento foi difundido por esforço de seus discípulos, como se perceberá ao logo do texto.

Uma das mais marcantes proposições de Armando Câmara é a sua Teoria dos Valores, na qual propõe – em um universo de diferentes significados – enunciados sobre o conceito, a definição, a existência e a cognoscibilidade dos valores. Entrando assim, vigorosamente, em uma das maiores controvérsias do pensamento ocidental moderno.

Para atingir o propósito da modesta descrição da sua teoria, este ensaio, está dividido em três partes. Uma primeira de especulação conceitual do valor. Uma segunda e uma terceira descriptivas, onde apresenta aquilo que Armando Câmara chamou de elementos materiais – o ser, a dinâmica e a finalidade - e elemento formal do valor – a conformidade.

¹ Doutor em Direito, professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e na Escola de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail: wgdlorenzo@ucs.br.

1. O conceito de Valor

A partir da própria expressão *axios*, que significa estima, apreciação de alguma coisa², Câmara afirma a axiologia como o estudo das relações entre o homem e o ser, que impliquem estima e apreciação ou a negação de tais sentimentos. Trata-se de uma “não indiferença do ser” em uma representação, não real, mas intelectual.³

A teoria dos valores de Armando Câmara é vigorosamente pautada, no plano do conhecimento, no realismo filosófico. Ela declara a incompatibilidade de um conceito ôntico de valor arrimado tanto em um objeto real concreto quanto em um ser ideal, pois ambos os entes teriam uma existência objetiva no pensamento transpondo a existência do valor à mente, não sendo criação, mas descoberta da consciência.⁴ Assim, para Câmara, valor não é uma qualidade.⁵

Valor é uma relação, uma posição do ser, é o ser apresentando-se de determinada forma. Está estabelecido no ser, mas não se identifica ou se confunde com ele, também não se opõe, apenas se distingue.⁶ Todavia tanto o valor quanto o ser podem ser descritos como relação:

Ser é relação e relação é ser. O próprio Deus, ser absoluto, que deveria ser a solidão suprema, só é pensável num relacionamento

² Lit: digno, merecedor, meritório; capaz, competente, apto, próprio para. Cf. **Dicionário Grego-português – português-grego**. Porto: Porto Editora, 1997.

³ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 143.

⁴ Id. Ibid.

⁵ Manuel Garcia Morente teria firmado que valor integra a categoria qualidade. Armindo Câmara irá afirmar que ele confunde qualidade com *conformidade*(cf. Id. Ibid. p. 148). Scheler dirá que valor é uma qualidade objetiva do ente.

⁶ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 143.

causal com sua produção, que é o universo, e em si mesmo só é inteligível como uma relação trinitária – Pai, Filho e Amor.⁷

Na descrição do ser do valor, Câmara propõe três elementos materiais e um formal. Como elementos materiais, indica o ser, a dinâmica e a finalidade. Como elemento formal a conformidade. Ou seja, uma ideia universal do ser, o ser em estado dinâmico e a ideia de um dinamismo finalizado.⁸ Assim, define:

O Valor é o próprio ser, visionado racionalmente, numa perspectiva teleológica, em livre posicionamento de conformidade dos seus dinamismos com seus fins.⁹

Ou ainda:

O valor é a conformidade dos dinamismos do ser humano com seus fins.¹⁰

Claramente o que a definição propõe é uma causalidade axiológica, visto que, distinto do valor do ser, o ser do valor torna-se inteligível a partir de suas causas materiais – universalidade, dinâmica e finalidade – e de sua causa formal: a conformidade.

Há, no homem, uma plenificação ôntica que passa pela identificação do seu dinamismo com o sentido da própria existência. O valor é fruto de uma descoberta, não é a própria descoberta em si, tampouco é uma invenção do espírito¹¹. O Valor eflui do ser e, após a experiência, é descoberto pela razão. Como

⁷ Id. Ibid. p. 150.

⁸ Cf. CÂMARA, Armando Pereira da. Reflexões sobre a definição de valor. In: **Obras Escolhidas** (Luis Alberto De Boni, org.). Porto Alegre: Edipuc, 1999. p. 54.

⁹ Id. Ibid. p. 55.

¹⁰ Id. Ibid.

¹¹ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 154.

uma posição do ser, ele se faz perceptível à consciência (que sobre ele reflete) e à razão (que almeja defini-lo).¹²

O valor é objetivo e transcendente. Objetivo, por possuir uma realidade independente, não sendo resultado de geração intelectual, mas deixando-se descobrir pelo intelecto. Transcendente por ser inesgotável, impassível de exaustão.

O Valor é absoluto. Para Câmara, o condicionamento histórico é apenas aparente. Ao ser revelado em certo tempo e espaço, o valor não é criado, mas, descoberto, passa a integrar um tesouro comum da humanidade podendo ser desfrutado por todo o gênero humano.¹³ A esta asserção é aberta uma exceção:

Há dois mil anos foi instalada na História uma tábua de valores antes não conhecida – o cristianismo – e os melhores intérpretes do pensamento cristão afirmam que a normatividade então traçada não é acessível a uma fundamentação puramente racional. Aqui houve criação de valores.¹⁴

2. Elementos materiais do valor

2.1. O Ser

O ser é substância do valor, assim como o Valor é uma dimensão do ser. Pensar é pensar o ser,¹⁵ o pensamento é a apreensão do algo ôntico.

¹² Cf. Cf. CÂMARA, Armando Pereira da. Reflexões sobre a definição de valor. In: **Obras Escolhidas** (Luis Alberto De Boni, org.). Porto Alegre: Edipuc, 1999. p. 54.

¹³ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 154.

¹⁴ Cf. Id. Ibid. p. 156. Percebo, todavia, uma incoerência na afirmação. Se os valores são absolutos, não foram criados pela mensagem cristã, tampouco anteriormente a esta, pela revelação judaica. Ora, o próprio sentido da revelação judaico-cristã expressa esse absolutismo e indica a divulgação de algo até então ignorado. Não foi criado na revelação judaica, tampouco por Cristo, mesmo levando em consideração sua condição divina, como propõe Câmara, pois, aos valores judaicos, Cristo propôs uma melhor interpretação, num processo de apreensão do ser pela razão, uma maior aproximação do sujeito com o objeto, sendo o segundo, o próprio Absoluto em uma revelação suprema.

¹⁵ Cf. Id. Ibid. p. 158.

O valor é ser, mas nem todo ser é valor. Tendo em vista a causalidade formal do valor, o ser só será valor se, na perscrutação racional de suas estruturas e de sua natureza, for revelada uma relação de conformidade dos dinamismos do ser humano com os seus fins.

O ser enquanto ideia é uma necessidade universal do intelecto. Tanto o mais genial dos filósofos quanto a mais pueril das criaturas apreende o ser e nele deposita uma necessidade motora do próprio pensamento. Ele transcende a ideia, a ideia é uma redução de sua infinita realidade. O ser seria, portanto, um conceito indefinível, mas susceptível de exame. Na verdade, a análise seria o recurso mais eficaz de aproximação entre a razão e o mistério.

Essa transcendentalidade é própria do caráter absoluto do ser que se esteia no Ser Absoluto:

Quando queremos enquadrar num conceito este Deus, que é apreendido pelo mais simples dos camponeses e que é a tortura do mais genial dos filósofos, trabalhamos com processos lógicos de construção do conceito de absoluto tais como a transcendentalidade, a semelhança e a negação.¹⁶

Entretanto, o indefinível é analisado a partir da vivência,

[...] por exemplo, afirmamos que Deus é um ser, e esta afirmação certamente parte de nossa vivência de um ser em nós e de um ser em torno de nós.¹⁷

Esta análise do valor remete inevitavelmente ao agir humano. “Somos uma ontologia consciente, racional e livre”¹⁸. Possuindo o ser, não somos o ser, somos seres contingentes e esta

¹⁶ Id. Ibid. p. 162.

