



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA

**SOBRE A ÉTICA, A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES PARA UMA *PRÁXIS* PEDAGÓGICA EMANCIPADORA DIANTE DE UMA
TRADIÇÃO PATRIMONIALISTA**

Londrina
2009

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA

**SOBRE A ÉTICA, A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES PARA UMA *PRÁXIS* PEDAGÓGICA EMANCIPADORA DIANTE DE UMA
TRADIÇÃO PATRIMONIALISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Zancanaro

Londrina
2009

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F383s Ferreira, João Vicente Hadich.
Sobre a ética, a política e a educação : reflexões para uma *práxis* pedagógica
emancipadora diante de uma tradição patrimonialista / João Vicente Hadich
Ferreira. – Londrina, 2009.
152 f.

Orientador: Lourenço Zancanaro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Política e
educação – Teses. I. Zancanaro, Lourenço. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 37.01

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA

**SOBRE A ÉTICA, A POLÍTICA E A EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPADORA DIANTE DE UMA
TRADIÇÃO PATRIMONIALISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Leoni Maria P. Henning
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Terezinha Oliveira
UEM – Maringá – PR

Londrina, 17 de dezembro de 2009.

Dedicatória

A Deus

Presença constante, certeza indubitável.

Rose

Somente assim...

Ao João Lucas e ao Daniel José

Tenho aprendido a educar, educando-os. Desculpem pelos momentos de privação, pelo sacrifício exigido em tão importante fase das suas vidas. Vocês têm sido valorosos. Amo-os profundamente.

Aos meus pais

Na sua simplicidade, acredito, educaram-me para a emancipação. Obrigado!

A “Dona” Edith

Minha primeira professora. Não sei onde estás, mas ficarás para sempre na minha memória. Sua dedicação e sua *práxis*, talvez não tão “acadêmica”, foram para comigo efetivamente emancipadoras.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Lourenço Zancanaro

Obrigado! Pelo cuidado, como educador que és, e por ter me proporcionado um exercício de autonomia que me conduz, um pouco mais, para a emancipação. Obrigado ainda pela confiança que teve mais uma vez na minha pessoa e pela sua postura extremamente ética em todos os momentos.

A Prof^a. Dr^a. Leoni Maria P. Henning

Por sua presença neste momento. É gratificante e enriquecedora a convivência com pessoas como a sua.

A Prof^a. Dr^a. Terezinha Oliveira

Agradeço sua prestatividade, suas pertinentes observações e sua seriedade acadêmica. Tem todo o meu respeito.

Aos professores do Mestrado

Agradeço a atenção e o profissionalismo daqueles com quem estudei. Foi uma convivência enriquecedora. Desculpem-me por aquilo que tenha ficado a desejar.

Aos amigos e parentes

Pela compreensão, a partilha, o apoio irrestrito e o respeito. Um obrigado especial àqueles amigos do IEEL e da UENP que acompanharam de perto a construção deste momento.

Aos colegas do mestrado

Foram momentos rápidos, mas fundamentais para partilha e crescimento. Até breve.

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

Paulo Freire

FERREIRA, João Vicente Hadich. **Sobre a ética, a política e a educação:** reflexões para uma práxis pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

No presente trabalho apresenta-se a questão da ética, da política e da educação, partindo da análise da tradição patrimonialista, principal característica de formação do Estado brasileiro. Através de pesquisa bibliográfica e a hermenêutica dos textos e autores estudados, buscamos estabelecer a influência desta formação para o entendimento do nosso processo educacional, da constituição moral presente na nossa cultura e da prática política estabelecida até o presente momento. Diante destas perspectivas, o problema se apresenta: é possível uma educação emancipadora no seio desta tradição patrimonialista? Ainda mais, é possível a formação de um *ethos* “não patrimonialista” para a nossa sociedade? Propondo reflexões para uma *práxis* pedagógica emancipadora diante desta tradição patrimonialista, discorreremos nos dois primeiros capítulos sobre a ética e sua fundamentação, a política e seus desdobramentos e o surgimento do Estado a partir da Modernidade. Após estas considerações, concluímos com o terceiro capítulo buscando os elementos para uma *práxis* pedagógica emancipadora a partir da discussão da moral social, iniciada com os liberais ingleses, e das leituras de Adorno e Paulo Freire, nas propostas de uma educação emancipadora e libertadora, respectivamente. Na análise final, compreendemos como possível o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica emancipadora, evidentemente, sem a pretensão de absolutizarmos nossas considerações. Ressaltamos que tal condição, para além de uma utopia, pode concretizar-se a partir da escola como espaço de vivência da ética e da política, num processo de humanização e democratização das relações que leve à conscientização dos sujeitos existentes de que a história é possibilidade e não inexorabilidade, desnudando as contradições e permitindo o exercício da liberdade no confronto com as próprias diferenças e o *devoir*.

Palavras-chave: Ética. Política. Educação. Patrimonialismo. *Práxis*.

FERREIRA, João Vicente Hadich. **On the ethics, the politics and the education: reflections for an emancipatory educational praxis ahead of a patrimonialistic tradition.** 2009. 157p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This paper presents the ethic, politician and educational issues focused on an analysis based on the patrimonialistic tradition, main characteristic of the Brazilian State's formation. Using the bibliographical research and hermeneutics of the texts and authors studied, we tried to establish the influence of this formation to understand the actual educational process, the present moral constitution in our culture and the practical politics established until the present time. Following these perspectives, the problem itself is if there's a possibility of an emancipatory education intrinsic to this patrimonialistic tradition? And even more, if it's possible a formation of "non patrimonialistic" ethos for Brazilian society? The two firsts chapters discourse about ethic and its reasoning, also the politics and its unfoldings, as well the beginning of the State from Modernity to reflect on a pedagogical and emancipatory *praxis* besides this pratrimonialistic tradition. Leded by these considerations, the third chapter is a conclusion intending to search for the elements for an emancipatory pedagogical praxis from the quarrel of the social moral, initiate with the liberal English ideals and of the readings of Adorno and Paulo Freire, in the proposals of an emancipatory and liberating education, respectively. In the final analysis, we understand as possible the development of a pedagogical and emancipatory *praxis*, evidently without the pretension to absolute our considerations. We stand out that such condition, going further an utopia, can be real becoming the school a place of ethics and politics experience, in a process of humanization and democratization of the relations that leads to the awareness of citizens that history is a possibility and not inexorability, elucidating the contradictions and allowing the exercise of freedom in the confrontation with the proper differences and *becoming*.

Keywords: Ethics. Politics. Education. Patrimonialism. Praxis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – ÉTICA E POLÍTICA: DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS	14
1.1 ÉTICA: CONTEXTO	20
1.1.1 Sobre a questão dos valores	23
1.1.2 Ética, Moral e “moral social”	31
1.1.3 Como tornar-se ético?	38
1.2 DA POLÍTICA	40
1.2.1 O problema político	44
1.2.2 Breve comentário sobre a democracia grega	45
1.2.3 O público e o privado, a lei e a liberdade	47
1.2.4 Para “não fechar” a discussão	51
CAPÍTULO 2 – A QUESTÃO DO ESTADO E O PATRIMONIALISMO: DESDOBRAMENTOS NA REALIDADE POLÍTICA E MORAL BRASILEIRA	53
2.1 ORIGENS DO ESTADO MODERNO: A TESE DO DIREITO NATURAL, MAQUIAVEL E OS CONTRATUALISTAS	54
2.1.1 O pensamento político de Maquiavel	58
2.1.2 O Contratualismo	61
2.1.3 Por que não realizamos o contrato no Brasil?	66
2.2 PATRIMONIALISMO: PRESENTE NA GÊNESE DO ESTADO BRASILEIRO	69
2.2.1 Origens do patrimonialismo	71
2.2.2 O patrimonialismo segundo Karl Wittfogel: como se formou um Estado mais forte que a sociedade	78
2.2.3 Raymundo Faoro: contribuições e ressalvas à sua leitura	85
CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPADORA	91
3.1 MORAL SOCIAL: A DISCUSSÃO INICIADA COM OS LIBERAIS INGLESES E OS SEUS DESDOBRAMENTOS	94
3.2 EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E PRÁXIS: LENDO ADORNO E PAULO FREIRE	107

3.3 PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA <i>PRÁXIS</i> PEDAGÓGICA EMANCIPADORA.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	151

INTRODUÇÃO

O tema proposto, “Sobre a Ética, a Política e a Educação: reflexões para uma *práxis* pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista”, comporta uma análise inicial que remete a duas perspectivas, conforme exporemos a seguir.

Na primeira, quando apontamos para a proposta de uma *práxis* pedagógica emancipadora, pressupomos a possibilidade de transformação a partir da educação, transformação capaz de contribuir no processo de melhoria da sociedade a partir do estabelecimento da justiça de forma mais ampla possível, saindo do formalismo para a substancialidade. A tese implícita trata da possibilidade de se construir um projeto, tendo como referência que a Educação é pública, no entendimento de que é direito de todos. Isto implica na oportunização dos meios e das condições fundamentais para que esta seja efetivamente viável e de qualidade, principalmente, para os mais excluídos socialmente. Por isso, faz-se necessária uma reflexão sobre a Educação, enquanto condição humana, e as questões éticas e políticas envolvidas no ato de educar. Neste sentido, entendemos ser necessária a discussão dos fundamentos éticos e políticos da sociedade e da Educação no Brasil, na intenção de se construir tal *práxis* pedagógica que emancipe educador e educando. Contudo, não desconsideramos o que de histórico já se fez pela Educação no Brasil, nem tão pouco acreditamos que o que refletiremos desembocará no modelo de educação emancipadora por excelência, como se esta proposta já não estivesse presente em outras leituras da Pedagogia. Pretendemos a proposição de reflexões que nos permitam amadurecer os fundamentos da *práxis* pedagógica, daquilo que sustenta e dá base às teorias pedagógicas e, não especificamente, promover mais uma *nova teoria pedagógica* em si.

A segunda perspectiva, buscando complementar a análise, indica como continuidade do tema a questão da tradição patrimonialista, herança brasileira da formação do Estado português que migrou do além-mar como um dos elementos para a formação do Estado brasileiro. Isto se caracteriza pelo modelo de administração pública onde prevalecem os arranjos políticos mais do que um projeto de nação, possibilitando a manutenção de uma oligarquia no poder e não da representatividade popular efetivamente, mesmo com a existência do processo

democrático. Deste modo, a corrupção se apresenta como prática aceitável para grande parte dos homens públicos e, apesar da consternação popular, muitas vezes tem-se demonstrado endêmica, no seio da própria cultura brasileira que tolera a realidade desta nos diversos níveis, independentemente do *status quo* do cidadão. Certamente, não é privilégio do Brasil a corrupção, principalmente a política, mas podemos notar que determinados países democráticos têm controlado melhor estas práticas a partir de uma melhor compreensão e vivência da própria democracia.

Diante destas abordagens, o problema se apresenta: é possível uma educação emancipadora no seio desta tradição patrimonialista? Ainda mais, é possível a formação de um *ethos* “não patrimonialista” para a nossa sociedade?

Evidentemente, não é pretensão nossa, ao propor tal empresa, atribuir à educação a total responsabilidade, quiçá possibilidade, de transformar o mundo, ou pelo menos o Brasil, sozinha. Porém, como já apontou Paulo Freire,

[...] *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. 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. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 112, grifos do autor).*

Entendemos, portanto, a possibilidade da educação na proposta dialética, através da inter-relação entre teoria e prática (*práxis*) efetivadas enquanto completude e não dicotomia, realizando o discurso e o contra-discurso necessários para a conscientização e a conquista da emancipação. Para tal, é necessária uma construção da consciência pública, social, que não prescindia do exercício da autonomia e da individualidade, mas que busque a justiça como princípio para a construção de uma sociedade menos excludente. Neste sentido, precisamos entender as contradições existentes, as ideologias presentes e as possibilidades que se apresentam.

Tomando como base estes pressupostos, no capítulo inicial apresentamos uma contextualização das questões éticas e políticas, bem como sua

importância para entendermos melhor a temática proposta sobre a Educação e a possibilidade de uma *práxis* pedagógica emancipadora. Num primeiro momento, discutindo a questão dos valores, das definições de Ética e Moral e seus desdobramentos no sentido de “como tornar-se ético”, propomos uma breve reflexão sobre a questão da Moral Social, tema que aprofundaremos mais detidamente no terceiro capítulo. Ainda no primeiro capítulo, num segundo instante, remetemo-nos ao problema político, complementação da discussão ética e da proposta da Educação como um todo. Neste sentido, apresentamos uma breve leitura da política a partir de algumas referências, como o pensamento grego e as contribuições de Hannah Arendt, Max Weber e Norberto Bobbio. Fazendo uma breve passagem pelos fundamentos da democracia e pelas discussões sobre o público, o privado, a lei e a liberdade, intentamos abrir a discussão para a questão do Estado e do patrimonialismo no capítulo seguinte. Por isso, este primeiro momento é mais introdutório à nossa análise do que conclusivo em si mesmo.

O segundo capítulo, intitulado “Estado, patrimonialismo e o conceito de público e privado”, é o espaço em que discutiremos a questão da formação do Estado na modernidade e seus desdobramentos. A partir das leituras de Maquiavel e de alguns dos pensadores contratualistas, Hobbes, Locke e Rousseau, tratamos sobre poder e direitos naturais, elementos do pensamento político moderno, para entendermos algumas questões da nossa realidade política no Brasil. Servindo-nos da tipologia weberiana na análise sobre o surgimento do Estado patrimonial e das leituras de Raymundo Faoro, entre outros comentadores, procuramos apresentar a gênese do Estado brasileiro como sendo patrimonialista e, neste sentido, o comprometimento dos conceitos de público e privado na nossa cultura como um dos elementos derivados desta visão.

Por fim, no terceiro capítulo, a discussão inicia-se com a “moral social” como um dos elementos que pode contribuir nestas “reflexões para uma *práxis* pedagógica emancipadora” diante da tradição patrimonialista brasileira, cujo objetivo é a Educação. Considerando-se que apresentamos sérios problemas éticos e políticos em nossa sociedade, como a corrupção, a impunidade e a perspectiva corporativista dos nossos políticos que, aliados à despolitização, corrupção e apatia política dos cidadãos, criaram em nossa cultura um certo “jeitinho”, entendemos como inevitável a discussão sobre a *moral social*. Com o termo apontamos para a reflexão dos fundamentos da vida ética e política já destacados anteriormente, na

intenção de compreendermos melhor como se constituiu a nossa base moral e se é possível pensar numa moral social, discussão realizada nos países da Europa, com exceção de Espanha e Portugal, em torno do século XVIII. Para tanto, precisamos entender um pouco mais a constituição da nossa sociedade para refletir sobre a possibilidade ou não de uma moral social fora do modelo contratualista. Na proposta de uma educação emancipadora, discutimos, ainda neste capítulo, com Adorno e Paulo Freire, duas leituras importantes para a compreensão exigida. Na perspectiva de uma compreensão do público enquanto responsabilidade do indivíduo, entendido como cidadão, e da necessidade de uma *consciência pública*¹ para a construção do social, da *res* (coisa) pública, justifica-se a discussão sobre a Educação, Ética e Política.

Adotando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e a hermenêutica dos textos e autores referenciados, apresentamos como base a perspectiva dialética para o desenvolvimento do nosso estudo. Quanto ao tempo histórico, interessa-nos a discussão do momento presente. Na proposta de uma discussão temática, no caso sobre Ética, Política e Educação, não nos restringiremos à linearidade histórica, trabalhando com os autores referenciados para as problematizações apresentadas. Entretanto, recorreremos à História linear quando necessário para a devida contextualização ou para tratar especificamente de temas como o patrimonialismo e o Estado.

¹ Com o termo queremos afirmar a importância do desenvolvimento de uma consciência que entenda a questão pública, daquilo que é público e que interessa a todos nós. Não é no sentido de uma “consciência coletiva”, como tratado por algumas correntes da psicologia, mas no entendimento da necessidade de nos pensarmos não só como indivíduos, mas como cidadãos. Assim, como membros de uma sociedade, responsáveis pelo espaço público, pelo cuidado com aquilo que é de todos, pois que não pertence a apenas um, agiríamos numa *consciência pública* enquanto modo de compreensão para a *práxis* ética e política e para o estabelecimento cada vez mais maduro da própria democracia.

CAPÍTULO 1 – ÉTICA E POLÍTICA: DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS

Diante da temática proposta, “reflexões para uma *práxis* pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista”, a discussão sobre a ética e a política demonstra-se fundamental para um melhor entendimento da mesma. O patrimonialismo está na base da cultura da interpretação da lei de acordo com os “jeitinhos” e com as trocas de favores, onde não se faz muitas vezes a política, mas a “politicagem”. Encontramos dois pesos e duas medidas, onde os “amigos do rei” são “favorecidos pela lei” e os “inimigos” arcam com os “rigores” da mesma. Não há uma preocupação com a justiça, mas com o protecionismo, com os corporativismos. Para Zancanaro (1994, p. 158),

Transformado em referencial último do bem-estar coletivo, mas incapaz de efetivar tal expectativa (sic!), o Estado Patrimonial produziu duas vertentes de moralidade: uma, que possibilitava aos agentes político-administrativos a manipulação da lei a seu favor; outra, que eximia os cidadãos da responsabilidade pela produção do próprio bem-estar, impregnando a sociedade de predisposições privatistas. Ambas, porém, dadas a confundir o público com o privado.

Na nossa sociedade, especificamente, não realizamos ainda a discussão que trata de uma moral social, onde prevaleceria uma “moral mínima²” e não, tão declaradamente, o jogo dos interesses particulares e favorecimentos de determinados grupos. É uma realidade de comprometimento dos valores, ou da falta de discussão de determinados valores que possam ser amadurecidos e servir como

² Ao utilizarmos aqui o termo “moral mínima” não estamos nos referindo à existência de algo que seja “mínimo” como se houvesse uma moral “maior” ou “menor”, ou algum ato que pudesse ser considerado, enquanto imoral, aceitável, porque ainda estaria dentro de um “mínimo” permitido. Apresentamos o termo no sentido de fomentar a discussão para a questão da *moral social de tipo consensual* em que, buscando-se o princípio de justiça, seriam estabelecidas normas, regras, valores sociais mínimos para que se estabeleça um projeto de sociedade e, conseqüentemente, se construa culturalmente a possibilidade de uma melhor convivência. Conforme José Maurício de Carvalho (1998, p. 177), “[...] podemos nos referir à moral como um comportamento mínimo exigido de todos os membros de uma comunidade e aí falamos de moral social. [...] a moral social tem como base a cultura ou a objetivação de certos valores. Conforme já tivemos oportunidade de mostrar não parece haver simetria perfeita entre ambas, ou melhor, entre a moral individual que obriga imperativamente a consciência e os princípios coletivamente construídos (Cf. Carvalho, *Caminhos da moral moderna*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995)”.

norteadores da vida social na perspectiva moral. Ainda de acordo com Zancanaro (1994, p. 161),

O sistema patrimonial de dominação mostrou-se incapaz de desenvolver um modelo de relações sociais que tornasse possível enquadrar a ação dos agentes públicos dentro dos limites da racionalidade. [...] A corrupção político-administrativa no Brasil é resultado visível da reprodução de antivalores sociais herdados dos descobridores, o que, em última análise, se resume na falta de cultivo de uma ética social.

Por isso, sempre presente, a questão ética evoca inevitavelmente a questão dos valores, dos costumes e de problemas que se apresentam na nossa sociedade contemporânea, como se apresentaram já para os antigos. É verdade que contemplamos também problemas impensados no tempo de Platão e Aristóteles, como a questão da clonagem de seres humanos e da manipulação genética, das grandes pandemias que podem espalhar-se pelo mundo ou da possibilidade de destruição do planeta pelo esgotamento de seus recursos e/ou de uma hecatombe nuclear. Isto, contudo, remete-nos aos mesmos fundamentos, do problema da ação a ser desenvolvida e de suas consequências. Neste sentido, os nossos problemas não mudaram muito. Referem-se à questão da justiça, das virtudes, do “bem viver”, da dignidade humana, da felicidade e de todas as questões que possam estar envolvidas ou relacionadas com os problemas éticos e políticos que permeiam a nossa existência humana há milhares de anos. Escreve Tugendhat (1996, p. 12):

[...] não podemos desconsiderar que, tanto no âmbito das relações humanas quanto no político, constantemente julgamos de forma moral. No que diz respeito às relações humanas, basta observar que um grande espaço nas discussões entre amigos, na família ou no trabalho abrangem aqueles sentimentos que pressupõem juízos morais: rancor e indignação, sentimentos de culpa e de vergonha. Também no domínio político julga-se moralmente de forma contínua, e valeria a pena considerar que aparência teria uma disputa política não conduzida pelo menos por categorias morais. O lugar de destaque que os conceitos de democracia e de direitos humanos assumiram nas discussões políticas atuais também é, mesmo que não exclusivamente, de caráter moral. A discussão sobre a justiça social, seja em âmbito nacional ou mundial, é também uma discussão moral. Quem rejeita a reivindicação de um certo conceito de justiça, quase nem o pode fazer sem contrapor-lhe um outro

conceito de justiça. Em verdade, as relações de poder de fato são determinantes, mas é digno de nota que elas necessitem do revestimento moral. Por fim, existe uma série de discussões políticas relativas aos direitos de grupos particulares ou marginalizados, as quais devem ser vistas como questões puramente morais: a questão acerca de uma lei de imigração limitada ou ilimitada, a questão do asilo, os direitos estrangeiros, a questão sobre se e em que medida nos deve ser permitida ou proibida a eutanásia e o aborto; os direitos dos deficientes; a questão de se também temos obrigações morais perante os animais, e quais. Acrescentam-se aqui as questões da ecologia e da nossa responsabilidade moral para com as gerações que nos sucederão. Uma nova dimensão moralmente desconcertante é a da tecnologia genética.

Como demonstra Tugendhat, a questão moral está presente na nossa existência e, conseqüentemente, coexistência. Assim posto, consideramos por bem apresentar a inter-relação entre ética e política, e seus desdobramentos a partir de um dos nossos ainda atuais e eternos conflitos, a saber, a vida em sociedade. Pensar numa cidade ideal, onde a justiça acontecesse, onde as pessoas fossem felizes e não houvesse corrupção, pobreza, guerras ou violências de qualquer tipo é uma *utopia*³, mas não necessariamente um devaneio. Mesmo no caso do Brasil.

Na tradição do pensamento filosófico, os gregos começaram estas reflexões, tendo em Platão e Aristóteles seus principais expoentes. Para o pensamento da época, a cidade – chamada de *pólis* – era o que hoje concebemos como Estado, ou seja, uma sociedade composta de vários membros, dentre os quais um pequeno número considerado cidadãos e que possuíam direitos e deveres, podendo exercer diversas funções dentro desta organização. Estas funções iam desde um mandato político, proteção deste Estado ou a vivência comum do cidadão que construía a sociedade com a sua participação política. Dentro disto, retornam as perguntas que envolvem a construção do pensamento ético e político: é possível um bom governo? Isto seria garantia de uma “boa cidade”? Qual seria a melhor forma

³ Do grego *ou + topos*: não lugar, lugar nenhum, algo que não existe. Abbagnano (2000, p. 987) apresenta a seguinte informação sobre o verbete *utopia*: “Thomas More deu esse nome a uma espécie de romance filosófico (*De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*, 1516), no qual relatava as condições de vida numa ilha desconhecida denominada U.: nela teriam sido abolidas a propriedade privada e a intolerância religiosa. Depois disso, esse termo passou a designar não só qualquer tentativa análoga, tanto anterior quanto posterior (como a *República* de Platão ou a *Cidade do Sol* de Campanella), mas também qualquer ideal político, social ou religioso de realização difícil ou impossível”.

de governo? É possível um governo ideal, justo e perfeito? O que é justiça? O que é justo para mim, é o que você considera justo? É possível a igualdade? E a liberdade?

Um dos pontos que devem ser compreendidos ao falar do pensamento grego é que, neste contexto, política e ética são afins. São áreas que mantêm uma unidade entre si onde, ao tratarmos de uma, inevitavelmente esbarraremos na outra em algum ponto. Nesta leitura são importantes os pensamentos de Platão e Aristóteles, referências para as teorias políticas que se constituiriam durante os séculos vindouros da Idade Média e, ainda hoje, para a nossa reflexão. Críticos do regime democrático, Platão e Aristóteles foram responsáveis por teorias que refletiram sobre as formas de governo e o valor destas, ou seja, quais seriam as melhores e as piores formas. Para estabelecer quais seriam as melhores formas de governo, tanto Platão quanto Aristóteles recorreram ao conceito de justiça e virtude consideradas por ambos como coroamento da vida social e da “boa cidade”. Platão propôs um Estado perfeito, onde as pessoas cumpririam suas funções e manteriam a harmonia da sociedade. Dividida, portanto, em partes, a cidade platônica seria feliz porque as pessoas estariam felizes com a sua realidade, e, ao mesmo tempo, seria justa porque estaria constituída de cidadãos justos. O projeto político platônico estava embasado, nesta perspectiva, numa proposta educacional que contemplaria, em sua realização, a cidade justa.

Para Aristóteles, por sua vez, a cidade seria o lugar da realização plena do homem. Definindo o homem, em sua *teleologia*⁴, como aquele que busca a felicidade, compreendia que isto só seria possível na Cidade, pois nela é que haveria condição de uma plena realização da sua essência, a *racionalidade*. Isto se daria pela vida ética e política. Considerando o homem um *animal político por natureza* compreendia que este não nascia ético, mas precisava tornar-se mediante

⁴ *Teleologia*: A condição do *ser* para Aristóteles envolve a natureza, isto é, por natureza o homem quer a vida social e é racional. Isto implica numa perspectiva de essencialidade, ou seja, de que o homem possui estas essências, a política e a racional. Quando falamos em essência de algo, falamos em sentido para este algo, que implica em realização de algum propósito. O olhar aristotélico é *teleológico* (do grego *telos*, que significa “fins”), ligado à ideia de finalidades para todas as coisas. Não é diferente para o homem. Qual a finalidade do homem para Aristóteles? Numa palavra, a felicidade. Mas, como ser feliz? Onde está a felicidade? Não pode estar num bem concreto ou em algo passageiro. Para Aristóteles, está na realização das essencialidades do homem, na vida ética, que evoca a racionalidade, e na vida política, que envolve a vida na cidade. É a *eudaimonia*, entendida como a felicidade no sentido de perfeição ética, resultado da vida virtuosa. Relaciona-se com *eupraxia*: a práxis ou ação boa, bela e justa; a ação virtuosa. É, portanto, a ideia de uma realização plena, da felicidade como algo permanente e não momentâneo.

uma disposição de caráter, o que lhe permitiria chegar à *virtude*. Para que isto ocorresse, eram necessários alguns pressupostos: a necessidade da justiça, que estaria ligada à perspectiva da amizade e da *justa-medida*⁵, e a construção de um *êthos*⁶, ou seja, uma formação ética que levaria o futuro cidadão a uma correta deliberação (escolha) sobre o que é o melhor. Aristóteles e Platão apresentam a discussão ética e política vinculada à Educação. É a perspectiva da formação do cidadão grego para a vida na cidade. Na base deste pensamento, identificamos aquilo que constituía a *Paideia*⁷ clássica, provavelmente a primeira reflexão de um povo na história sobre a Educação e suas principais questões. Isto exigiu dos gregos uma sistematização do processo de *como* ensinar e das discussões sobre *o que* e *para que* ensinar, problemas que retomamos até o presente momento na busca dos fundamentos epistemológicos e metodológicos da Educação.

Na Modernidade, a discussão ganha novos elementos. Numa perspectiva de rompimento com a tradição medieval, os modernos apresentam um olhar antropocêntrico e, valorizando a razão e suas possibilidades, anseiam pelo “esclarecimento” e pela libertação do homem de todo “obscurantismo”. A crise do sistema feudal, a dissociação entre Ética e Política com Maquiavel na Renascença, e o enfraquecimento do poder temporal e espiritual da Igreja trazem novas perspectivas para a leitura da ética e da política. Estabelecendo a razão como única mestra e alçando-a inevitavelmente à condição de “tribunal”, os modernos sujeitam

⁵ Esta condição do homem, de buscar entre o certo e o errado, o justo e o injusto é o que denota sua eticidade e a sabedoria prática (*phronésis*). A *phronésis* para Aristóteles implica na capacidade do indivíduo de encontrar uma norma justa ou uma regra verdadeira para determinadas situações. Isto estará de acordo com o que é bom ou mau. Aristóteles, como Platão, também propõe uma tripartição da alma. Para ele temos na alma duas faculdades: a *irracional*, que nos faz semelhantes aos animais e a *racional*, que nos distingue destes. A faculdade irracional, por sua vez, está subdividida em outras duas, a *nutritiva/vegetativa*, que cuida do sustento do corpo e da alma e a *desejante*, que representa o motor da nossa ação. Diferentemente de Platão, Aristóteles não entende que se deva subjugar os desejos, mas que estes é que nos levam à necessidade de escolha. O desejo estaria num meio caminho entre a racionalidade e a irracionalidade, ou seja, ao desejarmos podemos decidir por uma atitude que demonstre nossa humanidade ou conduza-nos a uma demonstração de bestialidade. Por isto, para bem escolhermos, devemos ter uma formação ética (do grego *êthos*), uma educação do caráter, que desenvolverá a *phronésis*. Para Aristóteles é necessário encontrar uma justa-medida. Isto implica na virtude e permite ao homem a felicidade.

⁶ *Êthos*: na perspectiva de desenvolvimento do caráter. Aprofundaremos melhor esta conceituação no devido momento ao tratarmos da origem do vocábulo.

⁷ *Paideia*: conforme nos esclarece Jaeger (2003, p. 1, grifos do autor), “este tema é, de fato, difícil de definir [...], resiste a deixar-se encerrar numa fórmula abstrata [...]. Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização*, *cultura*, *tradição*, *literatura* ou *educação*; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez”.

tudo ao crivo da racionalidade. Questionando os costumes, a tradição, a autoridade dos antigos e da Igreja, a Modernidade é pensada pela “mestra” razão. Questiona-se o conhecimento estabelecido, começam os grandes conflitos com a metafísica clássica. A dúvida se estabelece de forma metódica, tudo é passível de questionamento, inclusive Deus. As relações sociais, a economia, o poder e tudo mais devem passar pelo crivo da razão. De certo modo, deseja-se uma libertação. O homem da época sente-se escravizado pela natureza em suas duas faces: a interna e a externa. Externamente, nada podia fazer contra as ações da natureza, sejam elas as doenças, intempéries ou seus fenômenos em geral. Internamente, é escravo de conceitos estabelecidos pelos antigos, de concepções prontas, acabadas, do mundo e do universo, de Deus e do próprio homem. Lutando contra o determinismo estabelecido, desenvolve as ciências como promessa de liberdade. A física, a matemática, a anatomia e a astronomia, entre outras, permitem vislumbrar o domínio e a transformação da natureza. Temos as discussões sobre o *estado de direito* e as teorias sobre o *estado de natureza* e, conseqüentemente, as reflexões que vão legar à Contemporaneidade heranças éticas, políticas, econômicas, sociais e científicas, entre outras.

Pautado em algumas questões como, se é possível ao ser humano viver de forma racional ou, se podem existir leis para a convivência dos homens, o pensar dos modernos apresenta na ética e na política uma visão antropológica negativa. É o *homo homini lupus* – o homem é o lobo do homem – de Hobbes e a busca de uma “lei moral universal” através de uma razão prática, objeto do transcendentalismo kantiano. É a libertação do pensamento e a reviravolta crítica deste no ocidente. Kant certamente é o responsável por esta reviravolta posto que, a *Crítica da Razão Pura*, “constitui o coroamento da Filosofia Moderna, no sentido de que só então fixou uma posição verdadeiramente distinta da Filosofia Antiga e Medieval” (PAIM; PROTA; RODRIGUEZ, 1997, p. 143).

Se por um lado, o pensamento e o agir dos Modernos liberta a razão, luta contra o determinismo e apresenta uma nova concepção de natureza, de cultura e de homem, por outro, traz consigo algumas conseqüências que são relevantes para a problemática contemporânea. Esta autonomia da razão que busca a crítica às tradições estabelecidas, apresenta em seu seio também uma estranha perversidade. Como um ente dotado de razão autônoma, posso olhar de fora tudo e todos e, deste modo, julgar tudo e todos de acordo com a “minha razão”. Numa perspectiva do

individualismo exacerbado fomos comprometendo a vivência da solidariedade. No entendimento do espaço privado de modo desvinculado da existência social, comprometemos evidentemente a compreensão do espaço público. Como alcançar a justiça? Vivemos um paradoxo na nossa cultura, a saber, que não é suficiente só o desenvolvimento científico e tecnológico, mas necessário também o desenvolvimento social, humanizante. Quais são os limites, as possibilidades e as consequências das nossas ações? São questões que perpassam esta discussão. Entendemos com Oliveira (1993, p. 154) que,

Onde o ser do homem está em jogo se configura uma *problemática ética*, a problemática de uma 'fundamentação racional' da ação humana. Se a primeira civilização planetária, a civilização tecnológica, acha-se confrontada com uma problemática ética universal, pela ameaça da raça humana enquanto tal em virtude das possíveis consequências do progresso tecnológico, no nosso caso, além disso, configura-se como acento primeiro a dimensão ética das consequências sociopolíticas na estruturação de nossa socialidade.

Evidentemente, nossa realidade hoje difere do momento grego e nossa mentalidade não é especificamente a dos modernos. Contudo, independentemente do momento, ética e política podem ser entendidas ainda como condições intrínsecas de um mesmo contexto: o que trata da existência humana e de sua formação.

1.1 ÉTICA: CONTEXTO

Por que falar em ética? Apesar de parecer uma discussão redundante ou insipiente, se considerarmos a mentalidade pragmatista⁸ da nossa atual sociedade, tratar deste assunto parece-nos inevitável e apresenta-se inesgotável exatamente por causa desta perspectiva. Num mundo que valoriza extremamente a efetividade, a competência, a vitória, o útil, o prático, entre outras coisas pertinentes

⁸ Referente ao conceito de pragmático: “[Do gr. *pragmatikós*, ‘relativo aos atos que se devem praticar’, pelo lat. *pragmaticu.*] Adjetivo. 1.Referente ou conforme à pragmática. 2.Relativo ao pragmatismo; pragmatista. 3.Suscetível de aplicações práticas; voltado para a ação: *medidas pragmáticas*. ~ V. *competência* —a”. (FERREIRA, A., 2004). Neste sentido, adotaremos o pragmatismo aqui na perspectiva da praticidade, do agir prático para uma situação que se apresenta a partir do exercício de um cálculo custo-benefício para a realização da ação demandada.

a estas relações, podemos perceber que a ética fica restrita muitas vezes às concepções moralistas determinadas por alguns grupos ou ao imperativo de se estabelecer regras ou normatizações específicas como se, estando estas apresentadas (por um código ou por uma lei, por exemplo), tivéssemos garantida a eticidade dos homens. Criamos “cursos de ética” para atender um mercado que encontra consumidores para tal produto como se pudéssemos, assim, considerar alguém como “habilitado para a vida ética”. Por isso, talvez percebamos, frequentemente, um descompasso entre o que se entende como certo e o que se realiza como prática na vida das pessoas. São verdadeiros conflitos morais, do agir moralmente ou de atender às necessidades econômicas sempre prementes, do “faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço”, ou seja, da sobreposição dos objetivos pragmáticos sobre os propósitos morais sem a mínima consideração pelo outro existente, “coisificado”, como nós, pelo determinismo econômico e pela mentalidade capitalista.

Portanto, ao apontarmos para a discussão ética, percebemos conflitos inerentes ao existir humano, à convivência com o outro e com os outros, ao estabelecimento das relações. Não vivemos sozinhos, não somos “ilhas” isoladas neste mundo humano, partícipes de uma realidade exclusiva, intimista apenas. Somos seres de relação e em relação. Não sou ético para mim necessariamente, não preciso “provar” para mim mesmo que não estou mentindo, nem tampouco que sou honesto, íntegro. Apresento satisfações, por mais que aceite ou não, aos outros, à sociedade, ao universo. Conflitamos porque existimos, porque nos manifestamos.

Um primeiro conflito que podemos delinear está exatamente na relação entre teoria e prática que, se compreendida a partir de uma perspectiva dicotômica, denota uma interpretação que pode tanto favorecer a valorização da primeira em detrimento da segunda, como o enaltecimento da segunda em contraposição à primeira.

Este conflito, à primeira vista natural ao senso comum, encerra, na verdade, muito mais nas suas entrelinhas do que uma simples opção pela teoria ou pela prática. Suplanta também, no nosso entendimento, a resposta contemporânea da sociedade de mercado que propõe a “junção” da teoria e da prática como possibilidade de um melhor exercício desta mentalidade pragmática, voltada exclusivamente para a efetividade de determinados objetivos propostos. Teoria e prática, neste entendimento, continuam ainda dicotômicas, em momentos distintos,

de uma inter-relação em que é necessária a teoria para fundamentar a prática e a prática para efetivar a teoria apenas, dentro da limitação de um horizonte como o profissional, por exemplo. Nesta compreensão, apresentam-se ainda distintas, implicando as formações acadêmicas e profissionais, geralmente, na separação entre disciplinas teóricas e práticas, como condição de aprender a teoria e depois ir para a prática ou, então, daquele que já está há muito tempo na prática voltar aos estudos para aprender a teoria. Este pensar não implica necessariamente numa vivência da teoria e da prática como completude da própria condição humana de existir, onde as duas são inseparáveis na própria perspectiva da compreensão da realidade, do mundo, do ser existente, histórico e consciente. Comporta ainda a dicotomia.

Por outro lado, teoria e prática podem ser entendidas como *práxis*, na leitura de uma imbricação entre ambas de tal modo que não se perceba ou não se distinga uma da outra, na condição de que uma fundamenta e sustenta a outra, exige e demanda da outra sua constituição sob pena de tornar-se infrutífera enquanto possibilidade do *dever* humano na sua condição histórica.

Partindo desta consideração, compreendemos que, para além do “aprender a fazer”, está o viver e, além disso, mais do que “estar no mundo”, implica em existir, ter consciência da existência e dotar de sentido esta existência. É a *práxis* entendida como vivência, não só da teoria, não só da prática, não construindo uma e depois a outra, mas vivenciando a própria existência, compreendendo-a, denotando-a e explorando-a em todas as suas possibilidades. Para tanto, exige-se uma reflexão sobre a prática e a reelaboração da mesma constantemente, prática demandada da autonomia e que sustenta a autonomia na perspectiva do sujeito cognoscente e produtor do conhecimento.

Por isso, tratar da ética na perspectiva vivencial é o que nos propomos para podermos discutir a questão de uma *práxis* pedagógica emancipadora. Neste sentido, queremos esclarecer brevemente o conceito de ética, pois, na maioria das vezes, o mesmo fica restrito apenas ao senso comum ou ao “moralismo⁹” ingênuo que, geralmente, confunde-se com a discussão ética.

⁹ MORALISMO [...]. 2. Na linguagem comum e cada vez mais na filosófica, esse termo designa a atitude de quem se compraz em moralizar sobre todas as coisas, sem tentar compreender as situações sobre a qual expressa o juízo moral. Nesse sentido, o M. é um formalismo ou conformismo moral que tem pouca substância humana. Cf. A. Banfi, “M. e moralidade”, *L'uomo copernicano*, 1950, pp. 279 ss (ABBAGNANO, 2000, p. 683).

1.1.1 Sobre a questão dos valores

A Contemporaneidade, que traz muitas heranças e conquistas da Modernidade, apresenta suas peculiaridades. Se por um lado atingimos conhecimentos científicos e avanços tecnológicos inimagináveis pelos nossos antepassados, por outro observamos muitas vezes o beirar da barbárie e da desconsideração total pela pessoa.

Certo está que a “modernidade” que presenciamos não está restrita apenas à questão tecnológica ou científica. Apresentam-se outras facetas, outros aspectos, como os avanços políticos e econômicos, entre outros. Certo também é que, tanto nestes aspectos como nos anteriores, sem desmerecer o que de positivo foi conquistado, encontramos também condições opostas que exigem uma reflexão ética pautada na *pessoa*¹⁰. Esta constatação, por si, já levanta um ponto de discussão: por que uma reflexão pautada na pessoa?

¹⁰ Sobre esta questão, transcrevemos o texto abaixo, de nossa autoria, para justificar nossa opção por uma ética pautada na pessoa: “A necessidade de rever e aprofundar o conceito de pessoa está cada dia mais presente na Contemporaneidade. Seja pelo fato de se estabelecer a simples distinção entre os termos pessoa, indivíduo ou mesmo o chamado ‘elemento’ da gíria policial, seja pelos aspectos éticos que envolvem questões atuais e que terão suas respostas baseadas na conceituação da pessoa. Mesmo que conserve muitos problemas já vislumbrados em épocas anteriores, claro está que a Idade Contemporânea apresenta questões próprias. Com o advento da ciência moderna e o conseqüente progresso científico que ocorreu, vários outros problemas afloraram neste nosso século. São problemas que exigem respostas que contemplem princípios éticos e que, inevitavelmente, sejam pensados à luz da pessoa. Exemplo: até que ponto é lícito ou não clonar um ser humano ou, então, até onde se pode prolongar a vida do homem ou interrompê-la e, que fim é almejado com isto? São muitos pontos de interrogação ligados à questão de se saber se a ciência pode tudo ou tem seus limites. É possível e, até onde está correto, transformar cada vez mais a natureza vegetal e animal, por exemplo, sem sofrermos conseqüências contrárias? Até que ponto tudo isto traz algum bem ou é fruto, no fundo, de uma insaciável necessidade humana de descobrir o seu limite? Na esteira destas questões surgiu há alguns anos a bioética, que não é outra ética, mas sim, a forma ética de confronto com a ciência moderna. Envolvendo toda a sociedade, direta ou indiretamente, tais problemas apresentam respostas muitas vezes ‘globalizadas’ ou ‘insensíveis’ em sua concepção, sem considerar em seu contexto, ou considerando parcialmente, a pessoa humana e sua dignidade. Considerando o homem muitas vezes em sua natureza, mas não no **ser próprio** que lhe compete e é exclusivo, as respostas oferecidas privilegiam muitas vezes o avanço tecnológico e a questão financeira em detrimento de um verdadeiro progresso humanitário” (FERREIRA, J., 1999, p. 15). Concluímos: “Se perdermos o conceito de pessoa humana, perdemos o conceito de liberdade, de vida e de direito a ela e da própria potencialidade inerente ao ser humano de criar, melhorar e sobreviver, com responsabilidade e coerência. [...] relegar o conceito de pessoa apenas à função biológica é desprovê-la de sua essência, que para Kant representa liberdade e autonomia diante do determinismo da natureza. Não podemos confundir a natureza com o ser pessoa, ou melhor, a pessoa definida exclusivamente pela sua natureza. A natureza é comum à (sic!) todos os homens porém, o ‘ser pessoa’ é único e inimitável, é o que diferencia cada ser humano. A natureza é diferente do ser pessoa” (FERREIRA, J., 1999, p. 24).

Entendemos que, numa perspectiva filosófica, estabelecemos a reflexão a partir de uma condição humana, de uma existência humana racional. Portanto, apresentaremos como pano de fundo a discussão fundada na perspectiva da liberdade, autonomia e responsabilidade, compatíveis com o exercício da razão e da condição humana, da pessoa humana. Desse modo, apontamos para a discussão ética fundamentada na pessoa, na consideração de sua existência e perspectiva. Concordamos com Paulo Freire (1996, p. 18), ao apresentar a seguinte reflexão:

Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença com um 'não-eu' se reconhece como 'si própria'. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

Por isso, falar em ética implica falar em deliberação, escolha, capacidade de discernir entre um “certo” e um “errado”, um “A” e um “B”, um “justo” e um “injusto”, a partir de valores que constituímos ou herdamos socialmente. Mas, quais valores? O que é valor?

Partindo de uma perspectiva *antropológica* e também *axiológica*, compreendemos a existência de dois mundos basicamente aos quais estamos ligados. Um é o mundo natural, onde prevalece a natureza com sua força e relação, suas leis e determinações às quais estamos sujeitos, como os animais. Não é o mundo da liberdade, mas do determinismo biológico, do condicionamento à natureza estabelecida e que se apresenta quase sempre como “imutável” aos nossos olhos, entendido a partir de uma perspectiva evolutiva, não deliberativa, neste sentido. É

um mundo que evolui dentro das suas condições naturais, da adaptação das espécies para sua sobrevivência (quando há tempo para isso) e das suas leis.

De outro lado, construímos um mundo humano, não natural, onde transcendemos a natureza. Este mundo humano é fruto do trabalho, como condição de libertação, de produção de tecnologia e superação do determinismo da natureza. É fruto da linguagem que desenvolvemos e que representa mais do que a emissão de sons, da voz (do grego *phoné*). É a razão (do grego *logos*), a palavra, capacidade de compreensão, de consciência da própria existência. Sabemos que existimos e queremos entender por que existimos. São questões clássicas que buscamos responder na Filosofia, sobre a nossa existência, condição e futuro. Neste mundo da racionalidade, do pensar humano e do existir, está nossa condição de liberdade e de escolha. Para Kant (2004, p. 6),

A natureza quis que o homem tirasse inteiramente de si tudo o que ultrapassa a ordenação mecânica de sua existência animal e que não participasse de nenhuma felicidade ou perfeição senão daquela que ele proporciona a si mesmo, livre do instinto, por meio da própria razão.

Nossa condição racional nos permitiu transcender limites naturais. Não é de nossa natureza voar. Não fomos dotados biologicamente para tal, mas “transcendemos” este limite ao desenvolvermos condições tecnológicas que nos alçaram aos céus. Mas, não é só a condição de superação destes limites o que caracteriza este mundo humano. O livre exercício da vontade é fundamental. Por isso, apesar de estarmos condicionados à natureza, entende-se que,

Tendo dado ao homem a razão e a liberdade da vontade que nele se funda, a natureza forneceu um claro indício de seu propósito quanto à maneira de dotá-lo. Ele não deveria ser guiado pelo instinto, ou ser provido e ensinado pelo conhecimento inato; ele deveria, antes, tirar tudo de si mesmo (KANT, 2004, p. 6).

Diferentemente dos animais, os homens são frágeis na sua constituição, mas dotados de uma vontade capaz de transformar sua realidade e alterar o próprio curso da natureza. Neste embate com a natureza, o homem foi agraciado com a liberdade e a capacidade de ser o responsável pela sua própria

obra, sua condição de existência e sua possibilidade de felicidade. Como nos esclarece Kant (2004, p. 7, grifo do autor),

A obtenção dos meios de subsistência, de suas vestimentas, a conquista da segurança externa e da defesa (razão pela qual a natureza não lhe deu os chifres do touro, nem as garras do leão, nem os dentes do cachorro, mas somente mãos), todos os prazeres que podem tornar a vida agradável, mesmo sua perspicácia e prudência e até a bondade de sua vontade tiveram de ser inteiramente sua própria obra. A natureza parece ter-se satisfeito aqui com o máximo de economia e ter medido os dotes animais dos homens de maneira estrita e exata em função das maiores necessidades da existência em seus primórdios, como se ela quisesse dizer que o homem devia, se ele se elevasse um dia por meio de seu trabalho da máxima dureza à máxima destreza e à perfeição interna do modo de pensar e (tanto quanto é possível na Terra), mediante isso, à felicidade, ter o mérito exclusivo disso e fosse grato somente a si mesmo – como se ela apontasse mais para a *auto-estima* racional do que para o bem-estar.

Este mundo humano é a possibilidade da dignidade, por isso superação. Se foi dado aos animais o viver bem, adequadamente à sua natureza, sem a consciência de tal condição, ao homem, contudo, um mundo de dificuldades se apresenta, pois “parece que a natureza não se preocupa com que ele viva bem, mas, ao contrário, com que ele trabalhe de modo a tornar-se digno, por sua conduta, da vida e do bem-estar” (KANT, 2004, p. 7). É a exigência da consciência, da condição de existência, do agir e do viver o seu tempo bem. Não o viver bem fisicamente, naturalmente apenas, mas uma vida boa moral, racional, da sua condição de dignidade.

A consciência nos trouxe também a temporalidade, noção que nos permitiu transcender o limite do presente. Vivemos o presente, aprendemos com o passado e nos esperamos ou angustiamos com o futuro. Não estamos restritos apenas ao “aqui e agora” do mundo natural, mas temos consciência do tempo. Estamos sujeitos às tragédias, é verdade, mas também somos “livres” para causar tragédias. Nós sofremos, escolhemos, modificamos e também construímos ou destruimos. Estabelecemos relações com o mundo, com as coisas, com as ideias. Somos afetados, desenvolvemos *relações de afeto* (ARANHA; MARTINS, 1998). Cada um de nós é sujeito em relação com outros sujeitos e com os objetos. Nossa

existência constitui-se de uma complexidade. Estabelecemos valores, julgamos de acordo com estes valores. Criamos um mundo de valores.

Podemos falar, portanto, num mundo de valores e num mundo das coisas, dentro deste nosso mundo humano. Mas o valor não é como as coisas, a saber, existente enquanto um objeto, empiricamente falando. O “bom” ou o “mau” não é em si mesmo, se comparados a uma faca ou a um carro. Mas se faço uma boa utilização da faca (para preparar a comida, por exemplo) ou uma má utilização do carro (causando um acidente deliberadamente), são valores que atribuo à relação estabelecida com o objeto. O valor, então, é algo que atribuímos ao objeto ou a alguma coisa, como a ação, porque somos afetados por ela. É uma relação que estabelecemos com o objeto, com o fenômeno, com o fato, porque não somos ou não ficamos indiferentes ao mesmo. Deste modo, podemos falar da *não-indiferença* como a principal característica do valor, compreendendo que “os valores existem na ordem da *afetividade*, uma vez que não ficamos indiferentes diante de alguma coisa ou pessoa, mas sempre somos *afetados* por elas de alguma forma” (ARANHA; MARTINS, 1998, p. 117). Como podemos perceber, o valor é algo subjetivo, do sujeito, neste sentido. Os objetos, as coisas não são capazes de valorar ou de nos valorarem. Parece, portanto, ser algo que perpassa a condição humana de coexistência. Isto não significa, contudo, que seja algo fundamentado num puro subjetivismo, ou seja, constituído somente por interesses exclusivamente particulares, de cada um segundo a sua particularidade e sua avaliação. Tal condição nos levaria ao solipsismo, situação em que onde tudo é valor, nada é valor.

Por isso “podemos pressupor” uma perspectiva de universalização de valores, de condições que seriam aceitas por cada um de nós e por todos, como certas, erradas, justas, injustas, boas, más, etc. Neste caso, pretende-se a objetividade no entendimento da palavra, ou seja, que todos entendam o conceito ao qual estou me referindo e o valor a ele atribuído. É o que nos esclarece Tugendhat (1996), ao discutir o uso das palavras, “bom” e “mau”. Escreve ele que, “[...] quando empregamos a palavra ‘bom’ damos de algum modo a entender que somos a favor. [...] O próximo passo é o de que se deve atentar a que a palavra, em quase todos os seus empregos, implica uma pretensão objetiva, universalmente válida” (TUGENDHAT, 1996, p. 48). O autor citado prossegue dizendo que, “quando se fala ‘bom’, estamos diante de uma escolha, e quase sempre que estamos diante de uma escolha, não se trata de uma resposta-sim-ou-não, mas sim de uma escala”

(TUGENDHAT, 1996, p. 50). Portanto, podemos falar numa escala de valores, de atribuições dadas às coisas, aos objetos, aos conceitos. Nesta escala, consideramos o que chamamos de bom, no caso moral, como o que está de acordo com a *excelência*, entendida como a existência de fundamentos objetivos, e não apenas subjetivos, para que possamos preferi-lo. Esclarece-nos Tugendhat (1996, p. 50):

Assim como se chama escala de comprimento à escala em que se ordenam objetos, de tal modo que se produza uma série em que um objeto é mais longo do que outro mais curto do que ele, assim também ordenamos em situações de escolha as possibilidades, segundo uma escala de 'melhor' e 'pior'. Podemos chamar esta escala de preferência e, quando a palavra 'bom' é empregada objetivamente, de escala de preferenciabilidade: o melhor é o que se deve preferir, o que é preferido de modo fundamentado. 'Excelência' já implica objetividade, mas podemos acentuar expressamente tal objetividade dizendo que 'bom' é (exceto nos raros empregos subjetivos) uma palavra para a excelência objetiva. Por excelência objetiva deve ser entendido que o designado como melhor não é apenas de fato preferido (como quando diante da pergunta se quero ir ao cinema hoje à noite, respondo 'melhor amanhã' – aqui 'melhor' significa o mesmo que 'gostaria mais', mas que é digno de preferência, que há fundamentos objetivos para preferi-lo).

Evidentemente, pressupor a universalização não significa a absolutização destes valores, mas a compreensão de que estabelecemos regras, *normas de conduta* que fundamentem esta nossa pretensão para uma melhor convivência. Neste sentido,

Valorar é uma experiência fundamentalmente humana que se encontra no centro de toda escolha de vida. Fazer um plano de ação nada mais é do que dar prioridade a certos valores, ou seja, escolher o que é melhor (seja do ponto de vista moral, utilitário etc.) e evitar o que é prejudicial para atingir os fins propostos. A consequência de qualquer valoração é, sem dúvida, dar regras para a ação prática. Se o ar é um valor para o ser vivo, é preciso evitar a poluição que compromete a qualidade desse bem indispensável. Se a credibilidade é um valor, não podemos mentir o tempo todo, caso contrário as relações humanas ficam prejudicadas. Portanto, diante daquilo que é, a valoração orienta para o que *deve ser* (ARANHA; MARTINS, 1998, p. 117).

É diante da perspectiva do *dever ser* que estabelecemos regras de conduta, baseadas em juízos de valor sobre as coisas e as ações e, mais

especificamente no caso da discussão ética, baseadas nos *juízos de valor moral*. Destas perspectivas é que poderemos compreender os fundamentos daquilo que costumamos entender por *consciência moral*. Deste modo, a discussão ética não está necessariamente em se “posso” ou não fazer, mas em se “devo” fazer, num primeiro instante. Nem sempre o que se pode (ou seja, tenho poder para fazer) se deve fazer. Posso dirigir um carro a trezentos quilômetros por hora em uma rua central da cidade. Talvez possa, caso o automóvel me ofereça condições mecânicas e técnicas para tal, contudo, não devo fazê-lo, independentemente de possuir o “poder” para tal. Posso causar grande mal se desconsiderar a reflexão sobre minha ação.

Portanto, retomando nosso apontamento original, propomos uma reflexão ética pautada na pessoa exatamente porque é a partir dela que se dá a valoração, a constituição dos valores, no caso específico dos valores morais. Neste sentido, não vislumbramos o conceito de pessoa apenas no nível biológico, da natureza, desconsiderando sua realidade psicofísica, do todo. Isto seria retroceder no próprio sentido da existência. Se formos meros seres biológicos, desprovidos ou relegados a um segundo plano com nossa *psique*, não há sentido para não trilharmos e vivermos o *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley ou, quem sabe então, o totalitarismo de *1984*, obra de George Orwell. Para corroborar estas análises, acreditamos ser esclarecedor o texto freireano quando afirma que,

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro [...] é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 19).

O futuro, assim compreendido, é sempre possibilidade. Não se trata simplesmente de estarmos sujeitos a um destino, como pensavam os antigos, de não podermos fugir à natureza, como estabelece o pensamento determinista, mas de sermos construtores da realidade, transformadores da natureza e da história, sujeitos e agentes de um universo que se descortina cada vez mais perante nossas existências. Assim,

Se o homem não é um ser fixado, mas à conquista de si mesmo, que se efetiva à medida mesma que constrói seus mundos históricos, que configuram as 'relações' fundamentais, que constituem seu ser, se suas potencialidades são chamadas à efetivação a fim de que ele mesmo seja, então é a *responsabilidade originária* do homem em relação a si mesmo que faz emergir a pergunta pelos critérios de sua ação no mundo (OLIVEIRA, 1993, p.154).

Qual *responsabilidade originária* do homem é esta? A responsabilidade pelo *seu ser* (OLIVEIRA, 1993), por aquilo que ele faz de si e do seu mundo. Cabe a nós, seres éticos, construir e direcionar os critérios da nossa ação. É a nossa condição do *inacabamento*, conceito que Paulo Freire (1996) utilizará como a constatação da qual somos tomados ao nos percebermos inconclusos, como seres que estão se fazendo. Neste sentido, "o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos" (FREIRE, 1996, p. 59). Por isso, a vida ética implicará no exercício da liberdade, da responsabilidade e do cuidado, o que pressupõe a condição de *autonomia*¹¹. Deste modo,

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão* (FREIRE, 1996, p. 59, grifo do autor).

Transgredimos porque criamos regras, criamos regras porque julgamos, julgamos porque atribuímos valor, especificamente, na discussão em pauta, valores morais.

Feita esta explanação inicial sobre a questão dos valores a partir da ideia de pessoa, acreditamos ter possibilitado elementos necessários para definirmos, afinal, o que é Ética. Fica evidente que, para responder a esta

¹¹ *Autonomia*: formada pelas palavras gregas *autos* (eu próprio) e *nomos* (norma, regra). Significa, portanto, a capacidade do indivíduo chegar às normas ou regras, na perspectiva racional, universal, no sentido kantiano de saída da menoridade (cf. KANT, Resposta à Pergunta: Que é "Esclarecimento"? ("Aufklärung"). In.: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 63-71).

indagação, será inevitável conceituarmos também a Moral e, na perspectiva da temática proposta, um breve apontamento sobre a moral social.

1.1.2 Ética, moral e “moral social”

Compreendida geralmente como ciência da conduta (ABBAGNANO, 2000), etimologicamente, segundo Moore (1975), a palavra Ética vem do grego, apresentando duas origens possíveis. A primeira é a palavra grega *éthos*, com um “e” curto, que significa costume, e a segunda *êthos*, com um “e” longo, significando propriedade do caráter. A primeira dará origem à tradução latina de Moral (*mos, moris, morales*, que significa costumes, valores), enquanto a segunda é a tradução de Ética. Sobre o conceito de Moral, podemos observar com Abbagnano (2000, p. 682) que significa “objeto da ética, conduta dirigida ou disciplinada por normas, conjunto dos *mores*. Neste significado, a palavra é usada nas seguintes expressões: ‘M. dos primitivos’, ‘M. contemporânea’, etc”.

Como podemos perceber, Ética e Moral estão interligadas na sua base etimológica, podendo ser compreendidas indistintamente. Partindo desta compreensão, podemos afirmar que ao tratarmos da discussão Ética na Filosofia tratamos também da discussão Moral, na perspectiva de uma Filosofia Moral, ou seja, de uma discussão dos valores morais e de suas fundamentações. Não significa, contudo, cairmos no moralismo do senso comum, conforme conceituamos anteriormente, mas numa discussão de fundamentos. De acordo com este entendimento, portanto, adotaremos a postura de estabelecer uma distinção conceitual entre Ética e Moral, dentro de uma visão didático-pedagógica. Como aponta Vázquez (2005, p. 23), “a ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano. Não se deve confundir aqui a teoria com o seu objeto: o mundo moral”.

Neste sentido, Ética será entendida como a preocupação com os fundamentos e a validade das normas morais e dos juízos de valor ou de apreciação sobre as ações humanas, qualificadas de boas ou más. É o que nos interessa filosoficamente. Não é nossa preocupação determinar o que é certo ou errado, mas buscar o fundamento, a validade daquilo que é considerado certo ou errado. Por

Moral entenderemos como sendo as normas ou regras que regem (ou deveriam reger) certos aspectos da conduta humana. Neste caso, entrarão os “códigos morais”, sejam eles os religiosos, os profissionais ou de qualquer outra natureza que determinem as normas para o viver bem, para o exercício de uma profissão ou que obriguem à prática de atitudes sob condição de punição caso haja transgressão. São códigos determinantes, mas que não, necessariamente, levam o indivíduo à reflexão ou à questão de saber por que age ou deve agir assim. Neste sentido, não se apresenta geralmente para o usuário destes códigos uma preocupação com os fundamentos da ação. O que temos muitas vezes é a determinação destas normas de forma externa ao indivíduo. Na perspectiva moral apresentada, portanto, partiríamos não de uma condição de *autonomia* do sujeito inicialmente, mas sim de uma *heteronomia*¹². O conceito de autonomia perpassa a ideia de liberdade, de responsabilidade, de capacidade de escolha, de compreensão. O conceito de heteronomia, por sua vez, pressupõe certo determinismo, de imposição e não-reflexão, aceitação passiva ou por temor de uma punição e não como opção consciente pela norma ou regra de conduta, no caso moral¹³. Pretendemos ter estabelecido assim, mesmo que sucintamente, a conceituação sobre o que é Ética e o que é Moral, demonstrando a similaridade dos conceitos, mas estabelecendo a distinção necessária entre ambos para nossa discussão.

Cabe-nos discutir ainda a questão da importância da Ética. Para tanto, retomamos novamente a definição inicial da mesma como uma ciência da conduta (ABBAGNANO, 2000). Entendida nesta perspectiva, a Ética pode ser compreendida na tradição filosófica a partir de duas concepções. A primeira considera a Ética como a “ciência do *fim* para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem” (ABBAGNANO, 2000, p. 380). Na segunda concepção, a Ética é considerada “como

¹² *Heteronomia*: do grego *heterós* (outro, outrem) e *nomos* (norma, regra). A norma, a regra, portanto, é determinada por outro, de forma externa e independentemente da vontade do sujeito.

¹³ Esclarecemos nesta questão, que não entendemos puramente como demérito a condição da heteronomia. Não desconsideramos na análise o fato de que ninguém nasce autônomo na condição moral, nem tampouco existencial. Precisamos do cuidado, do direcionamento. Outros decidem por nós. Compreendemos, portanto, que a heteronomia é condição inicial de todo ser humano na perspectiva de sua formação. A análise, no entanto, se estabelece no sentido de que, o que se pretende, é que o homem alcance a autonomia moral, não no sentido de criar regras morais próprias, exclusivas, mas de saber dar a razão de por que aceita e se submete a tais regras, ou ter a condição de questioná-las e confrontá-las no caso de significarem apenas uma imposição doutrinal que desconsidere a própria pessoa humana em função de um regime político ou religioso qualquer.

a ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta” (ABBAGNANO, 2000, p. 380).