¹⁷ Id. Ibid.

¹⁸ Cf. Cf. CÂMARA, Armando Pereira da. Reflexões sobre a definição de valor. In: **Obras Escolhidas** (Luis Alberto De Boni, org.). Porto Alegre: Edipuc, 1999. p. 55.

experiência cognoscível do valor passa pela consciência de uma totalidade integrada por seres finitos e pelo Ser Absoluto. “Nossa existência, como a dos demais seres contingentes, é a de um *esse ad* – um ser para...”¹⁹

Descoberta a finalidade da vida humana, o homem deve pôr sua conduta na busca de uma conformação entre ser e fim, pois somos parte de uma inabdicável e inegável ordem universal, regida por causas e efeitos que, transpondo o domínio humano, seriam inevitáveis se não facultassem ao homem a possibilidade de, livremente, adequar sua vida à totalidade da ordem universal a que pertence.

Essa visão radicada na natureza racional do homem, é apresentada à vontade, que é cega, que apetece necessariamente o bem, sob a forma de bens por ela apetecíveis, obscuramente por ela buscados, confusamente desejados.²⁰

Todavia valor não é uma libertação da ordem, mas a liberdade de, concomitantemente à inteligência e à vontade, buscar os fins descobertos, dentro da ordem, pela razão. Ele, está assim, entre a necessidade e a liberdade. Não pode ser confundido com uma instância do desejo, com uma exigência de um apetite do bem que, se não atendido, não existirá o valor. Assim, enquanto o itinerário do valor é a percepção intelectual, a sua concreção é a liberdade.

Na distinção entre valor e ser repousa a distinção entre ser e dever ser. O valor fundado no ser é uma ordem realizada, enquanto o valor distinto do ser está em uma posição criadora realizável de uma nova ordem ontológica valorada, de um ser valorado, de um ser que é o que deve ser.²¹

¹⁹ Id.Ibid.

²⁰ Id. Ibid.

²¹ Cf. Id. Ibid. 57

Mas, se o ser é pura ordem e a ideia de valor perpassa pela ideia de ser, inevitavelmente a ideia de ordem será condicionante da ideia de valor.²² Não se trata de uma identidade entre ordem e valor, mas de uma relação de conceitos distintos.

Ordem é o “relacionamento objetivo e finalístico dos dinamismos dos seres contingentes”.²³ Há, portanto, duas ordens: uma ordem realidade – que independe da vontade humana – e uma ordem realizável – realizável pela vontade humana. O valor não se separa da ordem realizada, mas é a força de realização da ordem realizável.

O valor ordena, assim, a conduta humana na livre busca de realização dos fins da existência, desembocando na ordem possível e realizável. Tal realização só será possível se compreendermos o ser como pura ordem, ordem contingente, parte de uma ordem universal. A ideia de ordem será condicionante da ideia de valor.²⁴

Mas qual seria a ideia de ordem se, ante ela, “o sujeito faz papel de boboca se passar uma existência esquecido, se omitindo ou abstraindo dela”? ²⁵ Para Câmara, a ordem é uma ambiência, uma atmosfera, um clima.

2.2. A Dinâmica

Valor é a passagem da potência ao ato. É o movimento, a dinâmica, aquilo que leva o ser à sua plenitude ontológica, que orienta a conduta na realização dos fins humanos, a motriz do ser de uma ordem real para uma ordem realizável, não sendo, portanto, estático. Dessarte, valor (como também desvalor) é uma

²² Cf. Id. Ibid.

²³ Id. Ibid. p. 60.

²⁴ Cf. Cf. CÂMARA, Armando Pereira da. Reflexões sobre a definição de valor. In: **Obras Escolhidas** (Luis Alberto De Boni). Porto Alegre: Edipuc, 1999. p. 57.

²⁵ MENDONÇA, Jacy de Souza. **Diálogos no Solar dos Câmara**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999. p. 101.

posição do ser e pode ser descrito como *dever ser*, um ser valorado *que é o que deve ser*.²⁶

Há, portanto, uma dupla relação entre a ontologia humana e a ontologia do valor, uma primeira de apreensão do valor e, uma segunda, de admissão (ou encarnação, como prefere Câmara) do valor. A vontade é o vínculo entre a apreensão e a admissão, um momento em que a ontologia do homem e do valor se completam.

A vontade, todavia, pode ser exercida em desconformidade com o fim do ser, em um estado de consciência - ou inconsciência - deste fim, o que significa uma ontologia volitiva tanto no proceder moral quanto no imoral, como há uma ontologia tanto no pensamento do gênio quanto no do idiota.

Daí por que, o Direito tutela os interesses dos que não gozam da liberdade intelectiva, como os loucos e as crianças, nos quais não há conduta, mas pura ação desprovida de vontade e liberdade, sem qualquer conteúdo axiológico, ou insusceptível de qualquer análise axiológica.

A conduta é determinada por um objeto apetecido pela vontade e buscado livremente pelo homem.²⁷ À vontade, não é facultado escusar-se do bem. Há, desta forma, um fatalismo, um determinismo, pois desejar o bem é algo irrevogável para a vontade. O bem e a realização ontológica, aquilo que todos os seres inevitavelmente apetecem, como uma vontade cega, um “apetite cego do bem”. O bem é apetecido mesmo quando o resultado da conduta resulta no mal.

O mal é imune a qualquer apetite. Mesmo quando a conduta a ele conduz, a vontade não o busca *de per si*, mas por

²⁶ Cf. CÂMARA, Armando Pereira da. Reflexões sobre a definição de valor. In: **Obras Escolhidas** (Luis Alberto De Boni). Porto Alegre: Edipuc, 1999. p. 57.

²⁷ Há uma preocupação em esclarecer o aventureiro determinismo da liberdade. Aparentemente paradoxal, trata-se da liberdade em sentido estrito, explicada por Armando Câmara como decorrente da vontade quando estrutura psicológica da qual decorre a vontade. Assim, o “ato livre” não está fundado no ser, que tem uma natureza lançada na necessidade. A vontade é uma natureza determinada pelo apetite necessário do bem. (Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 63).

uma visão distorcida do bem. Busca um mal travestido, deseja-o disfarçado de bem.

A liberdade é a faculdade de escolher, em meio à diversidade, aquilo que, segundo a razão – assentada ou não na verdade –, sacia a vontade. A liberdade é, assim, uma aptidão de escolha, em meio à multiplicidade de opções, segundo uma compreensão racional dos fins.²⁸

Mas a liberdade não é, em sentido ontológico, uma força criadora. O ato, que provoca a dinâmica, incita o dinamismo e suscita a dimanação do ente de sua estática, é a energia fecundante do ser. Citando Ihering, Câmara lembra que o fim é o criador do Direito, porquanto ele estará a serviço dos fins.

O fim condiciona a liberdade. Este é, *id propter quod fit*, ideia e princípio de finalidade. Todos os seres têm finalidades inatas e dispõem de uma força que os impulsiona para a consecução desses fins.²⁹ Mas, diferentemente dos outros seres contingentes – nos quais há apenas uma pura causalidade –, a presença da liberdade no agir humano vem exigir do Direito uma regulação da conduta, uma orientação da dinâmica, para que o ser não se desvie de seu ato, de seu fim.

Ao homem é facultado efetuar ou não a realização do condicionamento causal dos seres contingentes. Ele pode opor-se à sua própria natureza, colocar seu ser em uma posição de desconformidade, uma negação do valor que tem na liberdade a condição imprescindível de sua realização.

2.3. A finalidade

A patente asserção dos valores absolutos induz forçosamente à escala de valores. Se há valores absolutos obviamente há valores contingentes. Estes, por sua vez,

²⁸ Cf. Id. Ibid.

²⁹ Cf. Id. Ibid. p. 173.

correspondem tanto ao Ser Absoluto quanto aos seres contingentes, havendo, portanto, um primado do Ser do Valor Absoluto.

A hierarquia dos valores corresponde, assim, à hierarquia dos seres, na qual há uma primazia do Bem Absoluto. Todavia, a participação desse Bem e desse Valor Absoluto está condicionada pela circunstância de homens livres.³⁰

Essa participação do homem no Valor Absoluto será uma livre opção entre os bens que a razão descobre e, como parcial que é, dar-se-á sobre graus de um escalonamento sobre o qual se balizará a hierarquia dos valores.

Dessa forma, a hierarquia dos valores dirá respeito à posição do ser. Posição de que, na escala das opções livres da razão, dispõe o ser em determinada circunstância em relação ao seu fim, à sua plenitude ontológica.

O fim é, por conseguinte, o critério da escala de valores. Esta escala influirá diretamente no ordenamento, não apenas jurídico, mas ético e moral, porquanto em um conflito entre finalidades tal como – exemplifica Câmara – entre a solidariedade doméstica e a solidariedade nacional, só a hierarquização a partir da interpretação dos fins da vida pode atribuir valor ético, hierarquizando e constrangendo a solidariedade familiar à sujeição à solidariedade nacional.³¹

A despeito da afirmada inabdicável busca do bem pela vontade, da determinante irrevogabilidade do desejo do bem, Câmara propõe um insustentável divórcio entre o bem e o fim. Numa desarmonia com a tradição clássica em que se insere, abre

³⁰ Cf. CÂMARA, Armando Pereira da. Reflexões sobre a definição de valor. In: **Obras Escolhidas** (Luis Alberto De Boni). Porto Alegre: Edipuc, 1999. p. 55.

³¹ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 166.

grave incisão no seu próprio pensamento ao afirmar que fim e bem não se equivalem, não são conversíveis como afirma a escolástica.³²

Mas há de se distinguir o bem moral do bem ontológico. Mesmo negando a equivalência entre fim e bem, Câmara reafirma a saturação da bondade no ser. Mas esse bem que *equivale* ao ser³³ deve ser visto em uma perspectiva ontológica pois, no campo axiológico, o bem é uma realização humana, o resultado de uma dinâmica consciente e livre.

Também bem e valor se distinguem. O homem não nasce realizado, mas é uma possibilidade ontológica. Assim, o homem não é bom apenas porque é ser, mas por fazer uso da liberdade na realização do seu bem.

Dessarte, o valor surgiria como resultado da liberdade. É uma livre realização dos fins apreendidos pela razão e desejados pela vontade. Temos assim uma dinâmica que, no homem, move sua potência enquanto dado ontológico e realiza sua personalidade, seu ato.³⁴ O bem ontológico, inerente ao ser, pode ser destruído pela liberdade.

O bem, todavia, não é criado pela liberdade que age para realizá-lo. Assim: “o dever ser, paradoxalmente, consiste em que o homem seja o que ele é”.³⁵ Mas esta construção vai levar Armando Câmara ao extremo de afirmar que a liberdade é geradora da dignidade da Pessoa Humana e conduz a uma crítica exacerbada a Jacques Maritain.

³² Para Armando Câmara, seria um equívoco dos clássicos definir fim como bem. Bem é aquilo que é apetecido, desejado, querido, buscado. Ele é a realização, mas não a pura causalidade: “Quando um processo causal se desencadeia, o que estamos vendo não é a causalidade pura mas apenas o epílogo da causalidade seu desfecho fatal e inevitável.” (MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso...** (cit). p. 166). Se nos *actus hominis* temos no fim uma fatalidade, temos também a conclusão inevitável de um processo causal. Nos *actus humani* a realização do fim é condicionada pela liberdade. Daí opor-se Câmara à máxima clássica que o fim e o bem se equivalem.

³³ O bem é, como afirma Santo Tomás, um dos transcendentais do ser, juntamente com a unidade, a verdade e a beleza.

³⁴ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 180.

³⁵ Id. Ibid.

3. Elemento Material do Valor: a conformidade

Conformidade é a identidade do ser de si para consigo. Expressa uma relação, uma identidade qualitativa que não se confunde com identidade em sentido estrito, com semelhança, ou igualdade. Daí por que, como veremos, o valor *justiça* não será a conformidade, mas uma conduta conforme, não criadora, mas reveladora da própria justiça.³⁶

A identidade em sentido estrito seria uma conformidade total, uma identidade absoluta do ser para consigo mesmo. Tal hipótese é uma impossibilidade, pois essa identidade absoluta só existe no Ser Absoluto que é, por sua vez, o Valor Absoluto.³⁷

No homem, a conformidade diz respeito ao dinamismo, ao movimento, à conduta norteada pela livre e racional busca do fim, ao esforço da mutação do ser *que* é naquele *que deve ser*.

Conformidade é também um conceito exclusivo dos seres contingentes. Não há conformidade no Ser Absoluto; este é puro ato e, sendo Ato Puro, Nele apenas há uma identidade de si para consigo. Assim, não pode também ocorrer identidade nos seres contingentes, pois nestes, apenas se manifesta a conformidade, seja nas ações involuntárias de uma causalidade inevitável, seja na opção racional e livre de conformar a conduta com o fim apetecido, como ocorre exclusivamente no ente humano.

Desta maneira, se a conformidade diz respeito ao movimento, este não é um dinamismo causal, mas finalizado.³⁸ O ser contemplado é um devir, um mover-se para. Há, portanto, dentro do ser, um dinamismo finalizado, algo que o impulsiona: o valor.

³⁶ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 228.

³⁷ Cf. MENDONÇA, Jacy de Souza. **Diálogos no Solar dos Câmara**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999. p. 132.

³⁸ Cf. Id. Ibid. p. 134.

O dinamismo, sendo causa formal do valor, expressa-se como descrição deste: valor é a conformidade do dinamismo com os fins do ser. Ele não se confunde com o ser, mas está no ser e expressa um mais, uma transcendência do ser.³⁹

A conformidade não cria valor, mas o revela, sinaliza sua presença. O valor é “gerado”⁴⁰ pela liberdade na ação, na qual se percebe uma influência do fim. Todavia aponta para um fim possível, para uma realização concreta e real.⁴¹

Contudo, a plena realização é uma impossibilidade ontológica. Para o homem, ser finito, o possível não é o perfeito. A conformidade deixa sempre um algo a buscar, uma insatisfação, uma insaciabilidade que aponta sempre para uma plena realização, uma plenificação também possível, mas que tem no Valor Absoluto sua meta final.

³⁹ Cf. Id. Ibid.