As duas concepções apresentadas diferenciam-se conceitualmente, mas ao longo dos séculos tornaram-se praticamente indistintas. Na realidade, o que prevalece na primeira concepção é a perspectiva de um ideal que o homem deve alcançar que estaria na sua própria natureza, na sua “essência”. É uma perspectiva metafísica, de um ideal de natureza humana, das virtudes e da perfeição, muitas vezes para além deste mundo. Trata dos “fins” da ação moral, ou seja, há um “fim a ser atingido com a ação moral e, a partir disto, busca-se determinar quais são os “meios” para atingi-lo. Na segunda concepção, por sua vez, prevalece a perspectiva das causas, dos motivos da conduta do homem, do que move o homem à ação, num entendimento dos “meios” para a ação moral. Conforme esclarece Abbagnano (2008, p. 380), no verbete sobre ética,

A confusão entre ambos os pontos de vista heterogêneos foi possibilitada pelo fato de que ambas costumam apresentar-se com definições aparentemente idênticas do *bem*. Mas a análise da noção de *bem* (v.) logo mostra a ambigüidade que ela oculta, já que *bem* pode significar ou o que é (pelo fato de que é) ou o que é objeto de desejo, de aspiração, etc., e estes dois significados correspondem exatamente às duas concepções de É. acima distintas. De fato, é característica da concepção 1^a. a noção de bem como realidade perfeita ou perfeição real, ao passo que na concepção 2^a. encontra-se a noção de bem como objeto de apetição. Por isso, quando se afirma que o “bem é a felicidade”, a palavra “bem” tem um significado completamente diferente daquele que se encontra na afirmação “o bem é o prazer”. A primeira asserção (no sentido em que é feita, p. ex., por Aristóteles e por S. Tomás), significa: “a felicidade é o fim da conduta humana, dedutível da natureza racional do homem”, ao passo que a segunda asserção significa “o prazer é o móvel habitual e constante da conduta humana”. Como o significado e o alcance das duas asserções são, portanto, completamente diferentes, sempre se deve ter em mente a distinção entre ética do fim e ética do móvel, nas discussões sobre ética.

Este breve esclarecimento nos permite entender que, ao buscarmos os fundamentos da “conduta humana”, encontraremos respostas que apresentarão suas bases na primeira concepção, ou na segunda ou, ainda, em outras derivadas destas duas efetivamente. Se compreendermos que, tradicionalmente o que move a ação ética é a busca de um “bem maior” (eterno, perfeito, imutável) ou do “bem” (na perspectiva do prazer, da realização humana imediata), perceberemos ainda mais a

necessidade de um aprofundamento do conceito de ética, para além daquele senso comum já explicitado.

Com isto queremos demonstrar não a impossibilidade de se encontrar os fundamentos da ação moral, como pode parecer, mas a complexidade da discussão ética no sentido de que não há uma verdade absoluta, fechada e “moralista” como defendem alguns, mas que há, sim, fundamentos que devem ser encontrados, para que possamos estabelecer as bases de uma boa conduta humana, na perspectiva de uma *práxis*¹⁴ efetiva que contribua para um mundo melhor, uma sociedade melhor.

No cerne destas questões encontra-se a Educação como condição fundamental para se conseguir tal intento. Porém, para termos uma educação, efetivamente, precisamos discutir e estabelecer fundamentos a partir da prática, e esta a partir dos fundamentos, sob o risco de torná-la inócua, infrutífera caso não estabeleçamos bases coerentes. Com a ética não é diferente. Como nos esclarece Severino (2007, p. 191),

É por isso que a filosofia continua buscando fundamentar também os nossos juízos de valor moral. Por mais que já saibamos que os valores que embutimos em nossas práticas pessoais cotidianas sejam herdados de nossa própria cultura, recebendo-os através dos processos informais e formais de educação, continuamos desafiados a justificá-los, a fundamentá-los, buscando esclarecer como eles se legitimam e legitimam o nosso agir individual e coletivo.

Retomando a questão da importância da ética, assim podemos considerá-la, num primeiro entendimento, porque trata destas questões fundamentais ligadas ao agir humano, aos fundamentos dos valores morais estabelecidos e que determinam os rumos da nossa sociedade. A ética, ao tratar das questões do agir humano fundado em valores morais, apresenta-se como extremamente relevante, ou seja, é na esfera da moral, que é o campo de investigação da ética, que está a necessidade da mesma. Por isso,

¹⁴ *Práxis*: reiteramos aqui o entendimento do conceito como a inter-relação (não dicotomia) entre a teoria e a prática na construção de um agir pedagógico, que envolve a questão do ensino-aprendizagem e das questões filosóficas inerentes a tal condição.

Na filosofia contemporânea, a ética ocupa lugar de extrema relevância, tal a dificuldade que os homens continuam encontrando para resolver os problemas de sua ação. Sem dúvida, a ética contemporânea está buscando novos caminhos, está tentando fundamentar o agir moralmente válido de maneiras diferentes daquelas apresentadas pela história da filosofia (SEVERINO, 2007, p. 192).

Uma segunda resposta para essa questão está na complexidade do existir humano que implica em liberdade e determinação, em consciência e ação, na perspectiva de uma relação com o outro e com a natureza. A ação do homem “é sempre um compromisso, um equilíbrio instável entre as injunções impostas pelas condições objetivas de sua existência e a sua iniciativa enquanto sujeito dotado de uma consciência livre” (SEVERINO, 2007, p. 193). Neste sentido, a ética apresenta fundamentos mais profundos do que a básica definição de “ciência da conduta”. Há uma implicação política, social, histórica na ação do homem e na sua constituição ética. O homem não é um ser determinado pela natureza exclusivamente, sujeito apenas ao “evolucionismo determinante da genética” nesta perspectiva, mas é sujeito livre, consciente, que se faz e que transforma sua realidade. Contudo, também não é livre de tal modo que não seja influenciado pelo meio social e pela sua existência natural, implicando, portanto, na necessidade de uma reflexão e ação (*práxis*) com relação às condições objetivas e subjetivas da realidade a que está submetido. Deste modo,

[...] a ética contemporânea entende que o sujeito se encontra sob as injunções da história que até certo ponto o conduz, mas que é também constituída por ele, por meio de sua prática efetiva. Ele não é mais nem um sujeito substancial, soberano e absolutamente livre, nem um sujeito empírico puramente natural. Ele é simultaneamente os dois, na medida em que é um *sujeito histórico-social*. É uma entidade natural histórica, determinada pelas condições objetivas de sua existência, ao mesmo tempo que atua sobre elas por meio de sua *práxis* (SEVERINO, 2007, p. 193).

Compreendida deste modo, esclarece-nos, ainda, o próprio Severino (2007, p. 193-194),

A ética adquire um *dimensionamento político*, uma vez que a ação do sujeito não pode mais ser vista e avaliada fora da relação social coletiva. Para julgar se uma determinada ação é boa ou má, não se pode mais deixar de avaliar se ela é justa ou não, ou seja, se ela contribui ou não para diminuir o coeficiente de poder dos homens entre si. É que nenhuma ação é mais puramente individual, todo agir é solidário no tecido histórico-social. Só é boa a ação que efetivamente contribuir para o aumento da igualdade entre os homens. Desse modo, na filosofia contemporânea, a ética se entrelaça, necessariamente, com a política, entendida esta como a área de avaliação dos valores que atravessam as relações sociais que interligam os indivíduos entre si. Mas a política, por sua vez, está intimamente vinculada à ética, pois ela não pode ater-se exclusivamente a critérios técnico-funcionais, caso em que se transformaria numa ética totalitária que sufocaria as pessoas, destruindo sua identidade e sua dignidade.

Portanto, ao entendermos a ética para além da perspectiva “normatizadora” que aparece no dia a dia, compreendemos sua importância enquanto fundamento do próprio existir humano, como busca da justiça e não, unicamente, como uma disciplina ou “tema” de discussão. Compreendemos que não implica numa ação isolada, individual, descontextualizada, mas que implica, sim, na perspectiva de uma constituição social, por isso política, a qual nos permite pensar para além do privado, do exclusivamente individual. É condição de compreensão do público, enquanto *res* (do latim “coisa”) pública, aquilo que serve para todos numa perspectiva de igualdade, de justiça, de respeito à liberdade sem omitir a exigência da solidariedade, da necessidade de uma educação que respeite o individual, mas que não se esqueça do coletivo, que construa valores éticos e políticos verdadeiramente, e não valores “moralistas” e “politiqueiros”. Neste sentido, demonstra-se, inevitavelmente, a interligação entre a ética e a política, e de ambas com a educação. É o que já tinham percebido os gregos séculos antes da era cristã ao proporem a *Paideia*, entendida como condição de formação integral do cidadão.

Interessa-nos ainda, antes de encerrarmos este ponto, apresentar alguns breves apontamentos sobre a “moral social”. Trataremos mais pormenorizadamente do assunto no último capítulo, mas, como destacamos no início, nossa sociedade não realizou esta discussão ainda, considerada sua tradição patrimonialista em que acaba prevalecendo a perspectiva de uma “moral dos pares” ou uma leitura da moral do indivíduo apenas. Tal condição não favorece a discussão proposta, estando limitada na perspectiva da reflexão por apresentar o

comprometimento de não pensar o social, mas apenas e exclusivamente o individual ou o interesse de um grupo exclusivo, prevalecendo o interesse e não um imperativo normativo, nos moldes kantianos. De acordo com José Maurício de Carvalho (1998), compreendida a moral como um conjunto de normas que uma comunidade aceita e adota, a ética representará exatamente a reflexão organizada sobre este tal conjunto de normas morais. Assim, se há uma passagem do *intimismo* moral para uma *imperatividade*¹⁵, ou seja, quando deixa de se vincular a ação moral à necessidade de uma consequência, sem necessidade de negociação ou recompensa, podemos nos referir à moral como um comportamento mínimo exigido dos membros da sociedade, o que implica na moral social. Esclarece José Maurício de Carvalho (1998, p. 77), que “a moral social tem como base a cultura ou a objetivação de certos valores”. Neste sentido, “não parece haver simetria perfeita entre ambas, ou melhor, entre a moral individual que obriga imperativamente a consciência e os princípios coletivamente construídos” (CARVALHO, 1998, p. 177). A partir desta discussão, desenvolvida pelos ingleses no século XVIII, é que se torna “possível separar a moral individual da social, facultando a esta última fundamentação teórica de base racional e laica” (PAIM; PROTA; RODRIGUES, 1989, p. 42). Sobre esta questão, retomamos as discussões posteriormente.

¹⁵ Por *intimismo* moral e *imperatividade* moral, apresenta-se aqui como elaboração entre aquilo que é da consciência íntima do indivíduo e aquilo que representa as determinações de cunho universal da sociedade moral. De acordo com Carvalho (1998, p. 177, grifos nossos), “por moral compreendemos o conjunto de normas aceitas e adotadas por uma comunidade. A ética é a reflexão organizada sobre um tal conjunto. Na *intimidade* das consciências dessa comunidade a moral toma a forma de *imperatividade*, isto é, o cumprimento às máximas não se vincula a quaisquer consequências. Os princípios imperativos ordenam à consciência independentemente das ocasiões. Quando assim ocorre ela não comporta negociação, nem se indaga sobre os resultados”. Estas análises encontram sua base na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, de Kant (1997, p. 30-31, grifos do autor): “[...] Uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; [...] Ora, se uma acção realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objecto da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a lei objectivamente, e, subjectivamente, o *puro* respeito por esta lei prática. [...] O valor moral da acção não reside, portanto, no efeito que dela se espera; também não reside em qualquer princípio da acção que precise de pedir o seu móbil a este efeito esperado”. Por fim, “todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever (*sollen*), e mostram assim a relação de uma lei objectiva da razão para uma vontade que segundo a sua constituição subjectiva não e por ela necessariamente determinada (uma obrigação)” (KANT, 1997, p. 48). Kant não avança para a discussão da moral social, mas traz as bases para a mesma com a laicização da moral e com os imperativos categóricos, desvinculando a ação moral de todo e qualquer interesse.

1.1.3 Como tornar-se ético?

Evidentemente, ao deixarmos esta questão para o final, não o fizemos despropositadamente. Após a conceituação de Ética e Moral, de suas similaridades e particularidades, da importância da Ética e de algumas considerações iniciais sobre a questão da moral social, chegamos a uma questão final, não como o fechamento da discussão, mas como parte da reflexão. Certamente não teremos uma conclusão definitiva, “moralizadora” sobre a vida ética, ou a eticidade. Teremos, sim, alguns apontamentos e pistas a mais para nossas reflexões, que não devem se esgotar neste texto, principalmente se estamos envolvidos com a responsabilidade da pesquisa e do ensino, não numa perspectiva dicotômica, mas de inter-relação.

Ao discutir ética, torna-se imprescindível vencer o paradigma do discurso e adentrar a ação, pois de nada adianta se falar em uma “consciência ética” se esta não é *práxis*. A ética, assim como a democracia e a autonomia, não se constrói somente por meio do discurso mas também pelo exercício prático diário, exemplo vivo e vivido, que perpassa as relações cotidianas. Portanto,

[...] para que uma ação seja *eticamente* boa, é preciso que ela seja também politicamente boa, ou seja, que ela contribua para o aumento da justiça, entendida esta como a condição de distribuição eqüitativa dos bens materiais, culturais e ‘espirituais’ (âmbito da dignidade humana). A gravidade de uma ação praticada contra as pessoas é diretamente proporcional às conseqüências que lhes acarreta na sua situação no contexto social, prejudicando-os no exercício de sua cidadania, degradando seu ser quer na esfera do trabalho, quer na esfera da convivência social, quer ainda na esfera de sua identidade subjetiva (SEVERINO, 2007, p. 194).

Reitera-se aqui a dimensão política da ética e, mais especificamente, de sua vivência. Ser ético está além da capacitação em um curso de formação específica. É uma condição de construção permanente, de conquista e de disposição para esta conquista. É a *práxis*, no seu sentido mais fundamental, na perspectiva de completude entre teoria e prática, capaz de construir novos horizontes e de revitalizar a existência do humano, da consciência que busca conhecer. Significa superação da ingenuidade e da alienação para o desenvolvimento de uma consciência crítica, reflexiva, que se compreende capaz de

produzir ideias, de compreender e transformar a realidade, e não apenas reproduzi-la. Não estamos isolados, conforme já afirmamos, nas nossas relações.

Neste sentido, não é o fato de termos um manual ou a existência de um código normatizador o que nos garantirá o viver ético. A regra se faz necessária, mas é fundamental para uma vida ética o exercício pleno da autonomia, da liberdade e da responsabilidade dos sujeitos. Não da liberdade individualista, voltada para o exclusivismo existencial, mas da liberdade ética, da construção da justiça, da cidadania, do respeito aos direitos humanos efetivamente. Por isso a responsabilidade é um dos pontos fundamentais da eticidade. Somos responsáveis pelos nossos atos e pelo que eles demandam. Eis novamente a exigência da *práxis*. Ajuda-nos a enriquecer o conceito a definição de Severino (2007, p. 194) de que,

[...] nossa atividade só será *práxis* se for impregnada por uma reflexão crítica, capaz de elucidar todas as suas implicações. A criticidade é a qualidade da reflexão que supera a condição da consciência ingênua e da consciência dogmática, capaz de desvelar o enviesamento ideológico de todas as formas de discursos, teóricos e práticos, que constituem a cultura humana.

Ao desenvolvermos uma “cultura” do plágio, da cópia, da fraude, do “jeitinho brasileiro” e da possibilidade de “levar vantagem em tudo”, da irresponsabilidade com o outro e com o meio ambiente, efetivamente não estamos realizando esta *práxis*. Continuamos reféns de uma mentalidade ingênua, ideológica, que valoriza a aparência mais do que a realidade, que reproduz o “acordo” mentecapto do “fingir que se aprende” na mesma equivalência do “fingir que se ensina”, no caso da Educação. Continuamos despolitizados e alheios ao movimento histórico e aos fundamentos da nossa sociedade patrimonialista, evitamos o conflito de ideias e fazemos as concessões morais que comprometem nossa coexistência.

Portanto, por mais que seja simples a elaboração da pergunta “como devemos agir perante os outros?”, não é simples sua resposta, pois envolve muito mais do que uma fórmula. Exige a vivência, vivência esta que não é apenas devida a cada um isoladamente, mas, como nos esclarece Emmanuel Mounier (*apud* SEVERINO, 2007, p. 200), para o homem a “comunidade de trabalho, comunidade de destino ou comunhão espiritual são indispensáveis à sua humanização integral”. Neste sentido, “não é com os clamores dos desesperançados solitários que hoje se

poderá despertar uma ação esgotada pelo desespero (MOUNIER *apud* SEVERINO, 2007, p. 200)". É, deste modo, uma ação coletiva. Concluindo nossa reflexão, apresentamos um último pensamento de Mounier que trata da ação, daquilo que esperamos com a ação:

Que exigiremos da ação? Que modifique a realidade exterior, que nos forme, que nos aproxime dos homens, que enriqueça o nosso universo de valores. Para sermos exatos, exigimos de qualquer ação que corresponda mais ou menos a essas quatro exigências, porque é todo o homem que em nós se debruça para beber em cada um dos nossos atos (MOUNIER *apud* SEVERINO, 2007, p. 197).

Construir a ética na educação, educar para a ética, desenvolver a vida ética em todos os sentidos é um caminho a ser percorrido e é, também, uma grande ação a ser realizada. Como apontamos no início deste último ponto, não há respostas prontas, fórmulas estabelecidas. Ficam apontamentos iniciais e sucintos para uma discussão que demandaria muito mais aprofundamento e que, retomaremos novamente, direta ou indiretamente, nos capítulos seguintes ao tratarmos do Estado, da moral social e da Educação.

1.2 DA POLÍTICA

Para tratarmos da questão política, são necessárias algumas reflexões sobre esta prática humana antiga e, aparentemente, tão natural ao homem quanto é respirar ou comer. Política é um assunto instigante e, inevitavelmente, polêmico. É possível que, em algum momento, já tenhamos nos deparado com o “dito popular” que não recomenda a discussão de política, futebol e religião. Esta ideia implica a compreensão da política restrita como a opinião de cada um. Na realidade ela precisa ser compreendida como algo que diz respeito à coletividade. Num primeiro momento, o referido ditado parece uma atitude muito prudente, de quem deseja respeitar a opinião dos outros, suas convicções e crenças. Contudo, se refletirmos um pouco mais poderemos, com certeza, estabelecer um outro olhar sobre a questão. O fato de não discutirmos não significa necessariamente que não

desejemos criar conflitos, mas que geralmente não temos argumentos e, conseqüentemente, nos omitimos das nossas responsabilidades e pensamentos. Com isto, não entendemos que se deva sair por aí “provocando” discussões, mas que se temos conhecimento sobre a questão, é inevitável que ajudemos a esclarecer, elucidar os equívocos que se apresentam no dia a dia da sociedade, mantendo as pessoas cativas de um pensar dado, pronto, acabado. Por outro lado, se não temos conhecimento, é necessário que o adquiramos para não ficarmos na ignorância sobre os fatos e as realidades que nos cercam. Eis uma das atribuições do processo educativo.

Neste sentido, buscamos por meio do estudo da Filosofia Política entender conceitos e fundamentos relacionados aos problemas que se apresentam dentro desta ótica. Isto nos remete logicamente à tradição filosófica e ao que pensaram os filósofos que trataram das várias questões referentes à política, tais como a liberdade, a cidadania, a democracia, a soberania e a justiça, entre outras. Por isso, talvez uma distinção se faça necessária, no sentido de que a Política, entendida como filosofia ou ciência, apresenta nuances diferentes. Para as ciências sociais, por exemplo, podemos afirmar que “trata-se da análise da política em funcionamento, tal como a acompanhamos no dia-a-dia” (RODRIGUES, 2004, p.23). Portanto, um dos objetos dela é a análise da estrutura política, do mapa político da sociedade, dos partidos e suas propostas, no sentido de uma avaliação prática da sociedade. Por isso promove análises das relações de poder, sobre as formas de governo e a ideologia, dentre outras. Partindo da análise da sociedade, indica problemas advindos destas relações, o que demandará estudos das ideias políticas, ou seja, dos pensamentos de um conjunto de autores clássicos que construiu a filosofia política.

Portanto, dentro da Filosofia Política interessam-nos alguns conceitos – como, por exemplo, o de liberdade e de justiça, a questão da soberania, do poder, do público e do privado - produzidos pelos homens que pensaram a questão política e que nos fornecerão subsídios para tentarmos entender o porquê destas propostas, destas opções ou destes caminhos que seguimos hoje neste universo tão plural que é o universo político. Em alguns momentos a filosofia política foi tratada do ponto de vista da construção do Estado e do Regime ideal, ou seja, de como termos uma sociedade harmônica, perfeita, que nos permitiria a boa vida, o bem viver. Neste sentido criaram-se projetos utópicos, como a *Callipólis* (Cidade Bela) platônica ou a

Ilha de Utopia de Thomas Morus. Estas teorias são fundamentais para nossa compreensão do pensamento político, pois apesar de produzidas num determinado período histórico – Platão viveu em torno do século III a.C. e Thomas Morus no século XVI d.C. – continuam ecoando ao longo da história como um convite à constante reflexão que fundamenta o agir humano.

Outra preocupação da filosofia política é a natureza do poder. Mas, o que é poder? Primeiramente, podemos entender que falar em poder é falar necessariamente numa relação entre duas partes: uma que manda e outra que obedece. Neste sentido, poderíamos falar em várias formas de poder. Por exemplo, o poder do chefe sobre o funcionário, o poder religioso, o poder de sedução da mulher sobre o amado ou o poder da mídia para levar-nos ao consumo ou à formação de novos conceitos. Finalmente, a forma de poder que nos interessa e sobre a qual queremos refletir é a do poder político. Quais seus fundamentos? Por que obedecemos?

Atribuído muitas vezes ao sangue, à tradição hierárquica de uma nobreza, à benção divina ou ao acordo comum entre os homens através de um contrato, o poder é sempre uma questão polêmica, que exige legitimação e fundamentação teórica, pois, caso contrário, ele pode ser estabelecido apenas pela força das armas. A questão do poder é recorrente na filosofia e encaminha-nos para a constituição do Estado, entendido por Marx como “o reino não da razão, mas da força” (apud BOBBIO, 2000, p. 113). Por isso, na questão do poder somos convidados à reflexão sobre as formas de governo e suas perspectivas, seja ela uma democracia, uma anarquia, uma aristocracia ou mesmo a tirania. Das mais diversas maneiras os homens têm refletido sobre esta questão do poder e de como ele se manifesta num governo que se tem ou numa forma de governo que se deseja ter. Poder político, neste entendimento, é o poder de governo sobre pessoas, sobre uma sociedade e que, ao longo da história, encontrou várias fundamentações. A reflexão proposta busca entender exatamente o que fundamenta hoje, para nós, tal perspectiva e sua validade ou não, de acordo com o que se construiu dentro da tradição filosófica política. Como nos esclarece Norberto Bobbio (1986),

numa longa tradição que vai do Político de Platão ao Príncipe de Maquiavel, da Ciropédia de Xenofonte ao *Princeps christianus* de Erasmo (1515), os escritores políticos trataram o problema do Estado principalmente do ponto de vista dos governantes: seus temas essenciais são a arte de bem governar, as virtudes ou habilidades e capacidades que se exigem do bom governante, as várias formas de governo, a distinção entre bom e mau governo [...] (BOBBIO, 1986, p. 63).

Esta temática envolve a questão da legitimação do poder. Recorrendo a Platão e Rousseau, Bobbio (1986, p. 88) explica que os dois iniciam duas de suas obras, a *República* e o *Contrato Social*, respectivamente, “com um debate sobre a relação entre justiça e força, no qual respectivamente Sócrates e Rousseau rejeitam a tese do ‘direito do mais forte’”. Para Platão, lembrando sua tese, não é o mais forte que tem direito ao poder e que fará o bom governo. O bom governo está onde “a lei é senhora dos governantes e os governantes seus escravos” (PLATÃO *apud* BOBBIO, 1986, p. 96). Platão coloca nesta perspectiva a salvação ou ruína das cidades. A autoridade do governante sobre as leis implicará na satisfação de seus próprios prazeres – como faz o tirano (livro IX da *República*) – e, por sua vez, a lei conduzindo o governante implicará na boa administração da cidade.

O que pode parecer apenas, então, uma condição de se ter boas leis para se ter a boa cidade, não é o suficiente. Por isso, para Platão, tal condição só seria possível com o governo de homens virtuosos, sábios, que promulgariam certamente boas leis, porquanto não estariam pautados nas realizações de seus desejos e prazeres, mas na busca e constituição da justiça. Assim entendido, somente os homens que tenham um verdadeiro domínio da razão sobre as outras faculdades da alma alcançam a justiça. Portanto, governando pelo bem comum, os *filósofos-reis* seriam os únicos que alcançariam a *episteme política*, ou seja, a verdadeira *ciência política*, fundamentalmente necessária para o bem governar.

Por fim, a filosofia política está preocupada com o conceito de política, do que vem a ser política. Por exemplo, existe uma política apenas? Ou são várias políticas? Quando falamos em políticas públicas, necessariamente estamos falando em políticas de governo? Política define-se pelos ideais partidários apenas? Ou seja, está restrita a este nível ou é mais abrangente, envolvendo outras camadas e grupos, que não apenas os partidos e os políticos profissionais? Podemos falar em macro-política e micro-política?

Portanto, são muitas as questões que se apresentam e, com certeza, nos convidam a pensar. Contudo, neste primeiro momento nos ateremos mais à questão da construção do ideal democrático e da cidadania a partir de algumas breves reflexões sobre o problema político.

1.2.1 O problema político

Escreveu Hannah Arendt que, “em nosso tempo, ao se pretender falar sobre política, é preciso começar por avaliar os preconceitos que todos temos contra a política – visto não sermos políticos profissionais” (ARENDR, 2004, p. 25). Nada mais atual se considerarmos a situação apolítica em que muitos se colocam hoje exatamente por preconceitos ou falta de informação (o que deveria ser quase impossível neste nosso mundo midiático) a respeito da política e dos políticos. Para Hannah Arendt, “tão antigas quanto a pergunta sobre o sentido da política são as respostas que justificam a política” (ARENDR, 2004, p. 45). Diz Arendt que “quase todas as classificações ou definições da coisa política que encontramos em nossa tradição são, quanto a seu conteúdo original, justificações” (ARENDR, 2004, p. 45). Neste sentido, busca-se geralmente a política como um meio para um fim mais elevado, variando este fim, ou finalidade, conforme o período ou tempo em que ela é justificada.

O que podemos perceber até agora é que o problema político é parte da nossa complexidade humana. Relaciona-se à nossa convivência, à nossa existência. Estamos em contínuo amadurecimento, em constante busca, se não da utopia grega, pelo menos da justiça que atenda a todos sem distinção e respeite-nos como indivíduos e cidadãos.

Aristóteles afirmava “que o homem é um animal político por natureza” (ARISTÓTELES, 2004, p. 14), ou seja, que ele é sociável, que busca a vida em comunidade. Para Aristóteles, é no plano político que o homem poderá realizar a sua essencialidade, o seu exercício pleno da racionalidade, pois, para ele, o homem é essencialmente dotado de razão. Logicamente, a convivência com os outros nem sempre é pacífica e tranquila, e Aristóteles pensava nos gregos. Por isso, a política envolve relações, entre pessoas e condições, entre meios e fins e, inevitavelmente,

entre o poder e a justiça. Podemos falar de várias “políticas” (pode ser que cada um tenha a sua...) ou, então, confundir a política apenas com os “partidarismos” que se desenvolvem na luta pelo poder. Podemos ser também alheios a toda esta discussão pelo simples fato de acharmos que política (confundindo-a com a prática de alguns “políticos”) não presta e não serve pra nada. Neste caso, acabamos aceitando ideias prontas sobre a política como sendo algo distante e aquém dos interesses do homem comum, ou seja, é apenas “coisa de político”.

Contudo, muitos dos problemas políticos presentes, como a corrupção, a exclusão social e o conflito de classes, a legitimação do governo e do poder, referem-se aos mesmos problemas dos antigos, às mesmas inquietações que levaram os homens de cada tempo a buscar respostas e a propor projetos. A política então, podemos afirmar, está mais próxima da nossa vivência do que possamos perceber muitas vezes. Surgindo a partir do termo *pólis*, política significa “tudo aquilo que se refere à cidade e, portanto, ao cidadão, civil, público e também sociável e social” (BOBBIO, 2000, p. 159). Empregado durante séculos para indicar obras dedicadas ao estudo da esfera da atividade humana que trata das coisas do Estado, o conceito de política, entendido “como forma de atividade ou práxis humana, está estreitamente ligado ao conceito de poder” (BOBBIO, 2000, p. 160). Relacionada, portanto, à ideia de pólis, vamos estudar o nascimento da política e do ideal democrático entre os gregos para tentar compreender melhor nosso conceito atual de democracia.

1.2.2 Breve comentário sobre a democracia grega

Nascida em torno da *Ágora*, que significa praça pública, podemos constatar historicamente que a *pólis* é fruto de um processo, de um contexto próprio da sociedade grega antiga. O ideal democrático, que se realizará efetivamente em Atenas, é fruto da necessidade de resolver problemas sociais e proporcionar o exercício dos direitos políticos constituindo a cidadania, apesar de ainda apresentar uma perspectiva excludente, como constataremos mais adiante. Construída, portanto, na praça, a democracia grega compreendia a participação do habitante da

cidade, do homem que estava inserido na vida da pólis e que, na relação com os outros coabitantes, produzia a vida política da cidade.

Nasce aqui a ideia de cidadania, historicamente, onde este habitante passa a ser entendido como possuidor de direitos e deveres iguais perante a sociedade em que vive. Direitos que lhe permitem, por exemplo, tanto eleger seus representantes como também tornar-se elegível, e deveres que o obrigam não apenas a respeitar as leis da cidade mas também a constituí-las no exercício da participação política. É o exercício da cidadania e da liberdade atrelada ao espaço público. É bem verdade que esta cidadania era limitada a alguns poucos homens, os considerados livres, que não precisavam trabalhar e, conseqüentemente, podiam dedicar-se à política. Neste sentido, estava excluída a maior parcela da sociedade, não sendo considerados cidadãos os estrangeiros (chamados de *metecos*), os escravos, as mulheres e as crianças. Porém, dentro da perspectiva de igualdade de direitos e deveres, o modelo grego de democracia transmitiu-nos a imagem de uma forma de governo justa e ideal.