⁴⁰ Aqui há uma referência ao valor enquanto posição do ser. Armando Câmara parece utilizar impropriamente a expressão “gerado” onde deveria utilizar “revelado”. O que se segue é citação literal porquanto faz parte da obra já citada escrita a partir de entrevistas com o professor gaúcho: “A força que gera o valor numa ação, numa situação de vida, num estado de vida, é a liberdade, inserindo, na estrutura da ação, a presença maior ou menor do fim. O fim tem expressões múltiplas. Ele pode ser apanhado mais ou menos, de uma forma ou de outra forma. Quando há, na estrutura do agir, a presença do fim, uma presença, que é inoculada, que é colocada nele, que é ajustada a ele pela liberdade, nesse momento temos o Valor”. (Cf. Diálogos.. Cit. p. 135.) Cf. Também, MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Direito do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1999. p. 229ss.

⁴¹ Cf. Id. Ibid. p. 136.

O bacharel como professor na educação profissional e os desafios da prática docente

Patrícia Diógenes de Melo Brunet¹

Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud

Marcley da Luz Marques

Josiane Carla Medeiros de Sousa

1 Introdução

A pesquisa se propõe a discutir a questão do bacharel, enquanto professor da Educação Profissional (EP) e os seus desafios da prática docente. A história da Educação Profissional no Brasil tem início em meados do século XX, a partir das escolas de aprendizes artífices, bem como a iniciação da educação tecnológica no estado da Paraíba, a qual teve origem na cidade de João Pessoa, até a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB.

Esse artigo está dividido em duas partes. Inicialmente, apresenta-se a trajetória histórica da educação profissional no país, citando, também, essa trajetória no Estado da

Paraíba. Compreendendo os fatores sociais que influenciaram no surgimento dos atuais institutos federais.

Em seguida, uma discussão sobre a atuação do bacharel como professor na educação profissional. Abordando os saberes utilizados para a realização do trabalho docente e as questões sobre a formação docente.

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo suscitar reflexões sobre a atuação do bacharel enquanto professor na educação profissional, tendo em vista que durante a graduação não recebeu

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E-mail: patricia_diogenes05@hotmail.com.

formação para ser professor, adquirindo as habilidades necessárias com as experiências práticas, suas, e dos colegas de profissão.

2 Metodologia

Este estudo baseia-se numa pesquisa do tipo exploratória de caráter bibliográfico, a qual investiga os desafios da prática docente do bacharel enquanto professor da educação profissional. Como referencial de análise científica utilizou-se os documentos e as orientações, atrelados ao pensamento de autores como Tardif (2010) e Oliveira e Silva (2012).

3 Resultados e discussões

3.1 Histórico da Educação Profissional

A rede federal de educação profissional e tecnológica tem início no Brasil no ano de 1909, quando o Presidente da República Nilo Peçanha institui a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, que, posteriormente, foram transformadas nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET's). O objetivo inicial dessas escolas era qualificar a classe proletária, demonstrando o caráter assistencialista dessa ação estatal, de acordo com o exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB:

Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam a qualificação de mão-de-obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social. Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista (IFPB, 2014, p. 18).

Com isso, buscava-se conter os anseios da classe trabalhadora, a qual reivindicava melhores condições de vida e trabalho. Com o processo de industrialização do país, entre os anos de 1930 e 1945, cresce a importância dessas escolas no sentido de fornecer mão de obra qualificada para a indústria. Conforme IFPB (2014), para atender a demanda da época, a partir de 1942 as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, sendo que esses cursos não ofereciam apenas a formação técnica como também a formação secundária, ou seja, o nível médio.

Dessa forma, os egressos se formavam com uma qualificação profissional de nível médio que lhes garantia o ingresso no nível superior, embora o foco dos cursos oferecidos fosse formar profissionais que depois iriam trabalhar na indústria. Assim, percebe-se uma clara separação entre os filhos da classe operária e os filhos da classe abastada, enquanto os primeiros adquiriam o nível médio para serem trabalhadores da indústria, e isso era o suficiente, os outros ingressavam nas universidades para desempenharem profissões mais elitizadas.

Na educação, os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959 iniciou-se o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a serem denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam, gradativamente, a formação de técnicos, mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (IFPB, 2014, p. 19).

Esse ritmo acelerado de industrialização vivido pelo país tornou urgente a formação de técnicos, o que fez com que a reforma de 1971 transformasse todo o currículo do segundo grau em um currículo técnico-profissional, o que deu um grande impulso nas escolas técnicas, aumentando o número de matrículas

e a oferta de novos cursos. De acordo com IFPB (2014), no ano de 1978, algumas escolas técnicas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, a exemplo das escolas dos estados do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, com o intuito de oferecerem um nível mais elevado de formação para os profissionais que atuariam na área técnica.

Posteriormente, na década de 80, o país começa a entrar no processo denominado de globalização, nos anos que se seguem há um grande avanço na área tecnológica, ocorrendo a robotização nas linhas de montagem e tornando desnecessária a presença de profissionais técnicos. No fim dessa década e início da década de 1990.

Brasil atravessa um período de crise com um aumento exacerbado da inflação, fatos esses que acabaram influenciando as mudanças na educação profissional.

Na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica também sinaliza mudanças. Esse processo desencadeia, a princípio, em algumas instituições. Seu objetivo é promover uma reforma curricular que não se limite à elaboração de novos currículos técnicos, mas que construa uma nova pedagogia institucional, de modo a alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarca as demandas sociais locais e regionais (IFPB, 2014, p. 20).

Com isso, a educação profissional deixa de lado a preocupação excessiva com o número de técnicos a serem formados e volta-se para um estudo das necessidades reais de formação, de acordo com as demandas de cada região. A formação do profissional deve estar de acordo com a realidade em que ele está inserido, procurando, assim, garantir a futura colocação desses profissionais no mercado de trabalho. Até hoje é comum que essas instituições, antes de criarem um novo curso, façam um

estudo da região em que ele será ofertado, analisando alguns fatores como a economia local.

Seguindo essa tendência, em 1994 é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica pela Lei nº: 8.984/1994, transformando as Escolas Técnicas Federais em CEFET's, integrando também as escolas agrotécnicas federais. No ano de 1996 é aprovada uma nova LDB pela Lei nº: 9.394/1996, através da qual ocorre uma reformulação na educação profissional.

A chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais (IFPB, 2014, p. 21).

Outro marco importante na história da educação profissional foi o ano de 2004, quando a Rede de Educação Profissional e Tecnológica ganha autonomia, pois as entidades integrantes passam a ter a personalidade jurídica de autarquia, gozando de autonomia administrativa e financeira, podendo ofertar novos cursos nos vários níveis de ensino, bem como as escolas agrotécnicas puderam ofertar cursos superiores na área de tecnologia. A partir dessa época, a educação profissional no Brasil começa a ganhar uma nova identidade, deixando o fator econômico em segundo plano e priorizando suas ações na esfera social.

Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica desse governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria

educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social (IFPB, 2014, p. 21).

Convencido da grande contribuição que a rede de educação profissional e tecnológica poderia dar na transformação da realidade social, o governo brasileiro começa, no ano de 2006, a primeira fase da expansão da rede, levando as escolas técnicas federais para estados ainda desprovidos dessas instituições. No ano de 2007 inicia-se a segunda fase da expansão com o intuito de implantar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. Até que, em 2008, é editada a Lei nº: 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consoante recorte a seguir:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 01).

A rede federal se interiorizou e, por estar espalhada por todo o país, passou a ser encarada como uma entidade estratégica para o crescimento das regiões mais longínquas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), de 2015, atualmente a rede conta com 562 unidades em atividade, atendendo a 433 microrregiões brasileiras, atingindo, no ano de 2015, o patamar de 743 mil matrículas realizadas nos cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e cursos superiores, além dos cursos de pós-graduação.

No estado da Paraíba, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba é resultado da fusão do Centro

Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

3.2 Desafios do bacharel como professor da Educação Profissional

Os cursos ofertados pela Educação Profissional priorizam uma formação técnica voltada para a inserção no mercado de trabalho, visando ensinar uma profissão aos estudantes. Essa modalidade de educação oferece cursos integrados, em que a formação ocorre ao mesmo tempo em que o aluno está cursando as disciplinas do ensino médio; cursos subsequentes, pelos quais os estudantes já possuem o nível médio e buscam apenas a formação técnica, além de cursos superiores.

Devido a essa especificidade na modalidade dos cursos, que demandam a existência de disciplinas técnicas, os Institutos Federais têm recebido um grande número de bacharéis para atuarem com docentes nessas disciplinas, suscitando muitos desafios para esses profissionais, tendo em vista que durante a graduação não receberam uma formação pedagógica para a realidade da sala de aula. Além do que, eles assumem uma grande responsabilidade de retornar para a sociedade alunos preparados para enfrentarem e transformarem a realidade na qual estão inseridos.

Para isso, espera-se que esse profissional reflita sobre suas ações e busque inovar suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas para que possam proporcionar uma formação crítica e atuando de forma que seus alunos possam exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidade apreendidos neste século XXI (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 195).

O fato é que nos Institutos Federais encontram-se bacharéis que almejavam ser professores e outros que, a priori, não haviam cogitado atuarem como docentes, mas que, movidos

pelo desejo de alcançarem estabilidade no serviço público, findaram optando por ingressarem na carreira docente e que, na prática, precisam fazer um maior esforço para desenvolverem habilidades necessárias para a organização e distribuição dos conteúdos, avaliação da aprendizagem, preenchimento de diários, apresentação da teoria de forma mais próxima da realidade dos alunos, administração dos conflitos na sala e dentre tantas outras habilidades que são esperadas do professor.

Por não ter uma formação pedagógica, o bacharel acaba inspirando a sua prática em experiências de quando era aluno, espelhando-se em algum professor, bem como na experiência de outros colegas professores. Tardif (2010) reflete sobre os saberes docentes, apresentando os saberes que eles mobilizam para exercerem a profissão.

O autor expõe que esses saberes é um saber social, e não individual, sendo produzido na interação com o outro. Além do que, a formação é frequentemente deixada de lado, tendo em vista que a atual sociedade do conhecimento exige constantemente a produção de novos saberes. Ele os conceitua como sendo: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Ainda segundo o autor esses saberes são plurais com origens em várias fontes. Sendo classificados em saberes: a) da formação profissional – adquiridos no meio acadêmico, enquanto o professor está sendo formado pelas universidades e pelas escolas normais. Nesse caso, seriam saberes adquiridos pelos licenciados durante a formação; b) disciplinares – os saberes que as instituições de ensino organizam em forma de disciplinas a serem transmitidos aos professores; c) curriculares – são os métodos, os objetivos, os programas estabelecidos pelas instituições e que os docentes deverão aplicá-los e d) experienciais – esses são os

saberes que o próprio professor constrói ao longo de sua carreira, baseados em suas vivências práticas.

Tais saberes, exceto os da formação profissional, são também mobilizados pelos professores bachareis, e, dentre eles, os saberes experienciais, talvez sejam os de maior importância para a prática docente. Tardif (2010) considera como de grande importância os saberes experienciais por serem os únicos a conterem a característica da originalidade, produzidos por eles mesmos, enquanto os demais são saberes exteriores impostos aos docentes.

A relação que os professores mantêm com os seus saberes é a de “transmissores”, de “portadores”, ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2010, p. 40).

Pelo fato de serem exteriores, os professores não se identificam com os saberes da formação, disciplinares e curriculares, com isso acabam sendo meros aplicadores, executores desses saberes, o que contribui para uma prática engessada e desmotivada. Sendo que os saberes experienciais acabam ganhando grande importância na prática docente. Dessa forma, o autor afirma que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidade de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2010, p. 38).

Ainda na compreensão de Tardif (2010), os saberes que os professores produzem na sua prática acabam resultando num distanciamento em relação aos demais saberes, principalmente no que se refere aos saberes da formação profissional. Os conhecimentos sobre a carreira que vão sendo construídos pelas experiências são utilizados para validar ou não os demais saberes.

O docente avalia se aquilo que foi estudado durante a formação tem alguma validade para o seu trabalho em sala de aula. Trazendo essa reflexão para o contexto dos bacharéis, sem dúvida há um distanciamento evidente, principalmente em decorrência da dissociação que existe entre a formação no bacharelado e a prática na sala de aula.

Assim, além dessa reflexão acerca dos saberes dos professores é inegável a necessidade de formação pedagógica a ser oferecida aos bacharéis que atuam como professores na Educação Profissional. No momento da seleção desses docentes por meio de concurso de provas e títulos o que se exige são os conhecimentos técnicos da sua formação, testados através de prova escrita e de prova didática e a titulação para aprovação e ingresso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ainda é muito tímido o número de instituições que se preocupam com a formação continuada dos professores, sobretudo, a formação pedagógica voltada para os bacharéis e, menos ainda, as que promovam uma reflexão sobre a prática desses docentes.

O que podemos então perceber é que as Universidades e os Institutos Federais de Educação têm priorizado o domínio dos conhecimentos da área de formação dos bacharéis docentes bem como sua experiência profissional na área, proporcionando que, para tornar-se professor seja suficiente ter formação inicial, ser um bom profissional e ter uma sólida experiência na sua área de atuação. Nesse sentido, os conhecimentos específicos da docência que são de igual importância para a atuação como professores profissionalmente são menos considerados, ficando em segundo plano como citamos anteriormente, colocando apenas sob a responsabilidade do tempo e do exercício da profissão o possível

aprendizado da mesma, como se isso fosse possível exclusivamente por meio da prática (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 198).

Ainda, consoante Oliveira & Silva (2012) mostra-se como desafio a ampliação dos espaços de formação através de ações como o incentivo às pesquisas que refletem sobre a prática, proporcionando que o bacharel se torne pesquisador do seu fazer, ampliar nos programas de pós-graduação as discussões sobre a formação docente, ampliação da formação docente institucional e a implantação de formação continuada para a docência na educação profissional.

Diante desse pensamento, a formação pedagógica não pode ser apenas uma busca individual do bacharel. A instituição que o recebe deve estar preocupada com essa formação, não só capacitá-lo como docente, como também, capacitá-lo para ser docente na Educação Profissional, o que requer uma reflexão ainda mais aprofundada. A formação pedagógica mostra-se indispensável para o bacharel/professor para que seja capaz de, constantemente, refletir e redefinir a sua prática.

4 Considerações finais

Com o presente estudo apresentou-se um histórico acerca do surgimento da Educação Profissional no país e as nuances sociais e políticas que permearam essa criação, apresentando ainda o grande crescimento que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica alçou nos últimos anos, com um grande número de unidades, de profissionais e de estudantes, objetivando ofertar formação de qualidade aos estudantes capacitando-os para o mercado de trabalho e para transformar o meio em que vivem.

Diante dessa expansão da Educação Profissional é premente a necessidade de as instituições atentarem para a prática dos bacharéis/professores, sendo profissionais que não receberam

a formação pedagógica para o exercício de suas funções e que encontram dificuldades no desempenho das várias atividades docentes.