Apesar de não ter sido aceita por Platão e Aristóteles, os dois principais pensadores políticos do período grego, a democracia exigiu destes uma reflexão e, conseqüentemente, algumas considerações importantes. Entendida como um risco por Platão, por causa da ideia de excessiva liberdade, a democracia permitia o espaço para a demagogia, podendo, então, degenerar-se em tirania (conforme a *República*, livros VIII-IX). Para Aristóteles, a democracia fazia parte das formas de governo corrompidas, juntamente com a oligarquia. Para ele, a democracia representava um governo de muitos que governariam segundo seus interesses, desconsiderando os interesses dos poucos – oligarcas – que seriam os ricos. Na contrapartida, um governo oligárquico, seria voltado para os interesses dos mais ricos e desconsideraria os interesses dos mais pobres, a maioria. Portanto, faltaria a justiça em ambos os casos. Para ambos, Platão e Aristóteles, um dos grandes problemas da democracia era o de tratar todos de forma igual (na natureza do poder, por exemplo) quando nós somos, na realidade, diferentes. Não prevaleceria a justiça neste caso também.

Não se constituindo num ideal para a civilização romana, que ora se constituirá como República e ora como Império, a proposta democrática será historicamente retomada na Modernidade, quando vêm à tona as discussões sobre a soberania e a formação do Estado e, de lá para cá, estabelecendo-se como a

proposta política mais evidente no Ocidente. Imbricado com os fundamentos do liberalismo moderno, o conceito de democracia na contemporaneidade tem sido entendido muitas vezes apenas a partir da perspectiva liberal, trazendo a ideia de liberdade e direitos que, ao fundarem-se mais na ideia do *contrato* do que na de cidadania, compreendem uma leitura específica da realidade, regida por uma ótica do *negotium* e não do *otium*¹⁶ na vida política.

1.2.3 O público e o privado, a lei e a liberdade

Para os gregos, a cidade representava o espaço público, o lugar da convivência. Neste sentido, não existia a noção de indivíduo, mas apenas de cidadão. O espaço público, que para os gregos também era o espaço da discussão, da praça, onde todos podiam manifestar-se e apresentar suas propostas, parece-nos hoje entendido muitas vezes como “espaço de ninguém”. Nas nossas cidades, o descaso com a saúde, com a educação e com a segurança leva-nos muitas vezes à desesperança com relação ao que é entendido por espaço público. Nas nossas escolas públicas, em diversos momentos, prevalece a concepção errônea do “não preciso cuidar ou preservar porque não sou eu que pago mesmo”. Dizemos concepção errônea porque, como já nos demonstrou Bertold Brecht no seu clássico poema sobre o *Analfabeto Político*, somos responsáveis politicamente por isto também. Caímos na indiferença política por desinformação ou por desinteresse e, também, por uma má imagem transmitida da política pelos nossos políticos e pelos meios de comunicação. Parece que se faz questão de que nos tornemos indiferentes. O mau uso do bem público, em todas as suas dimensões, desde o dinheiro da contribuição de impostos que é usurpado impunemente até o simples descaso com o pobre na fila da saúde, demonstra que o que é público é ruim, é problema ou deveria ser privatizado. A imagem de ineficiência, burocracia e impunidade que se tem do que está ao cuidado do Estado – em todas as suas

¹⁶ Apresentamos o trocadilho no sentido da perspectiva do *ócio* como o tempo livre necessário para a participação política e o envolvimento do cidadão com as coisas da cidade, para a reflexão e a compreensão da política. Na oposição está a “negação do ócio”, ou seja, do *negócio*, do comércio, que demanda o trabalho das relações comerciais, da compra e da venda, das negociações e não necessariamente da reflexão política para o bem da cidade, mas sim num interesse mercadológico.

esferas, seja a municipal, a estadual ou a federal – leva-nos muitas vezes a fazer coro com o grito dos “inconformados e insatisfeitos”. Aqui colocamos entre aspas estes “inconformados e insatisfeitos” porque, na realidade, apesar de criticarem e apontarem problemas que podem ser reais, mas também supervalorizados, na realidade eles apenas reproduzem um discurso tradicional, dominante, mantendo-se alheios e distantes do problema, sem o exercício da sua cidadania.

Falar do espaço público é falar de um espaço de relações que não se restringe apenas às relações ou aos interesses privados, particulares, mas que as envolve e que deve ser compreendido como lugar de realização do que é o melhor para uma coletividade. Por isso, faz-se presente também uma relação de poder, no sentido político e na perspectiva do estabelecimento de uma ordem, que poderíamos chamar de lei. Numa relação privada, dois indivíduos tratam das coisas a partir dos seus interesses pessoais, buscando pragmaticamente ou não, resolver suas questões. Por exemplo, se Carlos compra de André um carro e assume assim o compromisso de pagá-lo, isto está na **esfera do privado** e resolve-se por um contrato de comum acordo, onde se registra a compra e a venda do bem. Este contrato, por sua vez, está amparado em leis, estabelecidas pela coletividade, na **esfera do público**, portanto, com a perspectiva de regular os negócios privados. Pretende-se, assim, permitir que os dois resolvam, no caso de um possível conflito, as diferenças de uma forma mais justa e não apenas pela força do mais forte ou pela astúcia do mais esperto. A compra do carro ou não por Carlos e a venda deste ou não por André é um problema pessoal de ambos. Porém, se os dois entrarem em conflito, temos aí um problema social, pois eles fazem parte de uma coletividade e terão que resolver suas diferenças da forma mais civilizada possível. Contudo, não é apenas isto que pressupõe a vida na cidade.

Temos também interesses comuns que exigem, da mesma forma a regulação, ou seja, a legislação pertinente para problemas que possam existir numa esfera pública, do coletivo. Neste campo, temos, por exemplo, a administração pública, onde devem ser responsabilizados, no caso de uma má administração ou utilização do dinheiro público, àqueles a quem foi confiada tal tarefa. Se utilizar um bem pessoal pertence à esfera do privado, e é um problema do indivíduo, desde que não fira aos interesses coletivos, a utilização de um bem público pelo político ou governante não pode ser encarada com a mesma mentalidade. E não só o problema da corrupção é algo a se destacar aqui, como problema coletivo, mas é do interesse

coletivo também a questão da saúde, da educação e da segurança, entre outras. Há, portanto, a necessidade de regras, de normas que contemplem estas e outras situações, pois se num primeiro momento defendemos a nossa individualidade (interesses privados), não podemos desconsiderar o fato de que vivemos em uma coletividade (que pressupõe interesses públicos).

Temos, assim, a ideia da **lei** como algo necessário para a conquista e a manutenção de direitos. Neste sentido, podemos entender por lei uma regra dotada de necessidade, ou seja, que exige que a coisa seja de tal forma e não diferente e, portanto, seja uma força capaz de garantir aquilo que é a regra. Falamos, portanto, numa construção jurídica, legislada, que atenda e garanta os interesses públicos, e não privados necessariamente, permitindo uma coexistência entre as pessoas da forma mais justa possível.

Quando discutimos a questão da lei, parece-nos que outra questão se apresenta: a questão da liberdade. Onde fica então a liberdade do indivíduo, se ele está sujeito a estas e outras regras? Aqui, especificamente, como defender a ideia de liberdade política? Que reflexões podemos fazer acerca das seguintes questões: a lei, a liberdade e a justiça, dentro do Estado organizado, como funcionam ou deveriam funcionar?

Sobre a liberdade, inicialmente, podemos considerar várias leituras. Para Kant, por exemplo, liberdade é a condição de autonomia do sujeito, que evoca uma lei interna da própria razão e que leva o indivíduo, pelo dever, a viver também a lei moral. Para outros, liberdade seria independente de deveres e obrigações, onde cada um viveria por si mesmo, independente de instituições e governos. Entendida no sentido de “fazer o que quero”, a liberdade poderia ser questionada nesta definição. Mas, repensada sobre a questão de que ser livre não implica em poder fazer tudo o que se quer necessariamente, mas de que implica em “fazer tudo o que quero, mas que não interfira na vida do outro causando injustiça”, podemos rediscutir o assunto. Para os gregos, a liberdade se dava no espaço público. Esclarece-nos Hannah Arendt que, “o que distingue o convívio dos homens na *polis* de todas as formas de convívio humano que eram bem conhecidas dos gregos, era a liberdade” (ARENDR, 2004, p. 47). Para Arendt, contudo, não se entende aqui que a política, ou do que trata a política seja justamente um meio para possibilitar a liberdade. Mostra-nos Hannah Arendt (2004, p. 47) que:

Ser-livre e viver-numa-*polis* eram, num certo sentido, a mesma e única coisa. A propósito, apenas num certo sentido; posto que para poder viver numa *polis*, o homem já devia ser livre em outro sentido – ele não devia estar subordinado como escravo à coação de um outro nem como trabalhador à necessidade do ganha-pão diário. Primeiro, o homem precisava ser livre ou se libertar para a liberdade, e esse ser livre do ser forçado pela necessidade da vida era o sentido original do grego *schole* ou do romano *otium*, o ócio, como dizemos hoje.

Isto na realidade era uma libertação, objetivo desejado e que podia ser atingido através de determinados meios. Por isso, era fundamental para os gregos a sociedade escravista. Se fosse necessário trabalhar, o grego não poderia cuidar da coisa política. Por isso, o espaço político, na história passa a pressupor a ideia de liberdade, que significa a participação nos interesses coletivos, na construção da justiça e do respeito pelo outro e não, em contrapartida, uma ideia de liberdade, no sentido do egoísmo e da prevalência dos interesses privados acima do bem social. Neste entendimento, a lei não implicaria em falta de liberdade, mas em vivência da liberdade, pois a lei que é instituída por si mesma é liberdade. Escreveu Rousseau (2005, p. 48):

[...] imediatamente se vê que é inútil perguntar a quem toca fazer as leis, pois que elas são atos da vontade geral; nem se o príncipe é superior às leis, pois se ele é membro do Estado; nem se a lei pode ser injusta, pois que ninguém é injusto para si; nem como somos livres e submetidos às leis, não sendo elas senão o registro de nossas vontades.

Isto significa que a condição da lei está sujeita à nossa liberdade de criá-las, escolhê-las e promulgá-las. Portanto, seríamos livres por obedecermos à lei que nós mesmos nos damos.

1.2.4 Para “não fechar” a discussão

O problema político, proposta dessa discussão, não se esgota em tão poucas linhas. Quando fazemos estas indagações e quando nos aproximamos da política, devido às esperanças ou às frustrações que podem advir deste encontro, desponta nas entrelinhas a inevitável pergunta: qual o sentido da política? Por isto, sem fechar a discussão, mas trazendo mais subsídios para a mesma, podemos nos reportar ao pensamento de Hannah Arendt (2004, p. 38-39), por meio de um fragmento da obra “O Que é Política?”:

Para a pergunta sobre o sentido da política existe uma resposta tão simples e tão concludente em si que se poderia achar outras respostas dispensáveis por completo. Tal resposta seria: o sentido da política é a liberdade. Sua simplicidade e concludência residem no fato de ser ela tão antiga quanto a existência da coisa política – é na verdade, não como a pergunta, que já nasce de uma dúvida e é inspirada por uma desconfiança. Essa resposta não é, hoje, natural nem imediatamente óbvia. Isso evidencia-se porque a pergunta de hoje não é simplesmente sobre o sentido da política, como antes se fazia, em essência, a partir de experiências não políticas ou até mesmo antipolíticas. A pergunta atual surge a partir de experiências bem reais que se teve com a política, ela se inflama com a desgraça que a política causou em nosso século, e na maior desgraça que ameaça resultar delas. Por conseguinte, a pergunta é muito mais radical, muito mais agressiva, muito mais desesperada: tem a política algum sentido ainda? Na pergunta assim formulada – e essa é a forma que ela assume pouco a pouco para todo mundo – mesclam-se dois elementos bem distintos: por um lado, a experiência com as formas totalitárias de Estado nas quais toda a vida dos homens foi politizada por completo, tendo como resultado o fato de a liberdade não existir mais nelas. [...] Talvez, desde a Antigüidade – para a qual política e liberdade eram idênticas – as coisas tenham mudado tanto que, nas condições modernas, precisam ser distinguidas por completo uma da outra. Em segundo lugar, a pergunta é formulada forçosamente em vista do monstruoso desenvolvimento das modernas possibilidades de destruição – cujo monopólio os Estados detêm; sem esse monopólio, jamais teriam chegado a se desenvolver – e que só podem ser empregadas dentro do âmbito político. O que está em jogo aqui não é apenas a liberdade, mas sim a vida, a continuidade da existência da Humanidade e talvez de toda a vida orgânica da Terra. A pergunta de agora torna duvidosa toda a política; faz parecer discutível nas condições modernas se a política e a conservação da vida são compatíveis entre si [...].

Hannah Arendt escreve após os horrores do holocausto judeu na Segunda Guerra Mundial, provocado pelo nazismo e no período da Guerra Fria, advinda dos conflitos e das propostas imperialistas das duas grandes potências atômicas do período, Estados Unidos e União Soviética. Apesar de não termos mais efetivamente a Guerra Fria, outras condições apresentam-se hoje e suscitam as mesmas indagações. Como exemplos, podemos citar o terrorismo, que age indiscriminadamente contra qualquer coletividade, e a insegurança que toma conta do homem das grandes cidades na perspectiva de uma guerra sem fim entre Estado organizado e o poder marginal que comanda o tráfico de drogas.

Contudo, sem entendermos tais reflexões como impossibilidade de encontrarmos soluções, o que pretendemos aqui é a sensibilização para um problema que desde o início afirmamos, permeia nossa existência: o problema político.

CAPÍTULO 2 – A QUESTÃO DO ESTADO E O PATRIMONIALISMO: DESDOBRAMENTOS NA REALIDADE POLÍTICA E MORAL BRASILEIRA

A questão do Estado é algo que está nas bases da História Moderna. Fez parte do ideário dos pensadores contratualistas e foi fundamental para o estabelecimento das perspectivas liberais, centradas na ideia de um “Estado mínimo”, que garantiria minimamente os direitos individuais. Estes foram os fundamentos das revoluções burguesas na Inglaterra e da Independência Americana. O que pretendiam os pensadores do Contrato Social não era explicar efetivamente a historicidade do Estado, mas sua conceituação. Por isso, a preocupação com a “razão de ser” do Estado e não com o seu surgimento histórico especificamente.

Sem nos alongarmos demais, o que tentamos ilustrar aqui é que esta é uma discussão a qual ganha corpo na modernidade, mas que prevalece até os nossos dias. Mesmo com o advento do marxismo e a crítica deste ao Estado enquanto aparelho ideológico de uma classe dominante, os problemas e os conflitos despertados pelo capitalismo contemporâneo e seu confronto com o chamado “socialismo real” do bloco soviético no período da Guerra Fria, temos presente ainda a necessidade de discutir e compreender o papel do Estado.

Contudo, sem nos inserirmos na discussão que demandaria a leitura marxista, que não é objeto do nosso trabalho, interessa-nos apontar que o conceito de Estado no Brasil, diferentemente daquele firmado pelos pensadores modernos, parece ter sofrido uma grande influência daquilo que Max Weber chamou de “tradição patrimonialista”. Neste sentido, parece-nos que não passamos pelo contrato e, ao não fazê-lo, permanecemos historicamente ao largo de algumas discussões importantes que os modernos realizaram na Europa, exceto Portugal e Espanha, e que chegam aos nossos dias como fundamentais para uma releitura da nossa realidade, caso, por exemplo, da moral social. Comprometeu-se também, na formação do pensamento político brasileiro, a separação entre público e privado e outras discussões demandadas destes conceitos, como a questão da liberdade, da igualdade, dos direitos e da cidadania, bases fundamentais para a existência da democracia.

2.1 ORIGENS DO ESTADO MODERNO: A TESE DO DIREITO NATURAL, MAQUIAVEL E OS CONTRATUALISTAS

O conceito moderno de Estado surge praticamente com Maquiavel (1469-1527). Posteriormente, Jean Bodin (1530-1596) apresenta a ideia de soberania. Para ele, “a soberania é o que mantém a unidade de todos os membros e partes que formam o corpo da República” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 238). Só com a soberania podemos ter uma garantia de coesão e independência do Estado, o que leva ao entendimento de que esta deve ser absoluta e perpétua. Desta forma, sendo vitalício seu poder, o soberano deverá estar isento de responsabilidade com referência ao “poder das leis”. Tudo depende da sua vontade (independentemente do consentimento dos outros), seja boa ou não, cabendo a ele o direito de criar ou anular as leis (ARANHA; MARTINS, 2003). Com Thomas Hobbes (1588-1679), veremos ser levada às últimas consequências a ideia de soberania. Para ele, o poder absoluto do Estado é justificável por ser entendido como a única possibilidade de controle do egoísmo humano que leva os homens ao conflito, conforme nos demonstra o próprio Hobbes em seu texto:

Mas a razão mais freqüente para que todos os homens desejem ferir uns aos outros, provém do fato de que muitos tenham um apetite pela mesma coisa ao mesmo tempo, e que freqüentemente eles não podem desfrutar em comum e nem dividir. Segue-se a isto, que o mais forte há de tê-la, e o mais forte necessariamente se decide pela espada (HOBBS, 2004, VI, p. 34).

Conjuntamente à ideia de soberania foi desenvolvendo-se a ideia do *jusnaturalismo*¹⁷, uma *teoria do direito natural* configurada em torno dos séculos XVII e XVIII. Para Hugo Grócio, que teria produzido a mais madura e perfeita formulação do direito natural no decorrer de sua longa história, “a matriz do D. natural é a própria natureza humana, que conduziria os homens às relações sociais mesmo que eles não tivessem necessidade uns dos outros” (ABBAGNANO, 2000, p. 281). Como Descartes intentou fazer com o conhecimento filosófico e as ciências, Grócio, no

¹⁷ *Jusnaturalismo*: tese do direito natural, ou seja, de que todos os homens nascem já possuidores de alguns direitos naturais, como a liberdade e a vida, por exemplo.

campo do direito, buscou levar a teoria do direito natural ao plano racional da matemática. Tendo como recurso fundamental a razão, entendida como recurso à razão matemática “o D. que se funda na natureza humana ‘teria lugar mesmo que se admitisse aquilo que não pode ser admitido sem cometer um delito: que Deus não existe ou que não se preocupa com as coisas humanas” (ABBAGANANO, 2000, p.281).

Distinta, portanto, da teologia e capaz de garantir a universalidade dos princípios da conduta humana, a teoria *jusnaturalista* influenciará diversos pensadores políticos na modernidade. Dentre eles podemos destacar tanto Hobbes, defensor do poder absoluto do Estado, quanto John Locke, um dos primeiros defensores das ideias liberais que transformaram o pensamento político ocidental (ARANHA; MARTINS, 2003). Como nos aponta Höffe (2005, p. 72),

O pensamento do direito natural moderno inspira a revolução americana e francesa e conduz ao tipo moderno de entidade comunitária, o Estado democrático de direito e constituição com sua neutralidade religiosa que leva à separação da moral pessoal e justiça política, à divisão dos poderes, à soberania do povo e aos direitos humanos como direitos fundamentais. Além da ordem política fundamental e do direito público, também o direito privado é duradouramente modificado.

Apesar de sua fundamentação na Modernidade, a discussão do direito natural já está presente entre os gregos e, segundo De Cicco (2006, p. 21), praticamente

Todos os povos iniciam sua trajetória com a idéia da sacralidade da moral e do direito, sendo este de natureza imutável, enquanto a mutabilidade nasce da contingência histórica. A observação de tal mutabilidade introduz a concepção de um direito natural (por comparação), uma noção de lei superior a ser procurada.

Evidentemente, a teoria do direito natural não é a única no campo do direito. Na realidade, este não se restringe ao *jusnaturalismo*. Esclarece-nos Abbagnano (1982, p. 260) que o verbete **direito**, em sentido geral e fundamental é

[...] a técnica da coexistência humana, isto é, a técnica voltada a tornar possível a coexistência dos homens. Como técnica, o D. se concretiza em um conjunto de regras (que nesse caso são leis ou normas); e tais regras têm por objeto o comportamento recíproco dos homens entre si.

Traz ainda, para o verbete acima citado, a seguinte explicação inicial:

Na história do pensamento filosófico e jurídico, sucederam-se ou entrecruzaram-se quatro concepções fundamentais quanto à validade do D.: 1.^a a que considera o D. positivo (isto é, o conjunto dos D. que as várias sociedades humanas reconhecem) como fundado em um D. *natural* eterno, imutável e necessário; 2.^a a que julga o D. fundado na *moral* e o considera, portanto, uma forma diminuída ou imperfeita da moralidade; 3.^a a que reduz o D. à *força*, isto é, a uma realidade histórica politicamente organizada; 4.^a a que considera o D. como uma *técnica* social (ABBAGNANO, 1982, p.260).

Como já observamos, é objeto de nossa discussão a primeira concepção, que se refere ao *direito natural*. Considerado como resultante da própria natureza do homem, inalienável e superior a toda e qualquer convenção ou contrato, o direito natural "é a perfeita racionalidade da norma, isto é, a perfeita adequação da norma ao seu fim de garantir a possibilidade da vida associada" (ABBAGNANO, 1982, p. 260).

Nesta concepção praticamente firmou-se por dois mil anos a história da noção de direito. E essa longa história pode ser dividida em duas fases distintas: a antiga e a moderna. A primeira entende o direito natural como a participação da comunidade humana na ordem racional do universo e, a segunda, por sua vez, concebe esse direito como a disciplina racional indispensável às relações humanas, mas independente da ordem cósmica e do próprio Deus (ABBAGNANO, 1982). Conforme o esclarecimento de Höffe (2005, p. 72),

Não resta dúvida de que os grandes pensadores do direito natural buscam com a radicalidade e originalidade próprias de toda filosofia princípios que também seriam válidos para todos os homens sem as determinações positivas do direito e da constituição, possuindo, no caso de uma contradição, a supremacia sobre as leis vigentes e o poder do Estado que as faz cumprir.

Na primeira fase, encontramos a doutrina de que o direito natural às vezes é interpretado como instinto, outras vezes como razão e outra, ainda, como inclinação racional, sempre como participante de uma ordem universal que é Deus ou que d'Ele provém. Temos os clássicos, os estoicos, os Padres da Igreja e toda uma tradição que perdura até o surgimento do *jusnaturalismo* moderno. Se no primeiro momento, o direito natural serve para inserir o homem na ordem cósmica e levá-lo a contribuir com ela, nesta fase vislumbra-o como uma técnica racional de coexistência necessária para o bem viver dos homens. Estará nas discussões que envolvem a tese do contrato social e olhará o homem já não mais pela ótica do divino, mas a partir da sua racionalidade. Neste sentido é que se fundamenta a tese de Grócio, na perspectiva matemática e técnica, como nos esclarece o seguinte texto:

Certamente esta formulação está condicionada pelo racionalismo geometrizar do tempo. Uma técnica racional é, nos tempos de Grócio e Descartes, uma técnica geométrica, em virtude da qual uma proposição se justifica só quando se pode fazer derivar, mediante uma dedução necessária, de um ou mais princípios evidentes. Mas já ao mostrar como as normas do D. natural se deixam deduzir da exigência de que haja uma sociedade ordenada, Grócio estabelece entre tal exigência e as normas uma relação *condicional* que bem exprime o caráter de uma técnica. A concordância necessária entre a norma e a "natureza racional e social" que ele assume como critério para decidir da validade da própria norma, isto é, da sua naturalidade, significa de fato o juízo sobre o caráter de indispensabilidade da norma em face das relações entre os homens. Assim o respeito da propriedade, o respeito dos pactos, a indenização dos danos e a cominação de penalidades são para ele as condições indispensáveis de toda coexistência humana; e constituem por isso as normas fundamentais do D. natural. Além disso, o reconhecimento da independência deste D. do arbítrio humano e divino fez dele a poderosíssima alavanca que deveria ser utilizada pela luta pela liberdade do mundo moderno (ABBAGNANO, 1982, p. 264).

Apesar de sua perenidade, a teoria de Grócio nem sempre foi seguida à risca pelos *jusnaturalistas* modernos. É o caso de Locke que, "no Ensaio sobre a Lei Natural negava que esta lei fosse um ditame da razão, e a considerava como sancionada e impressa nos corações humanos por uma potência superior; de modo que a razão não faz mais do que descobri-la e não é sua autora, mas intérprete" (ABBAGNANO, 1982, p. 264).

Nesta esteira encontram-se também Hobbes e Hume. Contudo, divergindo de alguns pontos com Grócio, o certo é que estes pensadores compartilham de algum modo da ideia de que as normas que regulam as relações humanas constituem uma técnica *razoável*, ainda que nem sempre racional, das relações humanas (ABBAGNANO, 1982).

2.1.1 O pensamento político de Maquiavel

Em Maquiavel encontramos reflexões sobre o Estado e o poder, as quais influenciarão Hobbes e toda a política moderna. Na perspectiva monarquista ou republicana, Maquiavel pensa no Estado italiano, na sua unificação. Numa constante briga pelo poder e inevitáveis alternâncias constantes dos governantes, a Florença de Maquiavel refletia o que ocorria também com as demais cidades italianas importantes do período. Dividida, fragmentada em diversos principados e ducados, esta era a Itália de Maquiavel. Para ele, portanto, política se define como relação de poder e, por isso, o governante tem que ser este homem capaz de exercer o poder.

Maquiavel choca por fazer uma análise do homem considerando-o a partir de uma de suas facetas, a do egoísmo. Se para Aristóteles e para o pensamento greco-cristão no geral o homem busca a vida em sociedade, o bem viver como algo natural, para Maquiavel “os homens tendem [...] à divisão e à desunião” (PINZANI, 2004, p. 19). Como homem do seu tempo, do *Renascimento*, Maquiavel era um homem de ideias políticas e procurou entender a natureza e os limites do poder político. Para ele não se apresentava a lógica do ideal cristão, mas sim algo que lhe seria entendido como próprio do homem, a luta pelo poder. Por isto os homens mentiam, matavam e julgavam-se acima da moral. Contudo, Maquiavel considera a necessidade de governantes bons e virtuosos. Para ele a diferença está em que a bondade e a virtude não pertencem à natureza humana do governante, mas sim resultam da sua compreensão e atuação sobre o real. Sem preocupar-se em desenvolver teorias, como fizeram outros pensadores, Maquiavel avalia a realidade e “interpreta os seus escritos como compêndios de conselhos práticos e

de instruções para a ação” (PINZANI, 2004, p. 16). Por isso, “influenciar a realidade, e não desenvolver teorias é o seu propósito” (PINZANI, 2004, p. 16).

Ao contrário dos manuais que indicavam como devia agir um soberano, obras comuns na Idade Média e no Renascimento, o verdadeiro propósito de sua obra *O Príncipe* é a exortação para se tomar a Itália e libertá-la das mãos dos bárbaros, como pode ser constatado no capítulo final da obra:

Depois de considerarmos tudo o que vimos aqui, de ter refletido sobre se o momento histórico não seria propício para termos um novo monarca na Itália, se não seria agora a oportunidade para que um homem prudente e capaz introduzisse no país uma nova forma de governo, que honrasse e beneficiasse o povo, parece-me que são muitas as circunstâncias que concorrem para a subida ao trono de um novo soberano; de fato, não sei de nenhuma outra época mais oportuna para tanto. [...] E embora já tenhamos tido algum vislumbre de esperança, fazendo pensar que Deus teria enviado alguém para redimi-la, a sorte o derrubou no ponto culminante da sua carreira; agora, quase sem vida, a Itália espera por quem lhe possa curar as feridas e ponha fim à pilhagem na Lombardia, à rapacidade e à extorsão no reino de Nápoles e na Toscana, curando-as das chagas abertas há tanto tempo. Pede a Deus que lhe envie alguém capaz de libertá-la dessa insolência, dessa bárbara crueldade. Está disposta a seguir uma bandeira, desde que alguém a empunhe (MAQUIAVEL, 2005, p. 150-151).

Detectando a tensão entre o desejo de dominar e de não ser dominado que move o homem, Maquiavel constrói em sua obra uma reflexão sobre o poder. O poder é entendido, portanto, “como correlação de forças, fundada no antagonismo que se estabelece em função dos desejos de comando e opressão, por um lado, e liberdade, por outro, pelos quais se formam as relações sociais” (SCHLESENER, 1989, p. 2). Estas relações implicam tanto na questão política como na econômica. De acordo com Lefort (1979, p. 144),

O objeto de Maquiavel não é a técnica do poder *mais do que* a do comércio. Podemos certamente dizer que sua questão recai essencialmente sobre a política, mas com a condição de entender este termo em sua mais ampla acepção, isto é, clássica. É a questão da *forma* das relações sociais que ele coloca através da divisão grandes-povo. A reflexão sobre o poder está no centro de sua obra, mas pela razão de que, a seus olhos, a sorte da divisão social se decide em função do modo de divisão do poder e da sociedade civil e que assim se determinam as condições gerais dos diversos tipos de sociedade.

Ao refletir sobre as relações entre grandes e o povo, Maquiavel mostra ao governante a necessidade de buscar o equilíbrio entre estas forças antagônicas (os que desejam o poder para defender suas riquezas e os que desejam o poder para evitarem a opressão) para governar com sucesso. Fazendo a análise da realidade, Maquiavel distingue a moral individual da moral política. A atitude do indivíduo não é necessariamente a atitude do chefe de Estado. Se para um indivíduo a ação moral é de decisão particular, para o monarca, por exemplo, é necessário pesar em que isto implicará para o Estado. Não há uma exclusão entre ética e política, mas a primeira deve ser entendida a partir da segunda. Uma das implicações disto é a de que “os valores morais só possuem sentido a partir da vida social, apresentando-se como momentos de uma luta que está na raiz do poder e lhe dá sentido” (SCHLESENER, 1989, p. 10). Com isto Maquiavel está afirmando que temos virtudes que podem arruinar um Estado e vícios que podem salvá-lo, o que, na análise moral tradicional seria condenável, mas na “ética política” poderia ser plenamente aceitável. Logicamente tais questões dependeriam das circunstâncias e das forças em luta (SCHLESENER, 1989, p. 10). Por isso, o que pode parecer inadmissível, para Maquiavel faz parte da política:

De onde se deve observar que, ao tomar um Estado, o conquistador deve praticar todas as necessárias crueldades ao mesmo tempo, evitando ter de repeti-las a cada dia; assim tranquilizará o povo, sem fazer inovações, seduzindo-o depois com benefícios. Quem agir diferentemente, por timidez ou maus conselhos, estará obrigado a estar sempre de arma em punho, e nunca poderá confiar em seus súditos que, devido às contínuas injúrias, não terão confiança no governante (MAQUIAVEL, 2005, p. 69).

Podemos perceber em Maquiavel a proposta de uma nova ética, com um novo conceito de virtude, voltada mais para a política e não para o ideal moral do pensamento medieval. É uma moral prática, que olha para o bem do Estado e se apresenta inversa à perspectiva tradicional. Por isso, voltando à questão da virtude que pode ser “prejudicial” e do vício que pode ser “bom”, podemos compreender que uma generosidade excessiva, por exemplo, poderia levar o Príncipe à ruína financeira e os súditos a sentirem-se oprimidos, o que suscitaria o ódio. Por outro lado, a sobriedade, que seria identificável com a avareza, tornando a figura do Príncipe antipática, possibilitaria gestos de grandeza e prodigalidade que, com

certeza, seriam reconhecidos pelos súditos sem que estes se sentissem oprimidos e tão pouco descontentes. Por isso, para Maquiavel, há uma distinção entre os espaços da moral e da política. Isto não significa que se pode “fazer o que se quer”, de qualquer modo, sem sentido algum. A máxima, segundo a qual “os fins justificam os meios”, tem uma implicação muito mais coerente e profunda. Ser acusado de crueldade não deve ser o temor do Príncipe, desde que tal atitude seja necessária para unificar o povo e manter a paz.