Desta feita, faz-se de grande importância que os institutos federais promovam a reflexão sobre a prática desses profissionais, bem como oportunize os espaços de

formação necessários, permitindo que o bacharel/professor compreenda de forma mais aprofundada o exercício da docência, desenvolvendo uma análise crítica que o permita se reinventar como professor da Educação Profissional.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 8 fev. 2016.

IFPB. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (Ed.). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.** João Pessoa: Ifpb, 2014. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view>. Acesso em: 8 fev. 2016.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. **Holos**, Natal, v. 2, p.193-2015, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

A visão sociológica de Émile Durkheim

Maria do Socorro Holanda Díogenes¹

Introdução

O presente artigo irá expor qual o pensamento sociológico de um dos pioneiros do socialismo e mediante leitura e compreensão discorreremos sobre o entendimento e do conhecimento na formação social de um indivíduo, e destacar que é por meio da leitura que podemos formar cidadãos com uma visão crítica da sociedade, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das vozes que permeiam o debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e tornando-se apto a lutar por eles. Ler é reformular os significados que damos às coisas a partir do encontro entre novas ideias e opiniões.

Émile Durkheim (1858-1917), judeu franco-alemão, nasceu em Épinal na região da Alsácia, na França, numa família de rabinos. Iniciou seus estudos em sua terra natal e depois, em Paris, freqüentou as grandes escolas francesas. Muito estudioso, formou-se em Filosofia, e em 1882 foi nomeado professor. Em 1885, obteve licença de um ano para estudar Ciências Sociais na Alemanha, onde esses estudos já estavam mais avançados. Na volta, em 1887, foi nomeado Professor de Pedagogia e Ciências Sociais em Bordeaux, onde ministrou o primeiro curso de Sociologia criado em uma universidade francesa. Na realidade, em sua aula inaugural em Bordeaux, Durkheim deixou claro que tinha a consciência de estar “encarregado de ensinar uma ciência nova e que só contava com um pequeno número de princípios estabelecidos”, e pensava, como professor, “em ir fazendo a ciência

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERTN. E-mail: socorrogv@gmail.com.

à medida em que a ensinava” (DURKHEIM, apud citado por ORTIZ, 2002, p. 92).

E assim, Durkheim é aquele que vai, de fato, estruturar a ciência sociológica na França, tendo dedicado toda sua carreira ao desenvolvimento da Sociologia como ciência empírica e rigorosamente objetiva.

A obra de Durkheim reflete, em grande medida, os problemas de seu tempo. Vivendo no período que vai da segunda metade do século XIX até o final da Primeira Grande Guerra (1914-1918), foi contemporâneo de acontecimentos históricos significativos

do período.

O começo da III República (1870) foi marcado pela instabilidade política e social, posterior à guerra franco-prussiana, em que a França perde para a Prússia a região da Alsácia. Além do sentimento coletivo de fracasso, estava em andamento a reorganização política do Estado, e a conseqüente implementação de medidas que revelavam um rompimento com as tradições: a separação Igreja/Estado, a instituição da instrução laica obrigatória dos 6 aos 13 anos, a introdução da Educação moral e cívica, para preencher o “vazio moral” deixado pela proibição das aulas de religião, e a instituição do divórcio. A esfera econômica e social foi marcada pela intensificação dos conflitos sociais. Em 1871 houve o movimento de rebeldia popular, a Comuna de Paris, evidenciando os conflitos de classes, e os conflitos de todos contra o homem pobre e sem trabalho, a numerosa classe dos “sem-trabalho” que vivia na cidade de Paris, em péssimas condições de vida. Na França, a multidão de miseráveis foi arremetida ao centro da cena política, reivindicando, lutando e convulsionando a sociedade.

Todos esses fatores influenciam a visão de mundo de Durkheim, a sua crença no racionalismo e na superação do grande desregramento imperante na sociedade da época.

Assim, a Sociologia surgiu da ampliação da racionalidade científica no tratamento das crises e problemas sociais que

afligiram as formações sociais européias, decorrentes de uma nova organização dos lugares de classe, da expansão do industrialismo, da persistência de traços econômicos e sociais do Antigo Regime no embate com a implantação da nova ordem político-jurídica.

Durkheim faz uma leitura conservadora da crise social de seu tempo, acreditando ser provocada pelo desregramento, que seria resolvida com a formação de instituições públicas capazes de se impor aos membros da sociedade, e eliminar os conflitos.

Durkheim nunca utiliza em suas análise de uma teoria das classes sociais e, de fato, se opõe às teorias socialistas e aos seus fundamentos explicativos. Segundo Lucien Goldman (1976, p. 56), a posição de Durkheim demonstra “*uma tendência a subestimar a importância dos fatores econômicos na compreensão dos fatos humanos*”.

Diria que Durkheim comprehende a impregnação do econômico na vida social de seu tempo, porém a explicação é buscada ao nível dos aspectos superestruturais: a moral, os valores, as regras dentro de uma perspectiva da Sociologia do consenso, da conservação da ordem estabelecida. Sua maior preocupação era com a integração social. O texto que segue é ilustrativo:

Mas o que faz, hoje em particular, a gravidade deste estado é o desenvolvimento, desconhecido até então, que tomaram, depois de dois séculos aproximadamente, as funções econômicas... Pois, precisamente porque as funções econômicas absorvem hoje o maior número de cidadãos, há uma quantidade de indivíduos cuja vida se passa quase que inteiramente no meio industrial e comercial; donde se segue que este meio não é senão debilmente impregnado de moralidade, a maior parte de sua existência transcorre fora de toda ação moral. (DURKHEIM, 1978a, p. 4).

Tópicos principais da Sociologia de Durkheim

O Fato Social

Nas *Regras do método sociológico* Durkheim formula com clareza o tipo de fato que o sociólogo deve estudar: os fatos sociais. Esclarece que não são todos os fenômenos que se passam em sociedade, mas um conjunto de fatos com características nítidas, diferentes dos estudados por outras ciências.

Quando desempenho meus deveres de irmão, de esposo ou de cidadão... pratico deveres que estão definidos fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes... Assim também o devoto, ao nascer, encontra prontas as crenças e as práticas religiosas; existindo antes dele, é porque existem fora dele. O sistema de sinais de que me sirvo para exprimir pensamentos, o sistema de moedas que emprego para pagar as dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo nas relações comerciais, etc. funcionam independentemente do uso que delas faço [...]. (DURKHEIM, 1978b, p. 1-2).

Esses tipos de condutas, e outras mais, são exteriores ao indivíduo, se impõem a todos e são comuns a todos de uma sociedade. Durkheim identifica nos fatos sociais três tipos de características: a exterioridade, a coercitividade e a generalidade.

A primeira característica diz respeito aos os fatos sociais existirem fora do indivíduo, isto é, já existiam antes de seu nascimento e atuam sobre ele, independentemente de sua vontade ou de sua adesão consciente.

A segunda característica é a coercitividade decorrente da coerção social ou força que esses fatos exercem sobre os indivíduos, levando-os a agirem de acordo com as regras estabelecidas pela sociedade em que vivem. Por exemplo, ninguém é obrigado por lei a usar a língua falada no país, mas todos são coagidos a usá-la por necessidade, para conseguirem se comunicar

e conviver na sociedade. O grau de coerção dos fatos sociais torna-se evidente pelas sanções a que o indivíduo está sujeito quando não segue as determinações sociais.