2.1.2 O Contratualismo

A tese do Contrato Social, que pressupõe que o Estado tenha surgido por uma convenção entre os homens, encontra sua fundamentação nas teorias políticas de alguns filósofos da modernidade, dentre eles, interessam-nos três especificamente: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

Para todos eles, alguns pontos serão comuns e fundamentais em suas teorias. A primeira questão trata da existência de um *estado de natureza*, momento em que os homens viviam sem qualquer organização social. Todos eles concordarão com esta ideia. A segunda questão apresenta a ideia de que todos os homens são dotados de *direitos naturais*, o que implica na ideia de uma *lei natural*. Estes direitos naturais basicamente resumem-se na *vida e liberdade*, ou seja, todos são possuidores da vida e da liberdade como um *direito natural*. Por fim, a última questão está no fato de que, por algum motivo, os homens deixam ou perdem este *estado de natureza* para firmar um *contrato social*. Desta forma, cria-se a sociedade civil e estabelece-se um *estado de direito* e não mais de natureza. O que diferirá em cada um destes pensadores é o modo como eles compreendiam este estado de natureza, os direitos naturais de cada homem e o motivo pelo qual e a forma como se estabelece Contrato Social.

Para Hobbes, somente um Estado em que o governante tenha poder absoluto pode garantir nossa segurança. Em Hobbes está presente a legitimação do poder absoluto do Estado para preservação da vida, mesmo que isto implique em restrições da liberdade individual. Hobbes entende que o homem, dotado de um egoísmo natural, não conseguiria conviver em paz sem a presença de um poder

coercitivo forte, externo à sociedade civil e que detivesse o poder temporal e espiritual. Neste sentido, para Hobbes, o homem realiza um “cálculo custo-benefício” ao assumir o “contrato social”. É melhor abrir mão da nossa liberdade total, vivida no Estado de Natureza, para preservarmos a vida e as relações, agora num Estado de Direito. Para tanto, sujeitar-nos-íamos ao chamado “Leviatã”, excluído da sociedade e investido da autoridade política. Caso contrário, incorreríamos no caos inicial do Estado de Natureza.

Numa perspectiva diferenciada, John Locke entende o Contrato Social como a “positivação” dos direitos naturais e, mais especificamente, do direito à propriedade privada. Por isso, discordando de Hobbes, não defende um poder absoluto, mas democrático. Médico, defensor do empirismo no campo da ciência e um dos pensadores contratualistas no campo político, John Locke (1632-1704) era filho de família burguesa, diferentemente de Hobbes. Ativo na política escreveu duas obras que tratam da questão do governo civil, intituladas *Primeiro e Segundo tratados sobre o governo civil*. Na primeira, ocupou-se da crítica a Robert Filmer, defensor do absolutismo real e da origem divina do poder. Na segunda, apresenta e discute suas teorias políticas, que tratam da questão do *contrato social*. Um dos mentores da *Revolução Gloriosa* de 1688 (que decretou o fim do poder da monarquia inglesa), Locke é um dos pensadores modernos que influenciarão as teses do liberalismo político. Na base do liberalismo clássico, portanto, Locke compreende que o homem deixa o Estado de Natureza não porque este fosse caótico, mas por haver a necessidade de garantir legalmente os direitos que já estão presentes ali, entre eles a vida, a liberdade e a propriedade. Deste modo, sua tese vem de encontro, no século XVII, aos anseios da burguesia em ascensão, grande interessada na legitimação da propriedade privada e na liberação do comércio da tutela monárquica. Locke influenciará com seu pensamento os grandes movimentos liberais posteriores, como a Independência Americana e a Revolução Francesa. Apesar do acordo com Hobbes, seu conterrâneo, da legitimação do Estado a partir do *contrato social*, Locke não compreende o homem no estado de natureza como “o lobo do homem”, tese hobbesiana. Como nos mostra em seu texto, “todavia, mesmo em se tratando de um estado de liberdade, não implica em licenciosidade” (LOCKE, 2004, p. 24). Mais adiante acrescenta:

O estado natural tem uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que a consultem, por serem iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses (LOCKE, 2004, p. 24).

Portanto, para John Locke, o homem vivia bem no estado de natureza, de forma respeitosa entre si. Mas, por que deixou este estado então?

É o próprio Locke quem responde ao afirmar que “por fim, concordo que o governo civil seja o remédio correto para os inconvenientes do estado de natureza, que devem certamente ser grandes, se os homens têm de ser juízes em causa própria” (LOCKE, 2004, p. 28). O problema do estado de natureza é o de que, apesar dos homens viverem bem, até fraternalmente, não havia nada que garantisse seus direitos naturais. Dotado destes direitos, que seriam basicamente o direito à vida, à liberdade e, polemicamente em Locke, à propriedade, o homem não tinha uma legalização destes direitos. Por isto ele abandonará este estado e constituirá a sociedade, para garantia dos mesmos. Em Locke, portanto, o Estado é a instituição que legitima e garante os direitos, constituído não por um governante com poder absoluto, mas por uma assembleia que representa o povo e governa em parceria com o monarca. Nesta perspectiva de divisão do poder, Locke procura garantir que não exista mais a possibilidade de prevalectimento do poder de um só, fundamentando seu projeto num modelo constitucional, onde tem força a constituição e a Assembleia que, eleita democraticamente, deve atender aos interesses da sociedade e não do monarca. Contudo, a democracia proposta por Locke, apesar dos grandes avanços e conquistas da época, é uma democracia restrita à elite, dos proprietários, de onde sairão os governantes. A polémica da propriedade está na questão de que a vida e a liberdade não apresentam dificuldades para sua justificação como direitos naturais. Contudo, a propriedade esbarra na questão de que nem todos possuem propriedades. O Estado, portanto, existe para proteger a propriedade.

Em Rousseau isto é reafirmado em certo sentido quando ele escreve que “o que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito sem limites a tudo que o tenta e pode atingir; ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui” (ROUSSEAU, 2005, p. 35). Entretanto, não é na mesma perspectiva que Rousseau concebe o Estado.

Nascido em Genebra, na Suíça, Rousseau (1712-1778) tornou-se um grande escritor, recebendo um respeitado prêmio da *Academia de Dijon*, em Paris, em 1742. Apesar de inserido dentro do contexto iluminista, que apostava na razão como capaz de resolver todos os problemas da humanidade, Rousseau pode ser compreendido talvez mais como um romântico do que como um iluminista, considerando as críticas que faz ao fato de, pela razão o homem ter tido o “prejuízo” de abandonar o estado do “bom selvagem”. Participou do círculo de amizades de Diderot, onde conheceu Voltaire – com quem desenvolveria disputas intelectuais sobre a questão da razão –, D’Alembert e D’Holbach, os chamados enciclopedistas. Chegou a escrever um verbete para a *Enciclopédia*, também chamada de *Dicionário Racional das Ciências, das Artes e dos Ofícios*, a grande obra de divulgação dos ideais iluministas. Dentre estes ideais constavam a tolerância religiosa, a confiança na razão livre, a oposição à autoridade excessiva, o naturalismo e o entusiasmo pelas técnicas e pelo progresso. Por isso talvez sua identificação com o iluminismo. Rousseau acompanhou a Revolução Industrial e as notícias do *Novo Mundo* sobre os povos indígenas, o que certamente influenciou seu pensamento sobre a ideia do homem como o “bom selvagem”. Dentre as principais obras políticas de Rousseau, podemos destacar primeiro o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e, na sequência, *Do Contrato Social*. Na área da educação escreveu o *Emílio*.

Rousseau, como seus antecessores no pensamento político, Hobbes e Locke, será também um contratualista. A partir da ideia do *Estado de Natureza*, dos *direitos naturais* e da necessidade de um *Estado de Direito*, produziu sua própria visão do *Contrato Social*, criticando seus predecessores. Foi inovador ao distinguir os conceitos de *soberano* e *governo*, e ao discutir a *vontade geral* contrapondo-a a *vontade de todos*. Admitirá com John Locke, do liberalismo, que o Estado surge para proteger a propriedade e que, por isso, saímos do estado de natureza. Mas, como era o Estado de Natureza? Na tese rousseauniana, o homem vivia como o “bom selvagem”, sem regras, sem leis, sem normas, em harmonia com a natureza e colhendo dela o que fosse necessário. Amoral, feliz e pleno, o homem viveu assim até adquirir a razão. Ao desenvolver a racionalidade, o homem cria a propriedade privada, que gera o trabalho de uns para com os outros e, conseqüentemente, escravidão e miséria. É a origem da desigualdade entre os homens. O homem encontra-se, a partir de então, corrompido pelo poder e esmagado pela violência.

Assim entende Rousseau (2005) ao afirmar que o homem nasceu livre, mas que por toda parte encontra-se a ferros e que, o homem que se julga senhor de todos é de todos o maior escravo. Ao perder a condição de bom selvagem, o homem sai do estado de natureza e cai no estado hobbesiano, da “luta de todos contra todos” e, a partir deste momento, faz-se necessário o *contrato*. Rousseau afirma que há dois contratos. O primeiro seria um falso contrato, celebrado apenas por uma parte, por um grupo, que submete os demais aos seus interesses. Portanto, para termos a legitimação do Estado de Direito, necessitamos de um verdadeiro contrato. Este Contrato só existe com o povo reunido sob uma só vontade. Para ele, o Contrato Social verdadeiro é legitimado apenas pelo consentimento unânime, ou seja, de todos.

Para estabelecer o contrato, nós nos associamos, ou seja, nos tornamos sócios. O associado aliena-se totalmente, abdicando sem reservas de todos os seus direitos em favor da comunidade. Por isso, como todos abdicam de seus direitos, ninguém perde. Tornamo-nos iguais, sem privilégios. Desta forma, produzimos no lugar da pessoa particular “um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, o qual desse mesmo ato recebe a sua unidade, o *Eu* comum, sua vida e vontade” (ROUSSEAU, 2005, p. 32). Apesar de abrirmos mão da liberdade num primeiro entendimento, ao integrarmos de forma ativa o todo social, estaremos sendo livres, pois, ao obedecermos a lei, obedecemos a nós mesmos, o que significa liberdade. Este entendimento está no fato de que, quem elabora as leis é este corpo coletivo e, por isso, podemos inferir que “a obediência à lei que se estatui a si mesma é liberdade”. Em Rousseau este corpo coletivo é soberano, é o próprio Estado que, na concepção do filósofo, é o próprio povo. Dentro deste raciocínio, Rousseau fará a distinção entre vontade geral e vontade de todos, onde a primeira representa o interesse coletivo, público e, a segunda, os interesses particulares, privados. A primeira representa a vontade do soberano, que para Rousseau é o povo e, a segunda, os interesses privados, de uma classe particular, por exemplo. Por isso, para o pensador franco-suíço, a soberania é inalienável e indivisível, contrariando a Hobbes e Locke em suas concepções.

2.1.3 Por que não realizamos o contrato no Brasil?

Com a afirmação de que não realizamos o contrato no Brasil, pretendemos demonstrar que, diferentemente dos países da Europa que realizaram a discussão do “contrato”, desenvolvendo o Estado neste pressuposto contratualista, desenvolvemos no Brasil outra perspectiva de realidade estatal. A fundamentação desta discussão encontra-se em Max Weber (1864-1920), sociólogo alemão que analisou o surgimento dos Estados modernos a partir de duas perspectivas: a do contrato e a do patrimonialismo. Conforme o esclarecimento de Rodríguez (1997, p. 22),

O primeiro modelo consolidou-se, de acordo com Weber ali onde houve uma experiência feudal completa: na Europa ocidental e nas Ilhas britânica. O segundo constituiu o arquétipo que pautou o surgimento e estruturação do Estado, ali onde a experiência feudal foi incompleta ou substituída por práticas diretoriais oriundas do despotismo oriental. Este foi o caso específico dos países que se situam nos confins da Ilha européia e que, por isso mesmo, sofreram ao longo da Idade Média, a influência das invasões provenientes do extremo e do médio oriente. Os casos paradigmáticos desta versão foram constituídos pela Rússia (que sofreu as invasões da Horda Dourada de Gengis Khan) e pela Península Ibérica (que entre 710 e 1490 ficou submetida, em boa extensão do seu território, à dominação muçulmana).

Esta discussão, portanto, que fundamentará nossa observação de que o Brasil não realizou o “contrato social”, evoca os primórdios da nossa colonização, da História de Portugal e sua constituição como nação, exatamente dentro deste contexto de longos séculos de dominação e combate à dominação muçulmana na Península Ibérica. Enquanto, historicamente, das perspectivas de superação do feudalismo, temos o surgimento do modelo contratualista do Estado, da ideia de desburocratização e do controle do poder de forma racional e democrática, do modelo patrimonialista vemos surgir a perspectiva de uma dominação do Estado sobre os demais setores da sociedade como se fosse uma extensão da propriedade do governante, na perspectiva do “califado”. De acordo com Zancanaro (1994, p.57), analisando os estudos do historiador português Alexandre Herculano, “Portugal nascera como fruto da reação entre a crença e a raça. As duas conjuminadas produziram a nação. Foi o resultado de uma reação contra o domínio islâmico que

subjugara toda a Península Ibérica”. Esta realidade, incrustada na formação da cultura portuguesa, implicou na contraposição do modelo feudal, numa valorização da defesa do território nacional e do cristianismo, mais do que na constituição de uma política racional nos moldes do restante da Europa. A diferença é que, na perspectiva portuguesa, a discussão dos direitos naturais, da cidadania, da democracia, por exemplo, não aparecerá efetivamente, sendo relegada em função da necessidade de defesa da nação e da fé, o que impossibilitou seu amadurecimento. Como esclarece Zancanaro (1994, p. 57), referindo-se à Península Ibérica,

Embora tivesse sido unificada sob o espírito do cristianismo e sob a disciplina e ordem visigótica, a influência moura deixou marcas indelévels, sobretudo, na concepção do poder político. De caráter absolutista, centralizador e privatista, foi capaz de produzir na mente do homem luso um profundo sentido de unidade nacional em torno dos símbolos máximos: a Pátria e a Fé cristã. A luta permanente contra o invasor, inimigo comum de ambos os símbolos, contribuiu para despertar muito menos um amor à terra e ao trabalho lento e de resultados incertos, do que um ideal de heroísmo cavaleiresco, voltado para a guerra e a pirataria. De outro lado, os monarcas e os dirigentes políticos teriam sabido catalisar e analisar com precisão e astúcia as eventuais forças de renovação política, transformando a defesa da Pátria e a salvaguarda da integridade da Fé em objetivos nacionais primordiais. Permanentemente pressionados pela necessidade de proteger as fronteiras contra a ameaça de invasão sarracena e de vizinhos belicosos, encontraram os monarcas um mote ideal para manter a nobreza, a pequena burguesia e a população permanentemente ocupadas. Evitavam, dessa forma, movimentos reivindicatórios, sustando no nascedouro eventuais pretensões políticas da nobreza e da nascente burguesia.

Como pudemos constatar, a presença de um constante estado de combate contra os infiéis e a defesa do território português gerou na cultura lusa uma prioridade política que desembocou na centralização do poder e não na perspectiva do estabelecimento democrático do mesmo. Não se estabeleceu o desenvolvimento do conflito da propriedade privada como na Inglaterra, já que este basicamente se diluiu na preocupação com a defesa da Pátria e da Fé, esboçando a ideia de um nacionalismo que afastava tal discussão. Portugal, portanto, não realiza a discussão do contrato naquele momento, mas mantém-se ao tipo de dominação tradicional, de molde patrimonial. Esta mesma mentalidade, que impede a efetivação

das discussões que envolvem o surgimento do contrato social em Portugal, aporta no Brasil efetivamente no período da colonização.

O que levou Portugal à aventura do além-mar merece demorada análise, é fato. Contudo, restringindo-nos ao argumento da formação desta mentalidade que impediu uma discussão política mais consistente na cultura lusitana, nos moldes da racionalidade política, podemos destacar com Raymundo Faoro (2008, p. 68), que “Portugal não conheceu, no íntimo de sua teia social e econômica, o predomínio da economia agrária, capaz de, plenamente realizado, levar à quase soberania da nobreza territorial”. Por isso, continua Faoro (2008, p.68),

A mola que orienta o comércio marítimo e a formação territorial é uma só, definida desde a reconquista, inscrita no Estado patrimonial. A concessão de herdades agrícolas, de chãos incultos ou de terrenos sem dono, não afastava, no futuro, a intervenção do rei. A aquisição da terra não se consolidava senão mediante o cultivo, fiscalizado pelo soberano e sua justiça, realidade ainda viva na lei das sesmarias de dom Fernando. A plena propriedade não excluía, como limite interno, a obrigação de arrotear o prédio, dedicado tanto à economia nacional e aos proventos do erário régio como ao gozo e desfrute do senhor do domínio. Destaque-se, ainda, que os grandes proprietários territoriais, laicos ou eclesiásticos, como a própria Coroa, não se empenham na exploração agrícola, partida a terra em tratos enfiteúticos. O senhor rural era, desta sorte, um cobrador de rendas e foros, convertidos em dinheiro. O sistema se desviava da economia natural, ajustando-se aos interesses ligados ao comércio. Há procedência, neste particular, no vínculo entre economia monetária e capitalismo, não necessariamente o capitalismo industrial.

Portanto, o que prevaleceu nesta mentalidade política foi, desde cedo, sua vertente arrecadadora, controladora e voltada para a sustentação de um Estado que não apresentava a perspectiva rousseauiana, por exemplo, democrática e da constituição da cidadania, mas de uma entidade maior que a própria sociedade, nos moldes patrimoniais. É neste sentido que aprofundaremos nossa discussão, tentando entender a formação patrimonial do Estado brasileiro e as origens do patrimonialismo na ótica dos principais pensadores desta tese. Acreditamos assim, poder vislumbrar elementos para fundamentar nossa discussão sobre a ausência da discussão de uma moral social no Brasil e seus desdobramentos na formação de uma “moral política” comprometida, em seus diversos níveis, na cultura do brasileiro e na sua formação educacional.

2.2 PATRIMONIALISMO: PRESENTE NA GÊNESE DO ESTADO BRASILEIRO

A discussão sobre o patrimonialismo que aqui apresentamos, justifica-se pela necessidade de compreendermos melhor as origens da nossa tradição política no Brasil. Não é pretensão nossa absolutizar a perspectiva patrimonialista como a única explicação possível para o que acontece na nossa realidade política, mas apresentar esta relação como um dos elementos necessários e pertinentes para a compreensão deste nosso universo.

Parece-nos fundamental compreender estas bases para entendermos por que, diferentemente de outros países, ainda relutamos em realizar reformas políticas necessárias para alcançarmos avanços sociais importantes e tornarmos menos burocrática a “máquina” do governo. Evidentemente, queremos entender também, de modo mais claro possível, o fenômeno da corrupção, que não é exclusividade da política brasileira, mas que se apresenta na nossa cultura como algo endêmico, para além da classe política e que tem, inegavelmente, prejudicado enormemente nossas possibilidades de constituir um projeto de Estado que suplante os interesses exclusivamente partidários ou particulares.

Compreendemos ainda que esta reflexão nos auxiliará no estabelecimento de algumas bases para a sustentação de uma “moral social”, discussão que ainda não realizamos na nossa sociedade. Não pretendemos apresentar um projeto para a implantação deste pensamento, mas ao discutir as ideias, as teorias, buscamos chamar a atenção para essa possibilidade.

Através da leitura da realidade, na perspectiva do todo, mas reconhecendo os limites de tal intento, queremos entender por que são tão popularizados o “jeitinho” brasileiro e a famosa “lei de Gerson”, que pressupõe a busca para levar vantagem em tudo. Queremos refletir indiretamente e, às vezes, diretamente sobre uma cultura de escândalos políticos, conchavos, protecionismo, alianças incoerentes entre partidos de linhas paradoxalmente opostas, desvios constantes de verba pública, o mando e o desmando dos antigos coronéis e da nova forma de coronelismo que parece estar presente nos redutos políticos do atual momento, mesmo nos grandes centros. Neste sentido, podemos analisar brevemente alguns elementos como o populismo, o messianismo e o assistencialismo que permeiam nossa classe política, respaldada pela população

que espera dos “favores” dos governantes e não se compreende como capaz de ser partícipe deste processo de construção, através de alguns mecanismos, da própria condição social.

Por isso, discutir o conceito de público, privado e a ideia de participação política do cidadão são caminhos que apontaremos no intuito de, quem sabe, aprofundar o debate sobre Estado, sociedade e governo, que parece algo extremamente confuso e ao mesmo tempo único ou distinto na perspectiva do senso comum.

Evidentemente, há que se refletir na questão da Educação e da conscientização política e ética, considerando que são elementos indispensáveis na formação cultural de um povo. Com a perspectiva freireana¹⁸, compreendemos que não há educação apolítica e, destacamos, que prescindida da ética, ou seja, que deixe de formar para alguma “ética”, que seja neutra. De algum modo formamos um *éthos*, no sentido mesmo dos valores, dos hábitos, da “moralidade”, que acaba normatizando a vida social sem uma mínima reflexão de seus fundamentos, o que lhe permite certa perpetuação. Por isso, na perspectiva de um *éthos*, aqui compreendido como fundamento do agir moral, propriedade de caráter, é inevitável reconhecer o entrelaçamento da Educação com este todo. Talvez por isso, a questão da Educação continue sempre em um dos últimos lugares na agenda política e, inevitavelmente, permaneçamos com uma sociedade ainda extremamente despolitizada e afeita aos mesmos vícios de sua classe governante. Certamente, nesta ótica, seria um “grande risco” alcançarmos uma educação emancipadora.

Por fim, alguns apontamentos sobre a questão da “moral social”, discussão principiada pelos ingleses e que nos remete ao pensamento elencado por nós desde o início como um dos elementos para a constituição de uma *práxis* pedagógica que emancipe verdadeiramente. Neste sentido, não nos restringiremos à discussão dos liberais, mas nos fundamentaremos a partir dela para refletir sobre a nossa realidade contemporânea e os prováveis motivos de nossa deficiência no combate à corrupção dentro do Estado brasileiro.

¹⁸ Compreendemos com Paulo Freire que educar é um ato político, inevitavelmente. Vinculado a isto, condição da formação ética, como nos esclarece o próprio autor: “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética” (FREIRE, 1996, p. 110-111).

2.2.1 Origens do patrimonialismo

Para procedermos à análise do surgimento do patrimonialismo e do Estado Patrimonial, parece-nos inevitável a referência a Max Weber. Podemos iniciar nossa discussão observando primeiramente a definição que Weber apresenta sobre o Estado e a política, fundamentando-a na questão da violência e do poder. Segundo sua constatação, “nos dias de hoje devemos conceber o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território [...] reivindica o monopólio da violência física” (WEBER, 2001, p. 60). Para ele, é do nosso tempo reconhecer ao Estado este direito, o da violência, não tolerando o mesmo de quaisquer outros grupos ou pessoas sem a sua anuência. Assim, “o Estado se transforma na única fonte do ‘direito’ à violência” (WEBER, 2001, p. 60) e, partindo deste viés, a política será compreendida por ele como “o conjunto de esforços feitos visando a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado” (WEBER, 2001, p. 60).

Partindo, portanto, da definição de Max Weber (2001) de que o Estado é a condição da “violência legalizada”, podemos iniciar nossa discussão tratando da questão do patrimonialismo e do Estado Patrimonial, na perspectiva weberiana. No sentido da violência, podemos constatar aquela exercida pela força, no caso do Estado pelo aparato militar, mas é possível pensar também, naquela que não é física, mas coercitiva e imposta culturalmente, como ideologia e impossibilidade de gerar muitas vezes a reação do violentado.

Neste sentido, a violência política, imposta por uma cultura política dos primórdios da colonização e que prevalece na maioria das vezes nos nossos quadros governamentais, é tão descabida quanto aquela que gera feridas ou mortes físicas imediatas. Num curto espaço de tempo, geralmente, seus efeitos são tão graves quanto os da força física, pois favorecem inclusive o uso desta cada vez mais para se conter a “expansão da violência” das nossas sociedades. São violências na saúde, por exemplo, com a desconsideração pelo povo e pelo atendimento precário apesar da receita que é recolhida na fonte do salário do trabalhador. Violências do aparato policial de segurança que, muitas vezes despreparado e também sujeito à corrupção, agride exatamente o cidadão e violenta o inocente e não garante a

estabilidade social, obrigando-nos a nos prendermos em nossas residências enquanto caminham impunes e livres os que deveriam estar presos. Por fim, violências morais de uma horda política que aprova leis em benefício próprio e está no centro dos grandes escândalos sociais atrelados aos desvios de verbas, enriquecimento ilícito e “burocratização” do governo. Violências que se refletem na impotência do povo diante da impunidade que se consolida e da apatia em que é jogado ao considerar que política é algo ruim e desnecessário ou, pior ainda, que é apenas “coisa” de político, validando assim que se perpetuem os mesmos vícios.

Da mesma forma, como apontamos a violência na perspectiva do Estado, não podemos desconsiderar também a questão da violência produzida pela Escola, que promove muitas vezes aquela ideologização a que nos referíamos. Violência do professor contra o aluno, na perspectiva de um autoritarismo exercido como reivindicação de autoridade; do aluno contra o aluno, na prática do *bullying* (violência moral) ou contra o professor mesmo num processo de agressão física; do diretor contra os professores e a comunidade escolar quando, por exemplo, compreende-se como “dono” da escola ou imbuído de um cargo vitalício e não provisório. São relações políticas que exigem reflexões éticas também. Mais uma vez, a interligação entre as questões políticas, éticas e educacionais.

Por isso, retomando a breve introdução que já apresentamos sobre a política e ética, continuaremos aprofundando a discussão das mesmas, de modo às vezes entremeado, para que possamos fundamentar a importância da vida política e da ação ética na perspectiva de qualquer mudança que se faça possível. Em outras palavras, não encerraremos necessariamente a discussão dos conceitos, que sempre demandarão novas leituras e novas discussões, mas exporemos um pouco mais necessidade de sua compreensão.

Voltando ao pensamento de Max Weber (2001, p. 61), ele entende que, na relação política-poder,

Qualquer homem que se entrega à política aspira ao poder – seja porque o considere como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ideais ou egoístas, seja porque deseje o poder ‘pelo poder’, para gozar do sentimento de prestígio que só o poder confere.

Esta perspectiva do poder, em que este pode ser valorizado em si mesmo, independentemente de qualquer outro fator, conduz Weber à discussão da legitimação do poder, ou seja, por que alguns aceitam a dominação exercida por outros? De que modo isto ocorre, interna e externamente?

Nas palavras do próprio Weber (2001, p. 61), “primordialmente existem – e veremos aqui três razões internas que justificam a dominação, existindo, conseqüentemente, três fundamentos de legitimidade”. Para ele, existiriam três tipos “puros” de dominação legítima: a racional, a tradicional e a carismática. Apesar de falar em pureza aqui, segundo Rodriguez (1981), estas dominações não se materializam de modo totalmente puro, podendo se caracterizar ou misturar, em maior ou menor grau, às condições históricas da realização do Estado. Portanto, se Weber não analisa a sociedade pelo viés econômico, que é um dos fatores presentes, como apontava Marx, é fato que não desconsidera os fatores históricos na perspectiva do estabelecimento do poder.

Sobre a dominação tradicional e a carismática, fazemos um breve esclarecimento, constando que a primeira implica na crença nas tradições de poder, da autoridade estabelecida por tradição e que se tornam consagradas pela comunidade sem o olhar da ruptura com essas tradições. Assim,

A dominação tradicional, [...], apóia-se fundamentalmente na crença de que a legitimidade do poder deita suas raízes num passado de santidade, cujos valores perduram até os dias presentes. As regras que norteiam a conduta dos súditos em relação aos dirigentes e as destes em relação ao exercício da autoridade passam de uma geração para outra alicerçadas na tradição. A dominação tradicional aúfere sua força no costume e no arbítrio pessoal do soberano. Os motivos que induzem os súditos à obediência são extremamente fortes, porque feitos de medo e esperança (ZANCANARO, 1994, p.15).

É desta perspectiva que surgirá o Patrimonialismo para Weber, que será caracterizado “como aquela forma de dominação tradicional em que o soberano organiza o poder político de forma análoga a seu poder doméstico” (RODRIGUEZ, 1981, p. 3).

Dentro da visão da dominação carismática, por sua vez, o que desponta é a personalidade encarnada pelo governante, leitura que a comunidade dominada faz e legitima como suficiente para garantir o poder. Do populismo ao

messianismo do discurso, à condição de convencimento do orador ou sua identificação pela população com uma causa, pode despontar um líder carismático, que agregue esperanças de uma mudança no campo do ideal, de uma superação da realidade a partir das condições desta personalidade política identificada como o “grande líder”. Por isso,

A dominação carismática [...] fundamenta-se na crença e reconhecimento do valor excepcional de determinada personalidade. O líder carismático adquire foro de legitimidade por sua santidade, heroísmo e exemplo sedutor. A coletividade sente-se induzida à aceitação, acatamento e obediência inquestionável dos ordenamentos e ditames emanados de seu chefe. Em última instância, as razões da obediência assentam-se essencialmente sobre uma devoção e confiança ilimitadas no carisma do líder (ZANCANARO, 1994, p. 15).

Não seria necessário, mas é sempre bom rememorar que um dos grandes exemplos históricos de tal dominação, demonstrou-se com Hitler e o estabelecimento do nazismo. Paradoxalmente, ocorreu na nação que gerara, anos antes, o pensador desta teoria, o próprio Max Weber. Por isso, fazendo um aparte, o povo não lê necessariamente seus teóricos e não percebe muitas vezes suas reflexões. Quiçá possamos contribuir, como educadores, pesquisadores, para uma mudança de postura na perspectiva de uma educação emancipadora que realmente forme consciências críticas, tanto dos educadores quanto dos educandos.

Referente à dominação racional, que nos interessa mais especificamente, implica no aceite de uma crença de quem é dominado de que a autoridade do dominador é legítima porque há uma legalidade na ordem política estabelecida. Neste aspecto,

[...] baseia-se na crença de uma comunidade humana que aceita como legítima a ordem política racionalmente estabelecida. Eleitos, nomeados ou aclamados, os indivíduos que detêm a autoridade dentro da coletividade a exercem de pleno direito, tendo em vista que o seu poder se fundamenta em normas abstratas e socialmente aceitas. Da mesma forma, a obediência é referida não ao detentor do poder de mando, mas à força imperativa dos dispositivos legais racionalmente instituídos. Todos quanto estão submetidos à dominação racional são considerados iguais perante a lei e por ela regidos. A burocracia estatal dos tempos modernos é a forma mais pura de dominação racional, no entender de Weber (ZANCANARO, 1994, p. 15).

Para Weber, este modelo de dominação racional é constituído a partir das bases do Feudalismo em que, numa perspectiva oposta ao patrimonialismo, a relação de poder será estabelecida de modo contratual, a partir de relações de submissão, mas com limites ao poder do senhor feudal. Historicamente, isto permitiu um caminho inverso ao do patrimonialismo, levando às chamadas Revoluções da Burguesia que, na Inglaterra e França, principalmente, consolidaram-se com as perspectivas do pensamento liberal econômico, ético e político.

O Patrimonialismo, por sua vez, desenvolveu paralelamente à organização do poder político segundo o modelo doméstico, “a estruturação do quadro administrativo, através do qual se exerce a dominação” (RODRIGUEZ, 1981, p. 3), condição essencial para a manutenção do mesmo. Nesta perspectiva, o soberano concede aos seus administradores poderes para mandar em “territórios” e ou setores, auferindo-lhes vantagens econômicas concomitantes ao exercício do poder. Estabelece-se assim um estamento, o que Weber chamará de dominação estamental (*apud* RODRIGUEZ, 1981). Deste modo, constituir-se-á o Estado Patrimonial que, para esta estruturação, exigirá um elevado número de funcionários e uma excessiva burocratização da administração para o controle dos bens do soberano.

Neste sentido, “todos os cargos da administração pública – desde a escolha de seus titulares, até a postura moral dos funcionários – reproduz o modelo de administração privada da casa do rei” (ZANCANARO, 1994, p. 20). Qualquer semelhança com a nossa realidade política não será mera coincidência. Tal constatação não se refere evidentemente ao funcionalismo público no nosso caso, dentro daquilo que se comporta como necessário, mas principalmente aos chamados “cargos de confiança” que, evidentemente já contêm, em sua definição, um mínimo de comprometimento com aquele que lhe outorgou tal mandato. Continuando esta reflexão, referindo-se ainda à perspectiva patrimonialista na escolha dos administradores, aponta-se que

Os servidores são recrutados na casa real ou dentre os súditos mais fiéis, constituindo-se em representantes pessoais do monarca, especialmente nomeados para a função e nos quais deposita a mais estrita confiança. Mesmo ocupando postos distantes da sede do reino, são considerados membros da comunidade doméstica (ZANCANARO, 1994, p. 20).

A fidelidade ao monarca e não à perspectiva de um Estado enquanto constituição social é o que prevalece neste horizonte, onde se é um “amigo” do rei, de sua confiança e indicado para a missão ou participação naquilo que é de domínio familiar. Cria-se um “vício” de conduta, em que prevalece o interesse e o favorecimento para o estabelecimento de um corporativismo que, na nossa análise é extremamente prejudicial para a constituição de qualquer moral mínima. Justificamos considerando que, na mentalidade corporativista desenvolve-se um protecionismo dos pares, independentemente de sua atitude, na perspectiva de proteger a “corporação” e, inevitavelmente, compromete-se toda uma categoria pelas atitudes inadequadas de alguns. Podemos fazer uma analogia com a defesa do mau profissional, no caso dos médicos, por exemplo, que evitam depor contra “o colega” e protegem-no de uma punição que seria adequada caso se comprovasse seu erro. O mesmo se dá com nossa classe política, docente ou de qualquer outra área que privilegie o corporativismo e desconsidere-se como classe ou categoria que, como formação profissional (que não é o caso dos nossos políticos), apresenta intrínseca, nesta nossa argumentação, a condição de contribuir para a melhora da sociedade como um todo, além de realizar também o sujeito na sua individualidade. Não é a perspectiva apenas do conflito dos interesses particulares e sociais que se apresenta aqui, mas a condição de justiça que, inevitavelmente refere-se ao próprio sujeito na vivência do espaço público e na exigência desta. Ao *desresponsabilizar-se* socialmente, sendo protegido pelos pares, o profissional em questão compromete-se a protegê-los também, ao ser lembrado da defesa da “categoria” (leia-se corporativismo), no momento oportuno.

Voltando à nossa reflexão, continua Zancanaro (1994, p. 21, grifo nosso):

Seus serviços e necessidades são compensados por ‘feudos’ e ‘prebendas’. Os feudos, em última instância, continuam como propriedades do rei. Enquanto que, as prebendas, conforme o tempo e o lugar, adquirem feições as mais variadas. Compõem-se desde uma porção vitalícia dos bens naturais das adegas régias, cômguas (pensão ou pagamento por serviços prestados), emolumentos por tarefas cumpridas, até a apropriação definitiva de bens patrimoniais. *As prebendas significam, dessa maneira, lucrativas recompensas por pouco trabalho.*

Ao apresentarmos estas reflexões e ao fazermos a analogia com a atual realidade, não estamos questionando, como já frisamos, o funcionalismo público, que seja sério e comprometido com suas funções, nem tampouco a perspectiva do concursado. Também não questionamos em si aquele que é convidado e empossado pelo governante para um cargo que não é concursado, especialmente se a pessoa é de extrema competência para a sua função e a exerce bem. Algumas vezes isto se fará necessário. O que questionamos é o modelo que, aparentemente deveria constituir-se de exceções e, na realidade, se perpetua como regra no pagamento de “cotas políticas”, da prática do nepotismo e dos mais “descarados” esquemas para garantir a apropriação indébita da “coisa” pública como se fossem bens particulares dos representantes eleitos pela população. Acompanhamos o aumento das despesas da “máquina pública” e a criação de mecanismos cada vez mais eficazes para a arrecadação – uma grande característica do Estado Patrimonial – para sustentar um universo cada vez mais exorbitante de “funcionários” que não existem ou que não trabalham.

Continuando com a analogia proposta, “na verdade, porém, a expansão do poder não visa outra coisa senão prover as necessidades cada vez maiores da comunidade familiar do soberano” (ZANCANARO, 1994, p. 21). O que se denota, neste modelo, é a compreensão de que o poder é efetivamente a legitimação de um domínio cada vez mais extensivo de um território que, para ser mantido, precisa cada vez ser mais expandido. Se hoje não temos o soberano e a perspectiva do reino, enquanto monarca e território, no caso brasileiro, parece-nos inegável a possibilidade de uma leitura análoga com os dias atuais quando temos a figura dos políticos que se protegem, mesmo dentro das Comissões de Ética e que ampliam cada vez mais seu escopo de poder através de mecanismos escusos e quase já frequentemente declarados publicamente, justificando com isto o bem do Estado, da nação. O que se apresenta como perspectiva pública é, na realidade, perspectiva privada, que condiciona a sociedade a uma elevada carga tributária dos impostos na condição de manter a “casa real” e seus “familiares”, mais do que colher o retorno social desejado. Evidentemente, tudo isto traz implícito o problema da corrupção. Cabe a reflexão, neste íterim também, sobre a leitura que fizemos de Maquiavel no presente texto. Se o pensador florentino autoriza uma “moral” política que não esteja limitada às decisões de uma instância moral do indivíduo, preconizando uma possível “razão de Estado”, como alegam muitos dos nossos

políticos, não implica, contudo, numa autorização para a realização dos “interesses próprios” do político. Deste modo, ao alegar-se popularmente que nossa classe política, ou que muitos dos nossos políticos são “maquiavélicos”, parece-nos na verdade, um insulto ao pensamento de tão importante pensador. Caso tivessem lido realmente e entendido o pensamento maquiaveliano, demonstrar-se-ia outra realidade no trato político, nas questões do poder e na constituição do “príncipe” e não da figura política estranha surgida da nossa tradição patrimonialista. Como já fundamentava a perspectiva weberiana, “há duas formas de exercer a política. Pode-se viver ‘para’ a política ou pode-se viver ‘da’ política” (WEBER, 2005, p. 68), pressupondo-se aqui todos os desdobramentos desta afirmação no caso da nossa realidade.

2.2.2 O patrimonialismo segundo Karl Wittfogel: como se formou um Estado mais forte que a sociedade

Karl Wittfogel, marxista alemão, provocou ampla discussão nos meios marxistas e determinado mal-estar entre os comunistas ao tratar do conceito de *Despotismo Oriental*, obra que publicou em 1957. A questão fundamental para Wittfogel (apud RODRIGUEZ, 1981, p. 11) está em torno da seguinte interrogação: “como se formou um Estado mais forte que a sociedade?” Neste sentido, apresenta-se para nós como interessante a leitura deste teórico na perspectiva de que, efetivamente, em muitos momentos o Estado brasileiro, enquanto instância governamental, tem sido frequentemente mais forte do que a própria sociedade. Wittfogel estudará as chamadas *sociedades hidráulicas*, mas certamente fornecerá elementos para entendermos esta realidade também nas sociedades que não se constituíram a partir dos grandes rios e apresentam a mesma característica, a saber, o patrimonialismo em sua gênese.

Partindo do questionamento citado anteriormente, Wittfogel desenvolverá sua tese, apoiado em Max Weber, de que o Estado é uma criação da sociedade. Considerando tal condição, em seus estudos chegará à constatação de que a origem do Estado mais forte que a sociedade se deu nos grupos sociais, os quais se formaram em torno das áreas irrigadas (RODRIGUEZ, 1981).

Partindo desta análise, Wittfogel sustentará a tese das sociedades hidráulicas como formadoras deste Estado forte. Para ele, essas sociedades são responsáveis pela formação de um Estado forte, patrimonialista e absolutista. Aqui, neste ponto, uma pequena retomada de Max Weber, lembrando que para o sociólogo alemão, o Estado é a condição da “violência legalizada”. Por isso, a política representa os esforços realizados para participar do poder ou influenciá-lo onde, por fim, o poder é valorizado em si mesmo, independentemente de quaisquer outros valores. Portanto, nesta ótica, o Estado só existe porque há dominados que se submetem à autoridade reclamada pelos dominadores. Diante das análises dos tipos de dominação elencadas por Weber – racional, tradicional e carismática – Wittfogel entende que o patrimonialismo, fruto do tipo tradicional, será a forma de Estado das sociedades hidráulicas, objeto de sua análise.

Diferentemente do feudalismo, o patrimonialismo caracteriza-se por um “paternalismo” do Estado, de forma a manipular as massas desprotegidas e perpetuar o poder dos dominadores. No patrimonialismo, o soberano organiza o poder político de forma análoga ao poder doméstico, ou seja, administra o Estado como se fosse sua casa. É uma extensão da autoridade paterna no seio da comunidade doméstica, neste sentido, remontando ao patriarcalismo. Exercendo a figura de “pai do povo”, o soberano fortalece seu poder e manipula as massas. Existe também uma valorização das funções administrativas apropriadas ou controladas pelo soberano, elemento que garante o poder.

Wittfogel desagradará os marxistas exatamente porque, sendo um deles, colocará em dúvida essa forma de dominação do Estado. Desagradou Lênin em suas teses ao colocar em xeque a própria Revolução Bolchevique, considerando a Rússia soviética a própria materialização do despotismo asiático. Acusa a inexistência do sentido da revolução, a qual deveria ser um chamado ao socialismo, mas, no fundo, não passou de uma nova forma de “despotismo oriental” (RODRIGUEZ, 1981).

Retomando a questão das sociedades hidráulicas e seu surgimento, observamos nos estudos de Wittfogel que as propriedades agrícolas irrigadas, base dessas sociedades não permitem o fracionamento ou a transmissão por herança destas terras. Isso gerou um tipo de propriedade pública que exigiu uma instituição política forte para defender os interesses de tal sociedade contra os fatores naturais

e os povos vizinhos que pudessem se tornar inimigos. Essa instituição política forte era estatizada e submetida a um poder central patrimonialista e absolutista.

Para Wittfogel, porém, é clara a questão de que esse Estado forte na sociedade hidráulica não ocorre por um simples determinismo. O homem, ser que pensa, tem a liberdade de escolha. A relação do homem com a natureza, nesses casos, é uma relação dinâmica. Ao perceber terras férteis, com reservas de água, mas carentes de um ou mais fatores naturais como a umidade, por exemplo, o homem cria a irrigação e, conseqüentemente o controle da água. Isto exige técnicas arrojadas, que demandam instituições cada vez mais complexas, com estruturas colossais, tanto política quanto socialmente. De acordo com Wittfogel (1977, p. 69, tradução nossa),

Um poder organizacional superior pode ter diferentes origens. Dentro de um quadro hidráulico, a necessidade de uma organização total é inerente às construções complexas que necessita a ordem agrária. Estas construções colocam inúmeros problemas técnicos e requerem igualmente, uma vasta organização. Dizer que os monarcas da sociedade hidráulica são grandes construtores, não é mais que outra maneira de dizer que eles são grandes organizadores.¹⁹

O surgimento do Estado Hidráulico, evidentemente, exige o sacrifício de inúmeras liberdades para realizar os objetivos demandados por sua complexidade. Para realizar a irrigação, muitas vezes em distâncias cada vez maiores, exige-se muito trabalho, cooperação em grande escala, uma indústria pesada para a construção dos canais e também diversas atividades ligadas ao controle das águas, como a astronomia e o estabelecimento do calendário. Surgem também trabalhos não hidráulicos, ligados à defesa, religiosidade e ao poder do Estado em si, geralmente proporcionando obras grandiosas “cujas características essenciais são o estilo monumental (Grande Muralha chinesa, Pirâmides aztecas ou do Antigo Egito, etc) e a significação estratégica para a defesa do Estado” (RODRIGUEZ, 1981, p. 15).

¹⁹ Texto na versão francesa: Un pouvoir organisationnel supérieur peut avoir différentes raisons. Dans un cadre hydraulique, le besoin d'une organisation totale est inhérent aux constructions complexes que nécessite l'ordre agraire. Ces constructions posent de nombreux problèmes techniques et requièrent aussi une vaste organisation. Dire que les maîtres de la société hydraulique sont de grands constructeurs n'est qu'une autre manière de dire qu'ils sont de grand organisateurs.

Wittfogel considera que “o poder do Estado Hidráulico sobre os trabalhadores é maior que aquele das empresas capitalistas”²⁰ (WITTFOGEL, 1977, p. 66, tradução nossa), referindo-se à economia estatizada neste sentido. Isto ocorre porque o estado hidráulico é o responsável por tudo em todos os setores, sejam indústrias hidráulicas ou não, sendo o “poder supremo” que tudo administra. É, portanto, um Estado mais forte que a sociedade. Esse “poder” controla toda a sociedade e “elimina” todas as iniciativas contrárias. Difere dos Estados totalitários modernos, baseados na agricultura e dirigindo apenas uma parte da economia, e também dos Estados liberais, baseados na propriedade privada industrial (RODRIGUEZ, 1981). O Estado hidráulico é um verdadeiro aparelho centralizado, apresentando algumas características que trataremos a seguir.

A primeira é o poder organizativo, imprescindível para gerir as grandes necessidades e as estruturas hidráulicas, sobressaindo-se aos demais tipos de sociedade, organizadas politicamente diferentes. Aqui encontramos grandes calculadores, que se tornaram grandes organizadores e, conseqüentemente, grandes construtores. Estas sociedades desenvolveram no seu seio uma grande administração burocrática, a serviço do poder central, facilitando o controle do “aparelho” social e militar de forma mais eficaz que nas demais sociedades, especialmente na feudal, onde predominava o “contrato”. Mantinham exércitos permanentes, numerosos e ágeis, como “fichas” de um jogo, utilizadas quando e onde se fizesse necessário (RODRIGUEZ, 1981).

A segunda forma observada está relacionada ao poder de aquisição, criando enormes exigências fiscais, gerando um “terror fiscal” e ocasionando perseguições indiscriminadas, inquirindo e vasculhando as posses dos indivíduos, falsificando testemunhos e confiscando bens. O Estado faz-se acusador e juiz, interpretando de forma particularista a lei e o direito (RODRIGUEZ, 1981). Tudo em nome do Estado e contra a propriedade privada.

Na terceira forma, observamos o poder do Estado hidráulico de atrelar aos seus interesses a religião dominante. Em hipótese alguma a religião dominante poderia se colocar fora da autoridade do Estado ou integrar-se nacional ou internacionalmente. E, caso não houvesse uma religião dominante, mas várias, a nenhuma delas era favorecida a ascensão para se transformar em poder religioso

²⁰ Texto na versão francesa: Le pouvoir de l'Etat Hydraulique sur les travailleurs est plus grand que celui des entreprises capitalistes.

independente. Tanto militarmente quanto religiosamente, o Estado hidráulico diferia da sociedade feudal, atrelando a si essas funções vitais – religiosa e militar –, o que ocasionou o seu poder absoluto. Portanto, o Estado hidráulico patrimonialista (denotando a imagem de “pai do povo”, definida por Weber) é, na realidade, a manifestação de “um poder despótico absoluto” (RODRIGUEZ, 1981, p. 20), longe da condição de “bem-feitor” preocupado com o indivíduo. Assim explica Wittfogel (1977, p. 128, tradução nossa):

O caráter despótico do governo hidráulico não é seriamente contestado. O termo ‘despotismo oriental’ que em geral é empregado para designar as variantes desse fenômeno do Velho Mundo sugere uma forma extremamente brutal de poder absolutista.²¹

Essa afirmação é feita a partir da análise de três pontos: “o conceito de poder absoluto, aplicado ao regime hidráulico; [...] a desvalorização que sofre o conceito de democracia no interior do despotismo oriental; [...] a análise do aparente aspecto bem-feitor desse regime” (RODRIGUEZ, 1981, p. 20).

Considerando tais pontos, observaremos primeiramente que, no regime hidráulico, há a “ausência de um verdadeiro controle constitucional” (RODRIGUEZ, 1981, p. 20). Isso ocorre para possibilitar a manipulação, através do poder absoluto do soberano e seus comandados que podem alterar leis visando interesses próprios, na hora propícia e de forma unilateral. A perpetuação desse poder se dá em função da inércia dos dominados, inexistindo, assim, um controle social sobre o Estado. Isso ocorre porque o Estado, forte e absoluto, esmaga toda e qualquer possibilidade de reação neste sentido, seja de leis que jamais ferirão o poder constituído (mesmo em “rebeliões”), pela desigualdade nas chances políticas de quem não faz parte de um “centro de autoridade capaz de controlar o poder do regime hidráulico” (RODRIGUEZ, 1981, p. 21) ou pela “força cumulativa do poder supremo (que) tende a se cristalizar num único centro autocrático de organização e de decisão” (RODRIGUEZ, 1981, p. 21).

²¹ Texto na versão francesa: Le caractère despotique du gouvernement hydraulique n'est pas sérieusement contesté. Le terme “despotisme oriental, qui est en général employé pour désigner les variantes de ce phénomène dans l'Ancien Monde, suggère une forme extrêmement brutale de pouvoir absolutiste.

Sobre a democracia no Estado hidráulico, ela é desvalorizada e mascarada. Como esclarece Wittfogel (1977, p. 137, tradução nossa), “o poder do despotismo hidráulico é ilimitado (total) mas ele não opera em toda parte”.²² São permitidas certas liberdades consideradas inofensivas, como por exemplo, “algumas referentes à vida familiar, à administração das aldeias (sic!), aos direitos das guildas e ao funcionamento das religiões secundárias” (RODRIGUEZ, 1981, p. 22). O estado déspota, entendendo que o controle total é inviável (pois deixa de ser rentável), assume a imagem de “pai do povo”, de bem-feitor aparente.

Em função da rentabilidade do Estado e da perpetuação do poder do soberano, utilizam-se métodos que viabilizam uma forma de liberdade que jamais colocará em risco o sistema, pois só é reconhecida a “liberdade que não materializa sentimentos de dignidade (de independência política)” (RODRIGUEZ, 1981, p. 22). Essas “liberdades” oferecidas são rentáveis, pois valorizam o povo, manipulam as consciências, economizam pessoal (policiamento, vigilância irrestrita) e não ameaçam o poder do soberano, nem de seus subordinados. Portanto, “neste contexto, o despotismo hidráulico só pode ser bem-feitor em aparência” (RODRIGUEZ, 1981, p. 23). Para Wittfogel, aplica-se aqui a lei da rentabilidade administrativa variável. De acordo com sua análise,

“os esforços que faz o regime hidráulico para conservar um controle militar e policial incontestado sobre a população revelam-se mais ou menos rentáveis, até que todos os centros de poder independentes sejam destruídos. As iniciativas levadas a termo para conseguir um conjunto de comunicações e de recenseamento rápidos, seguem um processo análogo; e a extensão da ação fiscal e judiciária aparece como razoável, enquanto satisfaça a vontade da hegemonia política e social do soberano” (WITTFOGEL *apud* RODRIGUEZ, 1981, p.22).

No fundo, o interesse maior é perpetuar o Estado mais forte que a sociedade em função dos interesses próprios da classe dominante. É um governo dominador, que trabalha com a intimidação, não tolerando nenhuma força política contrária. Trabalha com o terror, impondo a ideia do castigo para o traidor e legitimando a violência, de forma despótica e contrária aos Estados onde as decisões destes são controladas por parte de forças não-governamentais. Tais

²² Texto na versão francesa: Le pouvoir du despotisme hydraulique est illimité (total) mais il n'opère pas partout.

procedimentos levam a uma submissão irrestrita, onde as pessoas são peças, números de um jogo, manejadas e chamadas a servir ao aparelho do Estado, independentemente de seus sentimentos e anseios.

Através de uma educação disciplinadora, inculcando-se a obediência total como a própria alma do civismo (RODRIGUEZ, 1981), busca-se o grande símbolo da submissão total para Wittfogel: a prostração (RODRIGUEZ, 1981). Apavorado, subjugado pelo terror total, outra condição passa a existir para os integrantes do Estado hidráulico: a solidão total. É o medo de confiar nos próprios familiares e nos que convivem no trabalho, no cuidado de manifestar-se e poder ser traído. Este medo, entretanto, não é só dos dominados mas também dos dominadores. Qualquer um do poder pode “desaparecer” caso se indisponha com o seu senhor. Ninguém confia em ninguém em nenhum dos setores da sociedade. É a solidão total. Wittfogel conclui que é grande “[...] o potencial de alienação do poder total” (RODRIGUEZ, 1981, p. 27).

Deixa, por fim, uma referência ao Estado moderno totalitário, afirmando que, sob o terror deste, pode-se conhecer a alienação total, em função da solidão total em que a pessoa se encontra, sentindo-se abandonada por todos os seus semelhantes e incapaz de considerar-se uma entidade autônoma e responsável. É a desumanização da pessoa.

Diante destas reflexões, sem absolutizar as análises de Karl Wittfogel, podemos perceber elementos da formação política de nossa sociedade, onde prevalece muitas vezes esta “alienação total”, não em função do poder totalitário, que não é o nosso caso, mas pelo processo que gera a desumanização ao sentir-se a pessoa abandonada e incapaz diante do poder político. Se não apresentamos a perspectiva wittfogeliana, é fato que constituímos um Estado onde prevalece uma oligarquia no poder, que governa muitas vezes em favor dos seus próprios interesses, como classe dominadora, que se protege e se ataca, conservando, contudo, a primazia deste poder e procurando “eliminar”, não pelo terror, mas pela corrupção, toda força política contrária. Como nos esclarece Faoro (2008, p. 836-837),

A longa caminhada dos séculos na história de Portugal e do Brasil mostra que a independência sobranceira do Estado sobre a nação não é a exceção de certos períodos, nem o estágio, o degrau para alcançar outro degrau, previamente visualizado. O bonapartismo meteórico, o pré-capitalismo que supõe certo tipo de capitalismo, não negam que, no cerne, a chama consome as árvores que se

aproximam de seu ardor, carvão para uma fogueira própria, peculiar, resistente. O estamento burocrático, fundado no sistema patrimonial do capitalismo politicamente orientado, adquiriu o conteúdo aristocrático, da nobreza da toga e do título. A pressão da ideologia liberal e democrática não quebrou, nem diluiu, nem desfez o patronato político sobre a nação, impenetrável ao poder majoritário, mesmo na transação aristocrático-plebéia do elitismo moderno. [...] O poder – a soberania nominalmente popular – tem donos, que não emanam da nação, da sociedade, da plebe ignara e pobre. O chefe não é um delegado, mas um gestor de negócios, gestor de negócios e não mandatário. O Estado, pela cooptação sempre que possível, pela violência se necessário, resiste a todos os assaltos, reduzido, nos seus conflitos, à conquista dos membros graduados de seu estado-maior. E o povo, palavra e não realidade dos contestatários, que quer ele? Este oscila entre o parasitismo, a mobilização das passeatas sem participação política, e a nacionalização do poder, mais preocupado com os novos senhores, filhos do dinheiro e da subversão, do que com os comandantes do alto, paternos e, como o bom príncipe, dispensários de justiça e proteção. A lei, retórica e elegante, não o interessa. A eleição, mesmo formalmente livre, lhe reserva a escolha entre opções que ele não formulou.

Raymundo Faoro (2008), que pretendeu um estudo sobre a tradição patrimonialista brasileira, apresenta estas considerações na década de 50, do século XX, mais precisamente no ano de 1958, data da 1ª edição da sua obra *Os donos do poder*. É fato que muitas coisas têm mudado, temos amadurecido politicamente ao longo destes anos e buscamos solidificar nossa democracia. É inconteste, porém, que temos grandes recaídas e mudanças de rumo constantes quando, ao invés de compreendermos esta realidade, preferimos negá-la e minimizá-la.

2.2.3 Raymundo Faoro: contribuições e ressalvas à sua leitura

As palavras de Faoro, escritas há mais de 50 anos, continuam ecoando, ainda muito fortemente, nos bastidores da nossa formação política, nas universidades e nos campos da sociologia, principalmente entre os adeptos da chamada esquerda. Realizando todo um levantamento histórico e uma obra final de grande envergadura, Raymundo Faoro inscreve seu nome na galeria dos clássicos das obras políticas do nosso país. Apesar de sua argumentação não se fundar especificamente em Max Weber, como o próprio Faoro salienta na introdução da sua

obra *Os donos do poder*, queremos, neste sentido, fazer alguns breves apontamentos para corroborar a tese da formação patrimonialista do Estado brasileiro e, deste modo, demonstrar alguns dos motivos da dificuldade, mas não impossibilidade, de realizarmos uma Educação emancipadora na nossa sociedade.

Neste sentido, queremos esclarecer que utilizaremos Faoro na intenção de corroborar a questão da *tradição moral patrimonial* estabelecida no nosso país, cientes de que não pode ser tomada como absoluta a análise do então bacharel em direito ao publicar seu texto em 1958. É o que nos esclarece Paim (1994, p. 33),

O grande mérito de Faoro consiste em haver chamado a atenção para a importância da tradição cultural no adequado entendimento do processo histórico e, ao mesmo tempo, em ter recorrido à inspiração de Max Weber²³, abandonando as fastidiosas análises de cunho positivista-marxista, que se tornaram a nota dominante na abordagem da nossa realidade político-social neste pós-guerra. Contudo, no afã de enfatizar a novidade que trouxe a debate, adotou uma atitude extremamente radical ao deixar de reconhecer o caráter modernizador que o patrimonialismo luso-brasileiro chegou a assumir em certos momentos de sua história. Mais grave, parece-me, a perda do sentido histórico da evolução do liberalismo na crítica à experiência do sistema representativo, sob o Império, desde que a efetiva do ponto de vista que a doutrina liberal veio a assumir muito mais tarde. Finalmente, ofuscado pela magnitude da própria descoberta, inclina-se por torná-la uma espécie de lei inexorável de nosso desenvolvimento, ou então, uma herança a repudiar em sua inteireza. Por tudo isto, o ponto de vista expresso em *Os donos do poder* [...] requer considerações mais pormenorizadas.

Feitas estas ressalvas, reafirmamos que não pretendemos justificar com Faoro a problematização do Estado na sua vertente econômica, justificando como culpa do patrimonialismo exclusivamente os problemas que temos nesta área. Pretendemos, tão somente, apontar elementos que nos ajudem a compreender melhor a nossa tradição patrimonial, a par de algumas leituras que contribuíram de algum modo, em determinado momento, para enxergarmos esta realidade. Portanto, não partilhamos da ideia de inexorabilidade quanto ao pensamento de Faoro e, aceitando sua fragilidade, referenciamos-nos à sua obra no entendimento de que merece “um estudo pormenorizado”, como esclarece Paim. Contudo, como não

²³ Apesar da afirmação de Raymundo Faoro de não se fundar especificamente em Weber, Antonio Paim reconhece em sua obra o recurso “à inspiração de Max Weber”, conforme nos esclarece esta citação.

teremos a disponibilidade para tal empresa neste momento, assumimos os riscos a que nos expomos, por hora.

Retomando o pensamento de Faoro, o fragmento a seguir apresenta uma das grandes características desta vertente patrimonial que, continuamente, desvirtua a própria condição de formação de uma consciência ética e política do cidadão. Demonstra como este “estamento burocrático” vai eliminando a possibilidade da crítica e da ascensão daqueles que não pertencem à classe oligárquica. Escreve Faoro (2008, p. 831-832):

O estamento burocrático desenvolve padrões típicos de conduta ante a mudança interna e no ajustamento à ordem internacional. Gravitando em órbita própria não atrai, para fundir-se, o elemento de baixo, vindo de todas as classes. Em lugar de integrar, comanda; não conduz, mas governa. Incorpora as gerações necessárias ao seu serviço, valorizando pedagógica e autoritariamente as reservas para seus quadros, cooptando-os, com a marca de seu cunho tradicional. O brasileiro que se distingue há de ter prestado sua colaboração ao aparelhamento estatal, não na empresa particular, no êxito dos negócios, nas contribuições à cultura, mas numa ética confuciana do bom servidor, com carreira administrativa e *curriculum vitae* aprovado de cima para baixo. A vitória no mundo social, fundada na ascética intramundana do esforço próprio, racional, passo a passo, traduz, no desdém geral, a mediocridade incapaz das ambições que visam à glória, no estilo que lhe conferia Montesquieu. O capitalismo clássico, de caráter puritano e anglo-americano, baseia-se em valores de todo estranhos ao curso de uma estrutura de seiscentos anos, deslumbrada, com estilos diferentes, pelo golpe das caravelas na Índia. A nação e o Estado, nessa dissonância de ecos profundos, cindem-se em realidades diversas, estranhas, opostas, que mutuamente se desconhecem. Duas categorias justapostas convivem, uma cultivada e letrada, outra, primária, entregue aos seus deuses primitivos, entre os quais, vez ou outra, se encarna o bom príncipe. Onde a mobilização de ideais manipulados não consegue manter o domínio, a repressão toma o seu lugar, alternando o incentivo à compressão. [...] No exagero das cores, filtra-se uma consequência: o povo quer a proteção do Estado, parasitando-o, enquanto o Estado mantém a menoridade popular, sobre ela imperando. No plano psicológico, a dualidade oscila entre a decepção e o engodo.