A terceira característica é a generalidade, que é entendida pelo grau de difusão das crenças, das tendências, das práticas do grupo pelo conjunto da sociedade. E é por serem tomadas coletivamente que elas se constituem como fato social (Durkheim, Regras, 1978 b, p. 6). Ou seja, o fato social é geral porque é coletivo. Desse modo:

É fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma determinada sociedade, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (DURKHEIM, 1978b, p. 11).

O que se deve salientar e que não foi visivelmente colocado por Durkheim é que os fatos sociais existem fora dos indivíduos, mas são interiorizados, passando a existir em suas consciências; e que só são externos no sentido de que lhes foram transmitidos socialmente.

Para Durkheim a educação, por exemplo, é um fato social que se impõe aos indivíduos pressionando-os a agir de acordo com as leis, as normas, os valores, o costume e as tradições de uma sociedade que, como uma entidade moral, assim exige.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças são forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde, obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências e forçamo-las ao trabalho, etc., etc (DURKHEIM, 1978b, p. 5).

Ou seja, para Durkheim o comportamento dos indivíduos é socialmente determinado e a educação é o fator essencial na

conformação do indivíduo aos padrões morais e sociais de uma sociedade.

São inúmeras as situações e os fenômenos sociais que configuram fatos sociais. São fatos sociais as regras jurídicas e morais, os dogmas religiosos, os sistemas financeiros, que são crenças e práticas organizadas. São também fatos sociais as correntes sociais, os movimentos de opinião que têm uma origem difusa, e se impõem do exterior aos indivíduos.

Esclarecido o conceito de fato social, passamos à abordagem do método.

A Questão do Método: Positivismo e Objetividade

Durkheim constrói uma metodologia própria da sociologia, delimita-lhe o campo de investigação, define o objeto de estudo. Em vários momentos salienta que nenhuma ciência poderia se constituir sem que ficassem estabelecidos os limites de sua área de investigação, e sem que fossem definidos claramente os conceitos. A Sociologia deveria constituir-se como *ciência autônoma*, como uma *ciência objetiva*, em meio a outras ciências positivas. Essa sua postura metodológica denota a nítida influência de Augusto Comte.

Em *As regras do método sociológico*, após definir o objeto de estudo, estabelece as regras do método, eminentemente voltadas para a investigação e explicação sociológica.

Pretendendo garantir à Sociologia o caráter rigoroso e objetivo, sugere que:

O sociólogo se coloque num estado de espírito semelhante ao dos físicos, químicos, fisiologistas, quando se aventuram numa região ainda inexplorada de seu domínio científico. É necessário que ao penetrar no mundo social, tenha ele consciência de que penetra no desconhecido; é necessário que se sinta em presença de fatos cujas leis são tão desconhecidas quanto o eram as da existência antes da constituição da biologia. (DURKHEIM, 1978b, p. XXIII).

Durkheim se justifica afirmando que tratar os fatos sociais como coisa, significa “classificá-los nesta ou naquela categoria do real, é observar em relação a eles uma certa atitude mental. Seu estudo deve ser abordado a partir do princípio de que se ignora completamente o que são, a priori, e as suas causas” (DURKHEIM, 1978b, p. XXI).

O método de investigação de Durkheim envolve, segundo ele, 3 características: a *primeira*, ser independente diante de qualquer filosofia, visando apenas “que o princípio da causalidade seja aplicado nas ciências sociais” (DURKHEIM 1978b, p. 123); a *segunda*, garantir a objetividade, expressa na frase – *os fatos sociais devem ser tratados como coisa*. O sociólogo deve eliminar as pré-noções, que formula a respeito dos fatos para poder examinar esses fatos como realmente são. Essa neutralidade científica proposta por Durkheim para a Sociologia tem sido objeto de muitas controvérsias e duramente criticada por Löwy (1994), principalmente porque as “coisas sociais” são diferentes em natureza das “coisas naturais” e a eliminação dos juízos de valor é impossível, e o seu controle difícil e relativo. E a *terceira*, diz respeito ao caráter sociológico: os fatos sociais devem ser explicados por outro fato social, sem perder sua especificidade. Ou seja, deve ser encontrada uma explicação social para um fato social. Para tanto, procura analisar os fatos ou fenômenos comparando-se os casos, verificando as variações apresentadas. Trata-se de um método comparativo.

A postura metodológica de Durkheim, racionalista e positivista, enquadra-se também numa abordagem funcionalista, que trata a sociedade como um sistema, em que as instituições desempenham funções que contribuem para manutenção de uma determinada ordem social.

Seu pensamento exerceu grande influência na sociologia francesa e fora da França, é matriz teórica para os estudos realizados por T. Parsons e R. Merton, na Sociologia e Malinowski e Radcliffe-Brown na Antropologia, para citar alguns.

Consciência Coletiva e Representações Coletivas

Em *A Divisão do Trabalho Social* Durkheim (1978a, p. 40) conceitua Consciência Coletiva, um conceito extremamente importante em sua obra:

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria; poderemos chamá-lo: *consciência coletiva* ou *comum*. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; é por definição, difusa em toda extensão da sociedade.

A consciência coletiva manifesta-se (objetiva-se) nos sistemas jurídicos, nos códigos legais, na arte, na religião, nas crenças, nos modos de sentir, nas ações humanas. Existe difundida na sociedade, e é interiorizada pelos indivíduos.

Durkheim estabelece uma relação entre a extensão e força da consciência coletiva e o tipo de sociedade: nas *sociedades simples ou arcaicas*, homogêneas, com pouca divisão de trabalho, a consciência coletiva abrange a maior parte das consciências individuais. Nas sociedades ditas *primitivas* há essa coincidência e a individualidade é quase inexistente. Nas *sociedades complexas*, diversificadas, ocorre uma redução dessa força e não acontece a coincidência entre a consciência coletiva e a consciência individual, havendo espaços para a individualidade.

A vida social é feita essencialmente de representações que são os estados da consciência coletiva, diferentes em natureza dos estados da consciência individual. Elas exprimem o modo pelo qual o grupo se concebe a si mesmo em suas relações com os objetos que os afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza [...]. Para compreender a maneira como a sociedade se vê a si mesma e ao mundo que a rodeia, é preciso considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos (DURKHEIM, 1978b, p. XXVI).

Durkheim esboça acima uma de suas idéias fundamentais, de que a sociedade é mais do que a soma dos indivíduos e de que o todo (a sociedade) prevalece sobre as partes (os indivíduos). Sendo assim, a Sociologia deve dar prioridade à análise do todo sobre as partes.

Na verdade, toda sua obra dá um destaque para o estudo sistemático das representações coletivas, das origens sociais das formas de pensamento, das crenças coletivas, religiosas e morais. Essas representações coletivas resultariam das relações sociais entre os indivíduos associados e seriam responsáveis por uma força moral vigente na sociedade. Aparecem como “padrões e regras estabelecidas” que delimitam os atos individuais, se impondo aos indivíduos e perdurando através das gerações.

Esses conceitos são desenvolvidos principalmente em sua tese e primeira grande obra publicada, *A divisão do trabalho social*.

A Divisão do Trabalho social segundo Durkheim

Procura compreender as repercussões da divisão do trabalho e do aumento do individualismo na integração social. Coloca-se contra a crítica da divisão do trabalho que a ela atribui o conflito de classes entre patrões e empregados, a alienação no trabalho, feita pelos socialistas. Segundo Durkheim toda espécie de problema resulta da ampliação das “funções econômicas na sociedade, que antes ocupavam um papel secundário na sociedade e agora estão em primeiro plano”, fazendo recuar as funções religiosas, administrativas, militares, de forma desregrada.