Interessante perceber como, na atualidade, refletimos exatamente algumas destas perspectivas, especialmente a das duas categorias, a letrada e a primária, fato que, certamente, favorece a alienação e a subjugação política. Cria-se uma dependência do Estado para além daquilo que seria devido, não enquanto

Estado realmente, constituição da sociedade, mas como “poder soberano” que, usurpado sornateiramente do povo, confunde-se com o “poder do político”, paternalista, carismático e patrimonialista. Sem a consciência política, como aponta Faoro, o povo “parasita” o Estado, desonerando-se de sua obrigação, por ignorância, e favorecendo a dominação por parte de quem, fruto deste modelo político patrimonial, é chamado de “doutor”, mas é incapaz de “curar” as mazelas sociais do povo que o elegeu. Neste sentido, vivemos uma política na maioria das vezes dos “grandes ideais”, mas não da realidade, onde se consome em grande quantidade os recursos públicos e temos desperdiçado o tempo, tornando distante o projeto de nação e mais efetivos os “projetos de poder”. Explica Faoro (2008, p.833):

Edifica-se nas nuvens, sem contar com a reação dos fatos, para que da lei ou do plano saia o homem tal como no laboratório de Fausto, o qual, apesar de seu artificialismo, atende à modernização e ao desenvolvimento do país. A vida social será antecipada pelas reformas legislativas, esteticamente sedutoras, assim com a atividade econômica será criada a partir do esquema, do papel para a realidade. Caminho, este, antagônico ao pragmatismo político, ao florescimento espontâneo da árvore. Política silogística, chamou-a Joaquim Nabuco. ‘É uma pura arte de construção no vácuo. A base são as teses, e não os fatos; o material, idéias, e não homens; a situação, o mundo e não o país; os habitantes, as gerações futuras, e não as atuais’.

A alienação política se estabelece na desvinculação com o real, na perspectiva das “grandes obras” e das “promessas” de campanha. A falta de cultura política, a ignorância das letras e a limitação da autonomia tiram do cidadão, ou do possível cidadão, sua condição de ação, de manifestação. Num misto de “fé” não esclarecida, de “moral comprometida” que beira mais ao moralismo do que à consciência moral, sem a leitura da realidade, mas influenciado pela ideologia propagada, o povo acaba se sujeitando aos mandos e desmandos desta política:

O bom príncipe, o pai do povo guarda, na sua prudência de generalizar a aparência de poder, sem abrir nenhum canal de participação, a conduta do conselho de Álvaro Paez ao Mestre de Avis, no século XIV, na sua finura sarcástica: ‘Senhor’ – recomendava-lhe o astuto conselheiro – ‘fazei por esta guisa: Dai aquilo que vosso não é, e prometei o que não tendes, e perdoai a quem vos não errou, e ser-vos-á mui grande ajuda para tal negócio em que sois posto’. Na base da pirâmide, no outro extremo dos manipuladores olímpicos do poder, o povo espera, pede e venera, formulando a sua política, expressão primária de anseios e

clamores, a política de salvação. Confundindo as súplicas religiosas com as políticas, o desvalido, o negativamente privilegiado, identificado ao providencialismo do aparelhamento estatal, com o entusiasmo orgiástico dos supersticiosos, confunde o político com o taumaturgo, que transforme pedras em pães, o pobre no rico. Enquanto o estamento burocrático desenvolve a sua política, superior e autônoma, remediando as crises com as revoluções bonapartistas, de cima para baixo, desenvolve-se a mística da revolução salvadora, esta oficial como as outras, repita-se Joaquim Nabuco. Da ordem tumultuada, da anarquia fomentada, as massas, embaídas por esperanças e alimentadas de entusiasmo, incensam o oculto *deus ex-machina*, que remediará todos os males e mitigará todos os sofrimentos (FAORO, 2008, p. 827-828).

Na perspectiva de uma Educação emancipadora, demonstra-se, há muito que se construir. Está arraigada na cultura brasileira esta “mentalidade” que vem dos primórdios da colonização, o modo patrimonialista. Reafirmamos, não é a única explicação possível, tese absoluta ou verdade incontestável sobre a nossa formação política. Não entraremos no debate que isto pode demandar. Parece-nos, entretanto, que seja das mais sustentáveis, dado que, ainda na atualidade vemos o conteúdo do Estado moldando “a fisionomia do chefe de governo, gerado e limitado pelo quadro que o cerca” (FAORO, 2008, p. 827). Numa política da personalidade, do subjetivismo e dos favorecimentos,

[...] o chefe provê, tutela os interesses particulares, concede benefícios e incentivos, distribui mercês e cargos, dele se espera que faça justiça sem atenção às normas objetivas e impessoais. No soberano concentram-se todas as esperanças, de pobres e ricos, porque o Estado reflete o pólo condutor da sociedade. O súdito quer a proteção, não participar da vontade coletiva, proteção aos desvalidos e aos produtores de riqueza, na ambigüidade essencial ao tipo de domínio (FAORO, 2008, p. 827).

Educar para a autonomia, para uma formação ética e política efetivas é o grande desafio. Romper com esta “tradição”, construir uma nova mentalidade, formar uma nova cultura, é trabalho laborioso. Passa tal empresa pela consciência da cidadania, pela compreensão dos conceitos de público e de privado. Constrói-se na democracia representativa sem deixar de lado a participativa. Exige tal formação a aquisição dos conhecimentos científicos, do conteúdo e da formação escolar, de uma Educação que não privilegie os mais abastados e que seja acessível a todos.

Será fundamentada pela construção de uma moral social que passe pela discussão e não pela imposição. São apontamentos para o que nos parecem ser o caminho.

Compreendido, portanto, o que está na gênese do Estado brasileiro e sua formação moral. Pretendemos nos debruçar agora sobre algumas outras discussões, as quais complementem estes elementos que constituem a nossa reflexão inicial: a possibilidade de uma *práxis* pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista.

CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

Pretendemos neste capítulo final discutir a questão da “moral social”, no entendimento de que é um dos elementos para a construção de uma *práxis* pedagógica emancipadora. Neste sentido, buscaremos aprofundar as análises sobre a Ética, a Política e a Educação, realizando os fechamentos necessários à discussão que nos propusemos.

Ao pensarmos numa *práxis* pedagógica emancipadora, entendemos que a mesma implica na possibilidade de uma formação adequada do educando e, evidentemente, do educador para a realização dessa *práxis*. Contudo, mais do que pensar uma fórmula ou um modelo pedagógico, propomo-nos a refletir sobre os elementos que possam possibilitar ou que estejam dificultando a realização desta proposta na atualidade, sem estabelecermos neste primeiro momento qual seria, ou se existiria uma teoria pedagógica adequada para tal.

Para tratarmos da questão pedagógica, parece-nos evidente referenciarmo-nos inicialmente ao campo da educação formal, institucional, ou seja, a escola. Deste modo, entendemos ser lá o local da realização desta primeira *práxis*, no sentido proposto, de modo a possibilitar sua extensão e expansão para a vida social, a partir da inserção dos sujeitos históricos formados neste espaço. Pode parecer uma alusão ao “melhor dos mundos possíveis”, bem no contexto leibniziano²⁴, mas antes que encontremos alguns detratores, o que buscamos é a *reflexão* e a *ação* – eis o fundamento da *práxis* novamente – sobre elementos que constituem nossa vida social e determinam, muitas vezes, nossa prática docente,

²⁴ Referimo-nos aqui à teoria do filósofo alemão Gottfried-Wilhelm Leibniz (1646-1716), que afirmava que este seria o melhor dos mundos possíveis, fruto da escolha divina para a existência do mesmo. Contudo, ao evocarmos o pensamento leibniziano, o fazemos na alusão da crítica que Voltaire (1694-1778) faz ao filósofo alemão na sua obra *Cândido ou o Otimismo*. Neste texto primoroso, o pensador francês ironiza a teoria do pensador em questão produzindo uma sátira interessantíssima sobre “uma forma de ver a realidade” que poderia ser ilustrada na literatura contemporânea pela obra *Pollyanna*. Nesta, a autora Eleanor H. Porter retrata a história de uma menina que passa por diversos sofrimentos e frustrações, mas vive fazendo o “jogo do contente”, que lhe permite olhar as coisas como sendo as melhores que poderiam ter lhe acontecido. Portanto, antes que apareça algum “Voltaire” contemporâneo, esclarecemos que não é neste sentido que estamos pensando a realidade social e escolar, mas na proposta da construção da mesma, que não é inexorável, mas repleta de possibilidades.

discente e institucional. Por isso, diante destas considerações, podemos fazer alguns apontamentos.

Primeiramente, a realidade existente do individualismo e da exacerbada busca dos interesses pessoais acima de tudo, apresenta-se como um dos elementos presentes na nossa realidade social e que afeta, diretamente, o espaço escolar. Este individualismo, fundamentado na existência de um *eu* que desconhece os *outros*, que conhece seus direitos, mas não compreende seus deveres, permeia as relações dentro da escola entre alunos, professores e funcionários. Não conseguimos enxergar o outro e, conseqüentemente, não somos capazes de percebermo-nos no espaço coletivo. Por isso, queremos esclarecer que, ao falarmos do espaço escolar, falamos do local do público, da socialização e do exercício da vida social numa relação da micro-realidade que reflete a macro-realidade social geralmente. Deste modo, pensamos a educação não estabelecida no âmbito de uma formação individualista, mas dos indivíduos na consciência da formação e da vivência social. É um espaço de formação política e ética. Neste sentido, ao tratarmos da ética e da política devemos fazê-lo não no campo da individualidade como pretendem alguns, mas na compreensão da existência do outro, com quem nos relacionamos e de um todo, do qual fazemos parte.

Diante desta constatação, cabe-nos uma segunda observação. Propomos uma discussão que passa pelo indivíduo e a formação da pessoa – e não pelo individualismo – na pretensão de buscar a emancipação, sem perder o foco da sociabilidade. Assim, faz-se mister esclarecer que há uma distinção presente na discussão que trataremos referente à moral. Esta formação da pessoa, conforme estamos apontando em nossas análises, passa pela ética e pela política e, por isso, para além de uma concepção pessoal, o que se propõe é a compreensão da justiça. Justiça, neste sentido, implica mais do que aquilo que eu considero justo ou ético. Perpassa a esfera do particular e estende-se para o social, para a formação da comunidade humana, ou seja, para a esfera da política.

Portanto, para falarmos da moral, nesta perspectiva, pretendemos não restringir a discussão a uma moral exclusiva, determinada ou heterônoma, enquanto visão de mundo imposta por uma ou outra concepção ou crença. Buscamos, neste intento, discutir a moral no campo da coexistência social, que envolve a formação do espaço público, da vivência política. Por isso é necessária a distinção entre aquilo

que está na esfera do individual e aquilo que está na esfera da política, referindo-nos à moral. Como nos esclarece Bobbio (2000, p. 179),

Convém no entanto precisar que, quando se fala de moral em relação à política, referimo-nos à moral social e não à moral individual, à moral que concerne portanto às ações de um indivíduo que interferem na esfera de atividade de outros indivíduos e não àquela que concerne às ações relativas, por exemplo, ao aperfeiçoamento da própria personalidade, independentemente das conseqüências que a procura desse ideal de perfeição possa ter para os outros. A ética tradicional sempre fez a distinção entre os deveres para com os outros e os deveres para consigo mesmo. No debate sobre o problema da moral em política vêm à baila exclusivamente os deveres para com os outros.

Deste modo, foi nosso intuito fundamentar este momento final a partir das discussões sobre o Estado, o patrimonialismo, os conceitos de público e privado, a questão da liberdade e da igualdade, da cidadania e da democracia no capítulo anterior e, também, uma introdução sobre Ética e Política no capítulo inicial. Neste entendimento, partimos do pressuposto de tê-lo conseguido e, portanto, estarmos aptos a concluir nosso raciocínio considerando a questão da moral social como uma discussão necessária em nossa sociedade e, evidentemente, no campo da Educação. Não pretendemos, neste intento, também, restringir nossa observação a uma perspectiva fundamentalista ou, numa hipótese pior, messiânica, determinando como condição *sine qua non* para uma *práxis* pedagógica emancipadora o alcance de uma moral social. Como já expressamos no decorrer do trabalho proposto e da própria temática apresentada, implica em reflexões para esta *práxis* o que, no nosso entendimento, torna necessária a análise demandada sobre a nossa tradição política e a exigência desta discussão da moral social como um dos elementos possíveis para a compreensão e, quiçá, superação daquilo que está na base da nossa cultura brasileira, o patrimonialismo.

Por isso, diante destas considerações, compete-nos agora compreender a discussão da moral social, seu início com os liberais ingleses e a contribuição desta para a constituição do modelo racional de Estado, apontado por Max Weber e já discutido neste trabalho. Na sequência, refletiremos sobre a possibilidade desta discussão na nossa realidade, que não seguiu efetivamente o modelo contratualista, apesar de apresentar muitos de seus elementos hoje.

Por fim, concluiremos o capítulo com as análises do pensamento de Adorno e Paulo Freire e a perspectiva da *emancipação* e da *autonomia*, conceitos importantes para a nossa discussão. De posse disto, estabelecendo as relações necessárias entre os pensadores, as discussões apresentadas e os apontamentos feitos, pretendemos fundamentar com este tópico a perspectiva da emancipação e da autonomia, junto à necessidade da formação e da vivência ética e política. A partir destes elementos, então, teceremos nossas considerações finais sobre a temática proposta.

3.1 MORAL SOCIAL: A DISCUSSÃO INICIADA COM OS LIBERAIS INGLESES E SEUS DESDOBRAMENTOS

A discussão da moral social aparece, historicamente, na Inglaterra em torno do século XVIII. É fato que se inicia com as ideias de um francês, Pierre Bayle²⁵. Fruto das questões demandadas pela imbricação entre ética e religião no período medieval, o problema se apresenta porque, teoricamente, a teologia absorve a ética, tornando a felicidade possível apenas como bem-aventurança, ou seja, na perspectiva da vida eterna com Deus e não mais no horizonte da *pólis*, como defendia o pensamento grego clássico. Na leitura aristotélica, a felicidade do homem estava atrelada à vida na cidade, local em que seria possível sua vivência ética e a realização de sua politicidade. Na leitura dos medievos, por sua vez, a felicidade é elevada da horizontalidade da cidade para a verticalidade do céu. Se para Aristóteles é preciso ser ético e político para ser feliz neste mundo e para constituir a

²⁵ Uma breve contextualização: “Pierre Bayle (1647/1707) nasceu numa família protestante e foi educado nessa crença. Adulto, converte-se ao catolicismo mas acaba regressando à religião reformada. Além dessa questão de ordem pessoal, também o ciclo histórico em que viveu contribui para colocar o tema da religião no centro de suas preocupações. Era o tempo de Luiz XIV, o Rei Sol, tão cioso de seu absolutismo como de seu catolicismo. Considerando incômodo governar num país sem unidade confessional, empreendeu uma campanha pela conversão dos protestantes, que culminou, em 1685, com a revogação do Édito de Nantes. Este documento, expedido por Henrique IV em 1598, conseguira dar por encerradas as sangrentas disputas religiosas que haviam abalado a França no século XVI. O Édito de Nantes autorizou o culto calvinista em quase todo o país e permitiu-lhe organizar universidades. Estabelecia igualdade plena entre católicos e protestantes, a estes assegurando o acesso a cargos públicos. Com a sua revogação, os protestantes abandonam em massa o território francês. Bayle não apenas viveu esse clima de intolerância religiosa como viu-se por ele diretamente afetado. Ensinando filosofia na Academia de Sedan, teve que abandonar o posto para refugiar-se em Roterdam. Estávamos em 1680 e tinha 47 anos de idade. Viveria na Holanda os anos que lhe restaram de vida” (PAIM, 1994, p. 37).

“cidade feliz”, para o homem medievo a ética é condição para a felicidade com Deus. Para tanto, é necessário ser religioso. Seja na perspectiva grega ou na cristã, o que existe é uma fundamentação para a moral na finalidade desejada, portanto, numa *teleologia*, como já foi esclarecido em discussões anteriores. Mas o que acontece, especificamente, neste momento de imbricação entre ética e religião pelo pensamento medieval, o que nos interessa, é o estabelecimento da dependência da moral com relação à religião, o que passa a fundamentar a ação humana, no entendimento de que só é possível a moralidade no âmbito da religiosidade e de que, para se salvar, é necessário ao homem buscar a felicidade na eternidade e não mais a possibilidade da mesma nesta vida. Havia também uma condição de determinismo social, que denotava a impossibilidade de se realizar mudanças efetivas neste mundo. Por outro lado, uma aceitação tácita das condições sociais estabelecidas em que prevaleceu, evidentemente, a estratificação social conhecida entre vassalos, nobreza e clero. A grande base desta absorção da ética pela religião está na apropriação do pensamento clássico grego pelos autores medievais, entre eles Tomás de Aquino ao apresentar a interpretação de Aristóteles naquilo que se refere ao conhecimento e à moral. Segundo Paim (1994, p. 15), “os grandes temas da moralidade encontram-se, sem sombra de dúvida, em Aristóteles”. Estando no campo das ciências práticas para Aristóteles, a ética relaciona-se com a política e a economia e, portanto, com a vida na *pólis*. Na sua definição sobre a cidade, podemos constatar que,

[...] o que forma a cidade não é o fato de os homens residirem num mesmo lugar, não causarem prejuízo uns aos outros e manterem intercâmbio comercial – ainda que essas condições sejam necessárias para a existência da cidade; [...]. A única associação que constitui uma cidade é a que promove a participação das famílias e de seus descendentes da ventura de uma existência independente, inteiramente ao abrigo da miséria. [...] É a amizade que leva os homens à vida social. A finalidade do Estado é a felicidade na vida. Todas essas instituições visam à felicidade. A cidade é uma reunião de famílias e pequenos burgos que se associam para desfrutarem juntos uma existência inteiramente feliz e independente. Contudo, bem viver, de acordo com nosso modo de pensar, é viver venturoso e com virtude. É necessário, portanto, admitir em princípio que as ações honestas e virtuosas, e não apenas a vida comum, são a finalidade da sociedade política (ARISTÓTELES, 2004, p. 93-94).

Portanto, Aristóteles compreende que, para a vida na cidade, é fundamental a vida virtuosa e, mais, que a finalidade da vida política é a vivência ética. Reforçando este entendimento, nos esclarece Paim (1994, p. 17):

[...] Aristóteles não separa a política da moral como se dá nos tempos modernos. Política e ética estão de certa forma superpostas, confundindo-se os objetos de ambas porquanto a segunda trata das virtudes e dos meios de adquiri-las, sendo condição da felicidade, que, por sua vez, é o objetivo visado pela cidade.

Tornando-se referência, conforme já citado, para a tradição moral subsequente, os estudos aristotélicos sobre a cidade e a ética fundamentaram, evidentemente, muito do pensamento medieval, principalmente a partir de sua redescoberta pelos árabes, Averróis e Avicena²⁶, e a reinterpretação pelo monge dominicano Tomás de Aquino. É esta tradição que chega à Modernidade e que sujeita a moral à religião, inclusive na determinação da religião do povo atrelada à religião do rei. Não é Aristóteles que promove tal concepção, mas sua consequente interpretação. Para os modernos, entretanto, segundo Paim (1994), tratou-se não de separar a moral religiosa da tradição aristotélica inicialmente, mas de separar a moral da religião. É o que nos esclarece o texto a seguir:

No pensamento grego, a ética esteve subordinada à política, na forma especial como a esta última definia, isto é, tendo por missão contribuir no sentido de que a cidade pudesse ‘realizar uma vida perfeita e independente’ (Aristóteles). Na *Ética a Nicômaco* política e ética estão de certa forma superpostas, confundindo-se o objeto de ambas porquanto a segunda trata das virtudes e dos meios de adquiri-las, sendo condição da felicidade, que, por sua vez, é o objeto visado pela cidade. Na interpretação realizada pela Escolástica, notadamente em São Tomás, o objetivo deixa de ser a felicidade terrena. Em seu lugar aparece a bem-aventurança, a felicidade eterna, cujo ápice seria a contemplação de Deus. Como adverte René Antoine Gauthier, a ética é de fato absorvida pela teologia. O empenho de autonomizar a meditação acerca da moralidade ocorre na Época Moderna. Inicia-se com a proposição de Pierre Bayle (1647/1701), no sentido de tornar a moral independente da religião. Não se buscou, então, dissociar a meditação aristotélica da interpretação escolástica, partindo-se diretamente desta última. A identificação é improcedente – o que, entretanto, só foi reconhecido muito mais tarde (PAIM, 1994, p. 11).

²⁶ Averróis e Avicena: filósofos muçulmanos, os dois pensadores interpretam Aristóteles antes de Tomás de Aquino. Divergindo em suas teorias, enquanto o primeiro “ensinará a respeito da independência da filosofia (o que introduzirá o problema das relações entre razão e fé, entre prova demonstrativa e prova pela revelação [...]), pode-se dizer que a filosofia de Avicena jamais se separa da religião e que se abre para a mística. Apresenta-se como explicação racional dos grandes dogmas do islamismo, é movida pelos valores essenciais do islame” (HUISMANN, 2004, p. 92).

O que se pretendeu, então, foi a autonomização da moral a partir das reflexões propostas na Inglaterra. Desvincular a moral da religião era ponto fundamental para a constituição de uma moral consensual, o que, entretanto, não levou à percepção de que, antes de desvincular a moral da religião, teria sido importante desvincular a moral religiosa da ética aristotélica. Conjuntamente a isto, apesar de buscar as bases para uma moral social, o caminho desenvolvido pelos pensadores ingleses continuou mantendo a moralidade individual de modo indissociável da religião. Esta ruptura só seria efetivada com Kant, no século XVIII, o que permitiria a autonomização da ética frente à religião, tornando a moral laica. Na perspectiva da autonomia da razão, a moral kantiana se efetivaria numa “ética do dever”, onde o sujeito seria capaz de estabelecer a norma moral a partir dos imperativos categóricos, dados pela própria razão. Neste sentido, o conceito de autonomia do sujeito kantiano se estabelecerá na contraposição à tradição heterônoma da moral, que era sustentada pelo entendimento da determinação da moralidade como sendo externa ao indivíduo. Porém, deve-se a Pierre Bayle e aos pensadores ingleses, entre eles Bernard Mandeville (1670-1733), Anthony Ashley Cooper (1671-1713), Joseph Butler (1692-1752) e David Hume (1711-1176), a intenção maior de impedir a predominância da autoridade religiosa sobre as questões sociais.

Precursor, portanto, destas discussões, Pierre Bayle viveu o clima de intolerância religiosa do reinado de Luiz XIV, tendo que refugiar-se na Holanda posteriormente. Influenciado por este contexto, Bayle tornar-se-á um defensor da tolerância, escrevendo a respeito disto e sustentando a argumentação de “que as verdades da religião repousam na providência divina e não na natureza humana” (PAIM, 1994, p. 38). A pertinência da tese do filósofo francês demonstra-se na sua intencionalidade de dissociar moral e religião, para que a primeira seja considerada independente da segunda. Para ele, as verdades religiosas não dependem da razão, mas da revelação divina e, portanto, não cabe à autoridade humana a definição e a imposição das mesmas. Deste modo, socialmente deve existir o respeito a todas as formas de crença, ou mesmo descrença, como o ateísmo, pois não compete à filosofia, entendida como racionalidade, estabelecer a aceitação ou não da revelação. Para Brehier (*apud* PAIM, 1994, p. 39),

A dialética negativa de Bayle origina, portanto, a tolerância, que coloca a convicção religiosa ao abrigo e à margem das disputas humanas; mas tem como contrapartida positiva (o que principalmente lhe dá significação) uma concepção da natureza humana concreta, histórica e não referida a qualquer termo transcendente.

O que se destaca neste pensador é que, se compreendermos a natureza humana na história, entenderemos que a moralidade, os bons costumes efetivamente, existem entre homens crentes e não crentes, sendo o inverso proporcionalmente aceitável. Conclui-se, portanto, que “pode-se ser religioso sem ser moral, pode-se ser moral sem ser religioso” (HAZARD *apud* PAIM, 1994, p. 40). Estes pensamentos de Bayle, no conjunto de sua obra, encontrariam acolhida na Inglaterra do século XVIII, exatamente às vésperas da Revolução Gloriosa de 1688 que asseguraria o poder ao Parlamento e a impossibilidade de um rei católico ascender ao trono. É neste contexto que encontrará coro o debate sobre a moral social para os ingleses, conforme nos esclarecem Paim; Prota; Rodrigues (1989, p. 43):

O projeto em causa foi sendo constituído progressivamente, partindo de alguns valores básicos, formadores da tessitura social, que facultaram os referenciais a partir dos quais foram sendo incorporados os novos costumes. Assim, o estabelecimento de moral social do tipo consensual não caiu do céu, representando uma conquista árdua. Na primeira metade do século XVIII, na medida em que se reduz na Inglaterra a intensidade da disputa religiosa, eliminada qualquer possibilidade da chegada ao trono de um rei católico e aberto o caminho à prática do sistema representativo, ocupa um lugar crescente no seio da opinião o interesse pela moralidade pública.

A questão da tolerância religiosa e a discussão do Estado pelos teóricos ingleses foram pontos fundamentais para o estabelecimento deste debate. De acordo com Paim (1994), o país tradicionalmente encarava a natureza humana por uma ótica negativa, seja pela pregação protestante prevalecente, seja pela meditação própria dos filósofos, como Hobbes (1588/1679) que, segundo ele, fundamentará esta concepção ao apresentar os homens no estado de natureza “movidos pela competição, a desconfiança e o desejo de glória” (PAIM, 1994, p. 41). Na leitura hobbesiana, para resolver tal situação de conflito entre os homens,

somente seria possível através da existência de um poder absoluto. Da apreensão deste contexto estabeleceu-se a tradição dos chamados moralistas *pessimistas* ingleses, influenciados por leituras como as *Máximas* do duque de *La Rochefoucauld* (1613/1680), as *Fábulas* de *Jean de La Fontaine* (1621/1695) e as questões demandadas pela querela do jansenismo²⁷, também na França. Tais elementos foram constituindo a preocupação de uma moralidade pública, contudo, ainda numa perspectiva negativa. A inversão desta leitura se dará a partir das considerações de Bernard Mandeville (1670/1733). Segundo Paim (1994, p. 42-43), coube a ele

[...] familiarizar os denominados moralistas ‘pessimistas’ com as idéias de Bayle e conduzir a discussão que lideraram ao encontro do que posteriormente se chamou de moral social do tipo consensual, plenamente diferenciada em relação à moral individual e completamente dissociada da religião. A própria multiplicidade de igrejas e seitas acabaria conduzindo à negociação para o estabelecimento das regras norteadoras do comportamento social, notadamente no que se refere à introdução de mudanças. Na Inglaterra, semelhante desfecho traduziu-se no caráter geral da legislação que, basicamente, limita-se a sancionar práticas consagradas, na melhor tradição do direito consuetudinário.

Apesar desta contribuição de Mandeville, sua proposta dependia de outra questão para lograr êxito. Ponto fundamental para o estabelecimento da moral social, a intolerância religiosa teria que ser superada, o que só aconteceria a partir de alterações políticas e pela influência das ideias de John Locke, teórico do liberalismo e do Contrato Social. Foi Locke quem estabeleceu os princípios de separação entre a sociedade civil e a sociedade religiosa, apresentando para a primeira a regulação pela lei para que os homens pudessem conviver entre si, preservando e melhorando seus bens. Deste modo, os temas de caráter religioso na sociedade inglesa perdem sua prioridade e “o debate teórico teve o mérito de fixar uma doutrina neutra em matéria de religião e, graças a isto, evitar que fossem

²⁷ Querela do jansenismo: doutrina do bispo Cornélio Jansênio (1585/1638), defendia “que a simples graça, através da qual a Igreja Católica afirmava serem eliminados os pecados dos fiéis, não era suficiente para alcançar aquele objetivo, sendo imprescindível que estes se pautassem por uma conduta exemplar. A igreja, por seu turno, temia que uma tal rigidez afastasse ainda mais as pessoas de suas hostes, grandemente reduzidas em decorrência da Reforma Protestante” (PAIM, 1994, p.42).

reintroduzidas as querelas religiosas que tantos danos haviam causado ao país” (PAIM; PROTA; RODRIGUES, 1989, p. 42). Neste sentido, Mandeville

[...] ocupa uma posição singular no curso dos debates de que resultaram a plena separação da moral social tanto da religião como da moral individual. Combateu, de modo tenaz, durante cerca de três décadas, toda atitude moralizante como ineficaz e inócua. Ao fazê-lo contribuiu para dar à discussão caráter eminentemente teórico, isto é, desvinculando-a do empenho de transformar-se de pronto numa espécie de diretriz governamental (PAIM, 1994, p. 55).

Famosa se tornou sua obra, *A fábula das abelhas* (1714), em que Mandeville trata da questão dos vícios e das virtudes, instigando o debate já no subtítulo apresentado como “vícios privados, virtudes públicas”. Ressaltando que muitas vezes as virtudes de uma sociedade são frutos dos vícios dos seus integrantes, ele apresenta um caminho entre o que defendiam os moralistas *pessimistas* e o que propunham os moralistas de outra vertente, ávidos defensores de uma moral pautada nas virtudes do cidadão. Para estes, “a estabilidade política achava-se na dependência do exercício virtuoso da cidadania” (PAIM, 1994, p. 57). Mandeville argumenta que, se todos fossem virtuosos e desaparecessem os vícios, as ambições, a luxúria, o desejo do lucro, efetivamente desaparecia “a indústria e tudo quanto fazia com que a sociedade fosse próspera e feliz” (PAIM, 1994, p. 56). Ele entenderia assim, segundo a observação de Paim (1994), que aquilo que chamamos de civilização seria resultante dos interesses egoístas dos homens, mas seria necessária também a moral como freio e restauradora do equilíbrio. Deste modo, seu entendimento compreende tanto a tese dos moralistas mais “pessimistas” quanto a dos mais “otimistas”. O mérito de Mandeville, de acordo com Paim (1994, p. 67), consistiu

[...] no fato de haver demonstrado, de modo insofismável, que os valores morais presentes à sociedade variam com o tempo e não podem ser pura e simplesmente identificados com as virtudes que os homens piedosos se sentiam obrigados a cultivar com o propósito de salvar as próprias almas. E embora atribua primazia ao governo, nesse terreno, de modo idêntico a seus oponentes, não reduziu a moral social a uma questão de direito. A exemplo da moral individual, deve estruturar-se em torno de valores que as pessoas aceitem e procurem seguir livremente. E apontou também um critério segundo o qual devem ser incorporados à vida social, ao exaltar o trabalho e a tenacidade, colocados a serviço do progresso material.

O debate, efetivamente, não se encerra com Mandeville, permanecendo posteriormente e, de certo modo, consolidando-se na cultura e na tradição inglesa. Neste sentido, outros pensadores mereceriam destaque nesta discussão, mas pela exiguidade do tempo, apresentaremos apenas uma breve síntese dos mesmos²⁸.

Anthony Ashley Cooper, 3º Conde de Shafsterbury, que seria criticado por Mandeville, defendeu a moral ainda numa visão próxima a dos moralistas ortodoxos. Contudo, sua análise não partia diretamente da religião, mas da natureza humana, avaliada de modo positivo. Por isso, contrariava Hobbes e sua concepção de um estado de natureza caótico. Exaltando a figura do *gentleman*²⁹, Cooper

[...] buscou abrir caminho na direção do entendimento pleno da moral social, distinta da individual, e o fez, [...] promovendo a categoria da *dignidade moral*, isto é, a idéia de que a ação moral é independente tanto da recompensa como da própria aprovação (PAIM, 1994, p. 61, grifos do autor).