A divisão de trabalho e a ordem moral, cria conceitos e os utiliza, comparando as sociedades simples, tradicionais, não diversificadas, baseadas na semelhança das funções sociais desempenhadas pelos membros do grupo em virtude, apenas, das diferenças do sexo e idade e com grande coesão social, com as

sociedades complexas, diversificadas, industriais, baseadas nas dessemelhanças e especialização das funções. Nessa comparação procura perceber o grau de coesão social e o tipo de solidariedade que integra os membros da sociedade.

Segundo Durkheim, o aumento da diferenciação social e das especializações é fruto de um processo de evolução das sociedades mais simples, tradicionais, para as sociedades modernas.

Nesse processo muda também o tipo de solidariedade que integra os indivíduos: nas primeiras, há a *solidariedade mecânica*, integrando pelas semelhanças; e nas segundas há a *solidariedade orgânica*, integrando pela complementaridade das funções.

Para proceder a uma *análise objetiva* desse processo e contrastar um tipo de solidariedade com outro considera a necessidade da observação e medição do grau de ligação social entre os membros da sociedade. E como proceder a isso se a “solidariedade social é um fenômeno moral que por si mesmo não se presta à observação exata e nem à medida? ...é preciso substituir o fato interno que nos escapa por um fato exterior que o simbolize ... e este símbolo visível é o direito” (DURKHEIM, 1978a, p. 32). A lei repressiva pune crime, que “é todo ato que, em qualquer grau determina contra seu autor esta reação característica que se chama pena” (DURKHEIM, 1978a, p. 35).

Na conceituação sociológica de Durkheim, isso ocorre porque considera crime “um ato que viola sentimentos universalmente aprovados pelos membros de uma sociedade, e que ofende estados fortes e definidos da consciência coletiva” (DURKHEIM, 1978a, p. 41). Quanto mais primitiva a sociedade maior é a predominância da lei repressiva, que não especifica a obrigação moral porque ela é conhecida por todos. Como diz, “não ordena que haja respeito pela vida de outrem, mas mata o assassino. Não começa por dizer, como o faz o direito civil: é este o dever; mas, pelo contrário, é este o castigo” (DURKHEIM, 1978a).

O repúdio a um ato criminoso pode ser difuso ou organizado, mediado por uma instituição.

Discorda dos que alegam que a punição tem caráter de prevenir a repetição do ato de transgressão. A função social básica do castigo é proteger a consciência coletiva, é proteger os valores sociais básicos de uma sociedade, e que são *sagrados* no sentido de não ser permitida a sua violação.

No caso das sociedades complexas, onde predomina a lei reparadora, restitutiva, há um declínio progressivo da consciência coletiva, levando à solidariedade orgânica, baseada na interdependência entre os indivíduos pelas diferentes funções que desempenham na divisão social do trabalho. Na realidade, todo o direito restitutivo visa, num sentido amplo, organizar a cooperação entre os indivíduos e seu funcionamento está vinculado a órgãos especiais, tribunais e a um corpo de operadores especializados na sua aplicação como juízes, advogados, procuradores e outros.

No entanto, à medida que as funções econômicas da divisão do trabalho se sobrepõem à formação de regras morais, surgem conflitos e as relações contratuais passam a ser impostas por forças coercitivas.

Todas essas considerações de Durkheim têm um valor histórico muito grande na constituição da Sociologia como Ciência, comprometida em analisar a realidade social, “a partir de fatos claramente circunscritos: os fatos sociais”.

O Normal e o Patológico – O conceito de Anomia

Durkheim em toda sua obra, deixa transparecer a sua dupla preocupação: com a questão teórico-metodológica da sociologia, seu objeto de estudo e método, e com a questão social. Tanto que o problema do suicídio está estreitamente ligado ao seu estudo sobre a divisão do trabalho social, em que considera a diferenciação social das sociedades modernas um fenômeno normal, um fator de integração social, ao mesmo tempo que

constata problemas, que relata na parte final de seus dois livros. Esses problemas seriam resultantes da própria organização social: “crise econômica, inadaptação dos trabalhadores a suas ocupações, violência das reivindicações dos indivíduos com relação à coletividade; e ausência ou desintegração das normas” (ARON, 1997, p. 307). Tais fenômenos são patológicos, segundo a própria terminologia de Durkheim.

Em *As Regras do Método Sociológico*, Durkheim faz uma analogia entre as doenças do organismo biológico, as doenças do organismo social e sugere que a observação dos fatos com critérios objetivos poderia levar a ciência sociológica a esclarecer a prática, distinguindo “a saúde da doença”, devendo, também, sugerir mudanças e promover um aperfeiçoamento da sociedade, em caso de necessidade. Em suma, a sociologia poderia dar os fundamentos para as reformas sociais.

Para Durkheim, um fenômeno, mesmo quando agride os preceitos morais, pode ser considerado normal desde que encontrado na sociedade de forma generalizada e desde que não coloque em risco a integração social. Considerou, no caso, o crime um fenômeno normal: 1-porque “o crime é encontrado “em todas as sociedades *de todos os tipos*”. Portanto é um fenômeno que é geral na extensão de uma sociedade, num determinado momento do seu desenvolvimento. 2. além disso, é útil à sociedade, na medida que, a transgressão cometida conduz a um fortalecimento dos valores feridos, por relembrar o quanto é repudiada.

No entanto, se um fato social põe em risco a integração social é considerado patológico.

Encarar o crime como uma doença social seria admitir que a doença não é algo acidental mas ao contrário, que em certos casos deriva da constituição fundamental do ser vivo... Não há dúvida de que o próprio crime pode apresentar formas anormais; é o que acontece quando, por exemplo, atinge taxas exageradas. Não há dúvida, também, de que tal excesso é de natureza mórbida. O que é normal é a existência da criminalidade, desde

que, para cada tipo social, atinja e não ultrapasse determinado nível. (DURKHEIM, 1978b, p. 58).

Durkheim, em *A divisão do trabalho social*, considerou os casos em que a divisão do trabalho não produziu a solidariedade como anomia. A educação, portanto, teria um papel preponderante na recuperação da coesão social, numa ação orquestrada pelo Estado.

Sobre a educação Durkheim afirma:

A Educação é o fim e a fonte da moralidade. Uma ação é moral se é social. Não existe moralidade fora do contexto social e a moralidade é a grande força coesiva da sociedade. A função básica da sociedade é justamente transmitir valores morais. (DURKHEIM, s/d).

Assim, os estudos sugerem que, para Durkheim, os universos ideológicos representados pela educação e a política são as forças morais com capacidade de ordenar a sociedade e de amalgamar os indivíduos, integrando-os à sociedade.

E quanto à anomia, Steven Lukes considera a patologia peculiar do homem moderno. E, dentre os sociólogos funcionalistas, Merton e Dahrendorf têm se dedicado a aprofundar o conceito, que tem se mostrado eficaz na explicação de alguns fenômenos sociais contemporâneos.

Durkheim, ao lado de Marx e Weber, representa uma contribuição, embora questionável em muitos aspectos, pioneira e definitiva não só para a Sociologia mas para as Ciências Sociais de um modo geral. E sua construção metodológica permanece referência obrigatória aos pesquisadores do campo social.

Referências

- ARON, R. **As Etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURKHEIM, E. **A Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978b.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo. Melhoramentos. s/d.

LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIZZORNO, A. Uma leitura Atual de Durkheim. In: COHN, G. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1977.

ORTIZ, R. **Ciências Sociais e Trabalho Intelectual**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.