Contudo, um dos pontos em que Mandeville criticaria Shafsterbury seria exatamente a suposição de que o homem tenderia naturalmente para a virtude. Para Mandeville, a “moralidade não é dada aos homens de forma acabada, permanecendo imutável. Ao contrário, varia extremamente segundo os povos e, no curso da história destes, segundo as épocas” (PAIM, 1994, p. 62).

²⁸ Ao leitor interessado, sugerimos a leitura da obra *Fundamentos da moral moderna*, de Antonio Paim (Curitiba: Champagnat, 1994), que trata detalhadamente deste processo.

²⁹ A palavra *gentleman* significa “homem de boas maneiras, boa educação” (FERREIRA, dicionário eletrônico, 2004). Originalmente, o *gentleman* era membro, na hierarquia social inglesa do século XVI, das *gentry*, que constituía uma nobreza muito mais vinculada ao *status* do que ao sangue. Distinguiam-se da alta nobreza, formada pelos *pares*, grandes proprietários de terras, únicos que gozavam de privilégios legais (FLORENZANO, 1998). Aceitos como nobreza de sangue, o legado dos *pares* transmitia-se aos primogênitos que herdavam os títulos e os privilégios do nome. Os demais formavam as camadas mais altas da *gentry* e, conseqüentemente, os *gentlemen*. Como esclarece Florenzano (1998, p. 71), “os gentlemen, eram proprietários de terras, mas muitos tinham suas origens e suas fortunas ligadas a outros setores que não a terra. Distinguiam-se dos plebeus pelo direito de usar brasão (que podia ser comprado). Assim, todos quantos acumulavam riqueza (comerciantes, manufatureiros, traficantes, etc.) e posição (funcionários, advogados, juristas) podiam, ao comprarem terras, fazer-se membros da *gentry*. De maneira que, apesar da *gentry* se constituir numa classe rural, conexões de todo tipo, como origem, casamento, negócios, etc. ligavam seus membros ao mundo urbano do comércio, da indústria e da administração. Nesta época de mudanças, embora nem todos os membros da *gentry* prosperassem, a maioria, como indicou L. Stone, elevou sua condição. Na verdade, a maioria dos que, no campo, ostentavam mentalidade empresarial pertenciam à *gentry*”.

Joseph Butler, outro dos que merecem destaque nesta lista, seria o responsável por levar a discussão para o campo da determinação do “que se deve entender por moral social” (PAIM, 1994, p. 70). Para ele, o interesse maior está em identificar os princípios advindos do comportamento moral humano do que determinar o que é moral ou não, ou seja, o que as pessoas devem fazer. Quais princípios norteiam o agir moral dos homens na vida em sociedade? Esta era a intenção principal de Butler ao demonstrar preferência pela averiguação teórica em contraposição à pregação moralizadora da sua época.

É com Hume, contudo, que se daria o grande momento da discussão. Para Paim (1994, p. 83), a obra “*Investigação sobre os princípios da moral* pode ser considerada como tendo solucionado os grandes problemas ensejados pelo debate [...]” anterior. Para ele, na questão moral, os homens estabelecem criações artificiais para resolver problemas de relacionamento pautados em tendências naturais. Tais tendências seriam a busca do agradável, no campo pessoal, que proporcionaria o prazer contrariamente à dor e ao sofrimento, e da utilidade, ou seja, daquilo que é útil tanto para as conquistas pessoais como para a convivência social. A partir destas criações, observadas na diversidade dos costumes humanos, Hume entende que as mesmas assumem caráter de universalidade. Na análise de Paim (1994, p.84-85), é na observação das

[...] soluções dotadas de universalidade que podemos identificar os princípios artificiais da moralidade. Entre estes sobressaem a benevolência e a justiça. [...] A benevolência retira sua força da simpatia que desperta no meio social, enquanto a justiça, que identifica com o respeito ao direito de propriedade, é meritória por atender à utilidade pública. A doutrina de Hume não é portanto uma simples moral dos sentimentos nem se identifica com o que, posteriormente, veio a ser denominado utilitarismo. Em suas mãos assume forma acabada uma fundamentação da moral social com base em pressupostos empiristas.

Hume apresenta nova constituição para a ética social, despreendendo-a das questões moralizantes e, deste modo, correspondendo a uma das hipóteses surgidas na Modernidade para o fundamento da moral. Por isso, considera Paim (1994) que sua obra constitui-se num legítimo coroamento da meditação anterior, posto que a passa em revista e, deste modo, concede-lhe uma formulação harmoniosa.

O que ocorre na sociedade inglesa do século XVIII, de fato, é a busca do estabelecimento das regras de convivência a partir da racionalidade humana. É o alcance desta moralidade de tipo consensual que permitiu aos ingleses estabelecer o seu projeto de sociedade, a partir dos seus anseios e prioridades. A rejeição às experiências concretas, como a da *Sociedade para a Reforma dos Costumes*³⁰, fortaleceu a opção inglesa por este modelo. Não se aceitaria mais o estabelecimento de uma moral pública por qualquer entidade ou Igreja, de modo unilateral ou absoluto. Combatendo o moralismo, a intolerância religiosa e fundamentando a moral social de tipo consensual, a Inglaterra encontraria os caminhos para fortalecer o sistema representativo, tão caro às conquistas políticas estabelecidas a partir da Modernidade.

Retomando os argumentos weberianos sobre o surgimento do Estado, a Inglaterra e, na sequência, os países europeus de fora da Península Ibérica, acabariam constituindo o modelo racional de dominação na forma do contrato social. Advindos da experiência do feudalismo, das relações pré-contratuais que exigia esta realidade, caminhariam para o estabelecimento do contrato e avançariam para a exigência da tolerância religiosa e para a discussão da moral social. A questão da liberdade, do respeito ao pensamento do outro, das condições de estabelecimento da vida social, são evidentemente pontos de reflexão diante de tal projeto. Como nos esclarece Carvalho (1998, p. 175),

Trata-se de empreendimento muito difícil porque ninguém tem o direito de exigir que as próprias convicções sejam admitidas pelos outros. [...] justamente quando as decisões têm implicações práticas no projeto existencial, é quando se revela aquilo que cada um considera verdadeiramente essencial. A dificuldade acima apresentada revela que, o reconhecimento amplo da liberdade do existente, ou melhor, o entendimento que o homem somente realiza o que é quando é capaz de escolher o seu caminho, foi muito importante para o estabelecimento de uma moral social consensual. O respeito à liberdade permitiu entender o homem como pessoa, isto é, realizador de um projeto pelo qual se torna merecedor de respeito.

³⁰ Esta sociedade foi fundada em 1699, adquirindo grande influência pública. De acordo com Paim; Prota; Rodrigues (1989, p. 42-43), “a instituição edita um manual de orientação dos seus seguidores, documento em que são transcritas todas as leis punitivas de atos atentatórios à moral. Até 1721, o manual havia merecido vinte edições, isto é, pelo menos uma em cada ano. Naquele último exercício, a Sociedade levava aos tribunais cerca de duas mil denúncias contra atos que considerava imorais. No período entre 1699 e 1721, promoveu mais de 75 mil processos. Algumas igrejas isoladamente também se atribuíam a prerrogativa de fixar regras de conduta social. Foi então uma circunstância concreta que levou a sociedade inglesa a decidir que não queria colocar, em lugar da Igreja Católica, qualquer outra entidade decidindo unilateralmente qual a moralidade pública recomendável”.

Portanto, lidar com o conflito de interesses na discussão de um projeto que se torne comum, na perspectiva da sociedade, não é empreendimento tão simples. Envolve a questão da cultura, da formação cultural, da condição de se construir um debate que supere os individualismos, em que prevaleça a busca por algo comum, público, social, mas que não elimine a individualidade, a singularidade da existência do sujeito. Não pode prevalecer o interesse particular de um indivíduo sobre a coletividade, na condição do individualismo exacerbado da sociedade capitalista, mas também não é desejável que se elimine a consciência em nome de uma vontade única, unânime e intransigente como se existisse somente a coletividade. Por isso, apresentamos estas reflexões para entendermos a importância do “debate teórico levado a cabo na Inglaterra, no século XVIII, através do qual foi possível separar a moral individual da social, facultando a esta última fundamentação teórica de base racional e laica” (PAIM; PROTA; RODRIGUES, 1989, p. 42). Por que foi importante esta fundamentação? Reafirmando o que já dissemos, em poucas palavras, para se estabelecer um projeto de sociedade. Isto não implica, evidentemente, que tenha sido ou que seja um projeto perfeito. Parece-nos inquestionável, contudo, que o que se desenvolveu na Inglaterra ao longo dos séculos foi o estabelecimento de uma sociedade em que tem prevalecido um cumprimento mais efetivo das leis, das regras e de uma convivência social mais adequada, pelo menos para os ingleses.

No caso do Brasil, cabe fazermos a seguinte reflexão após estas considerações: é possível o estabelecimento desta discussão fora do modelo contratualista, nosso caso, de tradição patrimonialista? Ou seja, haveria condições de uma fundamentação racional da moral diante de uma tradição em que prevalece um modelo não contratual das leis, da vida social? Neste sentido, conseguiríamos superar as relações patrimoniais estabelecidas historicamente no campo da política, da moral, da convivência entre os pares? Pode-se mudar uma cultura, de certo modo arraigada na constituição de uma prática política “populista” em prejuízo do social?

Nossa resposta é afirmativa, ou seja, tal condição será alcançável. Evidentemente, essa discussão demandaria muito mais do que uma simples constatação teórica, implicando efetivamente no estabelecimento de um “pacto social” que, de certo modo, não ocorreu na formação do pensamento brasileiro. Para que isto se realize, é fundamental o papel da educação, enquanto possibilidade de

formação para a emancipação e para a autonomia na constituição de uma nova mentalidade cultural. Aqui, a exigência de uma *práxis* pedagógica transformadora, que possibilite a compreensão da realidade e a ação sobre a mesma pelos sujeitos históricos do processo, educadores e educandos. Por isso, a prática da liberdade é fundamental. O homem, como ser livre, capaz de escolher e de viver eticamente, é capaz de assumir compromissos, de coexistir. Estabelecer uma moral social, não só no nosso caso, mas para a convivência humana, parece ser um dos nossos grandes desafios na atualidade. Para Carvalho (1998, p. 101),

muitos são os problemas do homem de hoje. Não nos parece que possamos avançar na solução deles sem considerar a importância de constituir uma moral social consensual e laica, ampla o bastante para orientar a conduta do homem em grupo e propiciar o convívio pacífico entre os povos. No centro das dificuldades de nossos dias está a urgência de pensarmos a dignidade e os valores do homem.

Numa sociedade em que temos desenvolvido grandes avanços tecnológicos e alcançado visíveis melhorias sociais, como o aumento da expectativa de vida e a cura de muitas doenças, prevalece ainda um enorme paradoxo: nem todos têm acesso a estes benefícios e, geralmente, concomitante ao progresso ocorre a desumanização, a barbárie, como apontará Adorno.

A discussão sobre a moral social, no entendimento que estamos apresentando, aparece como um dos elementos para a construção de uma *práxis* pedagógica emancipadora. Contudo, não é especificamente a escola que deverá “definir” uma moral social, como pode parecer. É uma discussão que deve ser fomentada na sociedade, nos grupos de convivência como um todo e, evidentemente, na escola também. Certamente esta, enquanto espaço formal de educação, tem um papel preponderante para o exercício disto. É neste sentido que entendemos a necessidade da prática docente e discente na vivência do espaço político e ético que, parece-nos, ainda permanece desvinculada da realidade e entendida apenas como teorização. Espaço singular de convivência de pluralidades, de diferenças, a escola é um grande “laboratório” propício para se experimentar, numa micro-realidade social as possibilidades daquilo que pode ocorrer na macro-realidade. Envolve “como lidar com os interesses dos indivíduos” e, ao mesmo tempo, constituir o espaço público, local da vivência política e ética. Lugar da

humanização, um dos primeiros no estabelecimento das relações sociais, o ambiente escolar comporta imensas possibilidades para a realização da história em seu *dever*. Por isso, falar em educação, emancipação, libertação ou transformação exige, inevitavelmente, o desenvolvimento de uma *práxis* que esteja para além dos limites tradicionais da dicotomia aceita entre teoria e prática. Passa pelo problema da cultura, pela discussão da pessoa e do seu estatuto, pelo compromisso e responsabilidade com a formação docente e pelo cuidado com o educando que deve ter aquele que se assume como educador. Estes são alguns dos elementos exigidos, na nossa análise, para estabelecermos o debate sobre uma moral social de tipo consensual para o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica emancipadora, para além do projeto dos liberais ingleses e da tradição liberal. Trataremos de demonstrar, na sequência, que o desenvolvimento de uma racionalidade apenas não é a única condição que se deve alcançar para almejar uma verdadeira educação. Para isso, Adorno e Paulo Freire são referências indispensáveis. Pensamos assim, no viés da *ontologia*³¹, para além de uma *formatação* pedagógica, na necessidade da *práxis* pedagógica.

³¹ *Ontologia*: etimologicamente, podemos entender como o “estudo do ser”, que vem do grego *ontos* (ser) reunido à palavra *logia* (que significa teoria, estudo, derivada de *logos*, razão, palavra). Contudo, para esclarecer melhor este conceito, é necessário entendermos o significado de *metafísica*. Na explicação de Abbagnano (2000, p. 660-661), é definida como “ciência *primeira*, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros. Por essa pretensão de prioridade (que a define), a M. pressupõe uma situação cultural determinada, em que o saber já se organizou e dividiu em diversas ciências, relativamente independentes e capazes de exigir a determinação de suas inter-relações e sua integração com base num fundamento comum. Essa era precisamente a situação que se verificava em Atenas em meados do séc. IV a.C. graças à obra de Platão e de seus discípulos, que contribuíram poderosamente para o desenvolvimento da matemática, da física, da ética e da política. O próprio nome dessa ciência [...] presta-se a expressar bem a sua natureza, porquanto ela vai além da física, que é a primeira das ciências particulares, para chegar ao fundamento comum em que todas se baseiam e determinar o lugar que cabe a cada uma na hierarquia do saber; isso explica, senão a origem, pelo menos o sucesso que esse nome teve”. Num primeiro momento, a partir das teorias de Aristóteles, a *metafísica* pode ser identificada com *ontologia*, compreendida como “ciência do ser enquanto ser”, o que irá fundamentar a teologia, apesar de distinta desta. Posteriormente, ainda com Aristóteles, a *metafísica* aparece “como ontologia ou doutrina que estuda os caracteres fundamentais do ser: os que todo ser tem e não pode deixar de ter” (ABBAGNANO, 2000, p. 661-662). Mais do que todo o entendimento clássico do conceito de ontologia, contudo, o que contemplaremos com a definição é a categoria freireana que discute a vocação do homem para “o ser mais”, diante da sua natureza ética e política constituída social e historicamente. Falando sobre a ética no início da *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 18) nos apresenta um breve esboço da sua concepção ontológica: “Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se

3.2 EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E PRÁXIS: LENDO ADORNO E PAULO FREIRE

A discussão sobre *educação e emancipação* é, com certeza, profícua e interminável. Na esteira desta, o discurso da transformação da sociedade se insere creditando, geralmente, como responsabilidade exclusiva da Educação a possibilidade de mudança. A defesa, portanto, de uma educação transformadora, emancipadora é parte do ideário educacional brasileiro. É verdade que não tem passado, na maioria das vezes, de simples discurso, fala comum de muitos professores e prática isolada, mas nem sempre efetiva, de alguns poucos. Constatase um vazio, uma dissociação entre a prática e a teoria dentro da escola, seja pública ou privada, na construção desta possível educação transformadora. Constatase também a descrença nesta possibilidade para muitos professores, fundamentando-se esta no desconhecimento de muitos deles sobre quaisquer outras propostas teóricas que tratam do papel da educação além do ensino dos conteúdos de suas disciplinas específicas.

Neste sentido, a ideia de discutir uma *educação emancipadora*, que motiva-nos neste trabalho, parte de uma experiência dialética do autor na condição de docente efetivo em sua prática profissional, e também de discente permanente na construção desta prática. Partimos do pressuposto de que é possível uma educação efetivamente transformadora sem, contudo, partilharmos da ilusão ou utopia de que esta seja a única responsável por uma transformação da sociedade. Não devemos eximir os demais setores do cumprimento do seu papel para a construção de uma sociedade melhor, efetivamente mais justa. Porém, como já apontamos no início do trabalho, não acreditamos também que alguma coisa possa se fazer sem passar pela educação.

Partindo destes pontos, algumas questões podem ser evocadas para nortear estas reflexões como, por exemplo, qual lógica tem determinado a Educação no presente momento? É possível uma educação emancipadora verdadeiramente? O que seria emancipação neste sentido? Nesta compreensão, pretendemos apontar

reconhece como 'si própria'. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade".

de forma geral, discussões que envolvam (ou deveriam envolver) os agentes presentes no processo de ensino-aprendizagem. Importa-nos, assim, discutir a autonomia, a formação ética e política, e a importância da Educação neste contexto.

Adorno e Paulo Freire, nossos referenciais neste caminho, serão os norteadores desta reflexão final. Aparentemente distantes, mas próximos pela sua condição perspicaz de observação da realidade, apresentam leituras sobre os temas apontados promovendo, cada um dentro do seu contexto, importantes debates sobre a educação. Almejamos, dessa forma, apresentar mais alguns elementos possíveis para a constituição de uma *práxis* pedagógica emancipadora e, conseqüentemente, de uma *educação emancipadora*.

Teodor Adorno, membro da chamada *Escola de Frankfurt*³² e um dos principais teóricos da mesma ao lado de Max Horkheimer, escreve com seu companheiro de estudos uma obra que se tornou clássica, intitulada *Dialética do Esclarecimento* (1947). Quanto à classificação da obra como “clássica”, fazemos coro à análise de Duarte (2002, p. 8) quando afirma que

Aos critérios normalmente considerados para a inclusão de autores e/ou obras na lista de clássicos – como, por exemplo, a profundidade do enfoque filosófico e a centralidade da discussão em termos da história da filosofia (importância dos autores que influenciaram o pensamento aliada à proficuidade das discussões que ele gerou) –, a *Dialética do Esclarecimento* soma ainda uma enorme atualidade dos temas por ela abordados, o que a torna uma obra verdadeiramente ímpar, não apenas no cenário da filosofia contemporânea, mas também em todo o pensamento ocidental.

O título da obra, por si, já demonstra a proposta dos autores de provocar uma reflexão sobre o chamado *Esclarecimento*, movimento que

³² A Escola de Frankfurt, que na realidade chamava-se *Instituto para a Pesquisa Social*, tem seu início na década de 20 do século XX. Reunindo pensadores como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e, posteriormente, Habermas, entre outros, os frankfurtianos tratarão dos problemas da sociedade no contexto da história, da política, da sociologia, da epistemologia e da estética recorrendo, para isto, aos mais diversos autores clássicos. No recurso a pensadores como Platão, Kant, Hegel, Marx, Schopenhauer, Bérqson, Heidegger e Freud, por exemplo, elaborarão o que ficou conhecido como “Teoria Crítica”. Segundo MATOS (1993, p. 12-13), esta se estabelecerá como “oposição a todo pensamento da identidade, da não-contradição, típico da filosofia desde Descartes, denominada pelos frankfurtianos de Teoria Tradicional”. Neste sentido, “a Teoria Crítica realiza uma incorporação do pensamento de filósofos ‘tradicionais’, colocando-os em tensão com o mundo presente” (MATOS, 1993, p. 13).

arrebanhou inúmeros filósofos da Modernidade, também conhecido por *Iluminismo*. Mas, o que significava o Esclarecimento?

Nas palavras de Kant (1783), "esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo" (KANT, 2005, p. 63). Contudo, antes de aprofundarmos em Kant o conceito de esclarecimento, convém realizarmos uma breve contextualização do termo e sua relação histórica para o advento do papel da razão na modernidade o que, sem dúvida, foi preponderante para discussões como a que tratou da moral social.

Configurado praticamente no século XVIII, o Iluminismo (ou Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, sinônimos do mesmo movimento³³) já demonstrava, desde o século XVII, seu prenúncio nos textos de autores como Hobbes, Bacon e Descartes, propagadores da independência da razão. Característica principal deste movimento foi "o empenho de estender a crítica e o guia da razão em todos os campos da experiência humana" (ABBAGNANO, 1982, p. 509), representou um momento do pensamento europeu que se propunha a rever as tradições, a questionar o que estava estabelecido pela religião e a transformar o modelo de sociedade vigente. Suscitando os ideais liberais, a ideia da democracia e a supressão da monarquia, o movimento iluminista não é algo fechado, arquitetado de certa forma num sentido uníssono. Porém, na reunião dos vários pensamentos dos vários pensadores da época, fica claro que "o Iluminismo está associado a uma concepção materialista dos seres humanos, a um otimismo quanto a seu progresso por meio da educação e a uma perspectiva em geral utilitarista da sociedade e da ética" (BLACKBURN, 1997, p. 196). É comum aos filósofos do Esclarecimento ressaltar a filosofia como meio para o domínio efetivo da natureza e para a reorganização da sociedade e, também, privilegiar o método de conhecimento das ciências naturais.

Desenvolvendo-se particularmente na França, Alemanha e Inglaterra, o Iluminismo não está restrito a um movimento filosófico apenas, pois podemos observar em seu bojo também as dimensões literária, artística e política. Com o propósito de emancipar o homem através da razão e do saber (esclarecimento), os

³³ Neste sentido, apesar de o termo mais usado ser Iluminismo, dispomo-nos a usar Esclarecimento a qualquer momento no lugar do anterior em função da discussão proposta.

iluministas defendiam o livre acesso de todos a estes. Portanto, não restrita a uma classe ou grupo, a razão deveria ser a "deusa" comum, libertadora e capaz de igualar todos os homens. Propunha-se libertar o homem de todo o "obscurantismo" medieval, na perspectiva de trazer as "luzes da razão" sobre as "trevas" do período citado. O projeto da razão, portanto, almejava um verdadeiro "esclarecimento", que levaria o homem à sua maioridade e, conseqüentemente, à superação das barbáries e do misticismo. Na linha da Educação, portanto, o otimismo dos iluministas apresentava a pretensão de transformação da sociedade através de uma educação que levasse ao esclarecimento.

Contudo, apesar da aparência de "onipotência" da razão, no próprio seio do Iluminismo é reconhecida a limitação desta, seja pela lição de modéstia dada pelo empirismo inglês sobre as limitações cognoscitivas do homem, seja pela doutrina da *coisa em si*, muito citada por Kant, em que se demonstra que "os poderes cognoscitivos humanos, tanto sensíveis quanto racionais, estendem-se até onde se estende o fenômeno, mas não além deste" (ABBAGNANO, 1982, p. 509).

Tal constatação não implica, porém, que o Esclarecimento seja inócuo. O que se pretendia, para além das limitações cartesianas da razão nos campos da ciência e da metafísica, era estender a crítica da razão a todo e qualquer campo do conhecimento, sem exclusão. Por isso a constatação de sua limitação, mas, ao mesmo tempo, a constatação também de que nenhuma área do saber estaria mais isenta da crítica da razão.

Como apresentamos no início desta reflexão, as palavras do filósofo de *Königsberg* retratam bem a ideia central que dá sentido ao movimento do Esclarecimento. Completamos o pensamento citado, no qual Kant acusa o homem de culpado dessa menoridade: "se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]" (KANT, 2005, p. 63-64).

Podemos entender, portanto, que o Esclarecimento se dá no sentido de deixar, de libertar-se dos grilhões que prendem o homem no medo que tem de fazer uso de seu entendimento. Kant trabalhará como pressupostos de argumentação os conceitos de *liberdade* e *autonomia da vontade* para tratar do esclarecimento. É interessante ressaltar a explicação de Ailton Barbieri Durão (1999, p. 56):

O esclarecimento consiste em fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro. Kant não demonstra neste opúsculo nem a possibilidade da liberdade, nem a autonomia da vontade o que só ocorrerá no texto da *Fundamentação* [...] de 1785, porém ele aceita esses conceitos como pressupostos da argumentação. Nesse caso assume-se a imputabilidade do homem a tal ponto que ele é culpado por não fazer uso de sua razão sem a direção de outro, o que consiste na menoridade (*Unmündigkeit*).

Sem nos alongarmos demais, desejamos concluir sobre o Esclarecimento que, numa época em que os "tutores" da sociedade e das tradições estabelecidas eram os únicos responsáveis pelo pensamento e pela propagação deste, em que a cultura, o conhecimento, a história e todo e qualquer saber só eram "entendidos" a partir da ótica destes. O surgimento de um movimento de tais proporções parecia inevitável e, por que não dizer, necessário. Movimento que com certeza legou à contemporaneidade uma herança que, juntamente com as demais tradições filosóficas como o idealismo platônico, o aristotelismo, o cartesianismo e tantos outros, pretendia fazer de nosso mundo um mundo um pouco mais "esclarecido". Quando chegamos à contemporaneidade, contudo, de acordo com a perspicaz observação de Adorno e de seus companheiros da *Escola de Frankfurt*, parece que os propósitos do esclarecimento não se concretizaram. Ao contrário, transfiguraram-se numa outra espécie de racionalidade, batizada com o nome de *razão instrumental*, por Adorno e Horkheimer. A partir deste contexto é que trataremos da discussão com o primeiro. Para tanto, servir-nos-emos de alguns comentadores de Adorno e da obra *Educação e Emancipação*, publicação póstuma de palestras proferidas e de transmissões de entrevistas que concedeu à Rádio do Estado de Hessen, na Alemanha. Estas discussões se dão praticamente vinte anos depois da publicação da *Dialética do Esclarecimento*.

Para Adorno, conforme indica Wolfgang Leo Maar, na introdução de *Educação e Emancipação*, "o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir" (ADORNO, 1995, p. 12). Continua Maar (In: ADORNO, 1995, p. 12):

Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão.

Na crítica ao Esclarecimento, Adorno apresenta a possibilidade de se realizar algo de positivo ainda do projeto original, na premissa de que é possível a emancipação. Para tanto, é necessário que sejam todos emancipados, tornando-se sujeitos históricos, capazes de agir sobre a história, transformando-a. Adorno reflete o papel da educação nesta questão concebendo-a como formativa e vinculada à reflexão teórica, social, política e filosófica, o que “constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática” (ADORNO, 1995, p. 14-15). Isto significa que, “em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política” (ADORNO, 1995, p. 15).

Para o filósofo de Frankfurt, a educação é formadora, capaz de dar as condições para a emancipação. Neste entendimento, ele tratará das questões educacionais, destacando como problema fundamental, o da formação, que não implica em simplesmente estabelecer “soluções racionais” para os conflitos. Se assim bastasse, não viveríamos o paradoxo de uma sociedade tão desenvolvida cientificamente, mas que conserva, em toda a sua extensão, a exclusão, a fome e a miséria que não consegue expurgar. Não é o desenvolvimento técnico, racional que garantirá a emancipação para Adorno. Isto apenas confirma a existência de um problema central nesta discussão: “o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções racionais” (ADORNO, 1995, p. 15). É o problema que nos remete à crítica ao projeto do esclarecimento, já apresentada a partir do pensamento dos frankfurtianos. Para Adorno, este reside exatamente no fato de “julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição” (ADORNO, 1995, p. 15). Há um conflito, portanto, entre desenvolvimento e formação. Não basta o desenvolvimento científico para garantir a melhora das misérias do mundo, como também não é suficiente o desenvolvimento educacional, intelectual para garantir a formação e a emancipação. O seguinte fragmento, da introdução de *Educação e Emancipação* é esclarecedor daquilo que aponta Adorno (1995, p. 15):

Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão

culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais.

O pensamento adorniano, portanto, caminhará na reflexão sobre a formação como educação para uma verdadeira emancipação. Se o esclarecimento propunha a emancipação do homem e não consegue seu propósito inicialmente, hoje a *formação* é a discussão que merece cuidado. Numa sociedade centrada no trabalho social, a ciência foi convertida em força produtiva social que, na perspectiva do capitalismo tardio, segundo o pensamento de Adorno (1995, p. 15-16), embaralha “os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas”. Assim, “a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (ADORNO, 1995, p. 16). Portanto, “a formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO, 1995, p. 19). Dado este contexto, o filósofo de Frankfurt compreende que esta formação se daria pelo trabalho e é exatamente neste ponto, que reside o problema apresentado. A partir do conceito de alienação, percebe-se que, “embora o trabalho fosse formador, o que se observa era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador; a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo” (ADORNO, 1995, p. 17). Temos a crise do trabalho que deveria formar, tornando-se trabalho “deformador”. Há um processo de “aceitação”, de “conformação” com a realidade reificada. Deste modo,

[...] o trabalho forma, mas a realidade objetiva é a reificação, a coisificação do processo formativo que corresponde ao trabalho alienado e alienante regido pela acumulação do capital, trabalho morto. Tal é a dissolução da dimensão ética na formação pelo trabalho, que a reificação dela resultante abrange inclusive a burguesia beneficiária do trabalho alienado. [...] o próprio processo de formação é reificado, é coisificado estruturalmente, tornando a verdade uma função do trabalho social (ADORNO, 1995, p 18).

Estas questões, para Adorno, estão relacionadas ao fracasso da cultura. Na crítica à cultura, por sua vez, está subjacente a questão da formação ou, mais especificamente, da semiformação. É de suma importância, no pensamento adorniano, “o conceito de ‘semiformação’ (que) constitui a base social de uma estrutura de dominação, e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas” (ADORNO, 1995, p. 23). O que se tem, é um processo de convencimento, ao mesmo tempo em que obscurece a realidade e evita-se a conscientização social. Perde-se a condição de reelaboração da relação do passado (de que trata um dos textos de *Educação e Emancipação*), o que impede a apreensão do “presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora” (ADORNO, 1995, p. 24). A semiformação envolve a massificação, a formação de uma cultura de consumo, de fórmulas prontas e acabadas refletidas em produtos criados pela *indústria cultural*³⁴ para uma repressão do diferente em prol do que é padrão. Perde-se a identidade, constrói-se um “público alvo”. Deste modo, expandindo-se para todos os setores da vida humana, a semiformação produz uma semicultura, implicada e comprometida com a produção de mercadorias e não da cultura realmente. Contudo, a condição da cultura não significaria a solução para os problemas da nossa época, ou seja, pessoas com mais cultura não implicariam necessariamente na não-barbárie. A cultura, por si, não é condição de emancipação, é o que nos recorda Auschwitz. Vejamos com Hermenau (2004, p. 159):

Depois de Auschwitz, o ponto de partida da reflexão deve ser aquele que pergunta por que a cultura fracassou; por que a humanidade transformou sua própria cultura numa cultura estranha; por que Auschwitz foi possível bem no meio da cultura e por que, numa outra figura modernizada, Auschwitz permanece possível enquanto persistir este estado de coisas. Uma cultura que produz a própria barbárie numa medida desconhecida não pode repousar simplesmente na concepção de cultura como remédio. Depois de Auschwitz, torna-se algo obsoleto refletir sobre cultura sem, simultaneamente, refletir sobre suas sobras desastrosas.

³⁴ Indústria cultural: conceito trabalhado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, “diz respeito a uma teoria social do conhecimento. De acordo com seus pressupostos, tudo se transforma em artigo de consumo. No mercado, todas as teorias se equivalem, seja a de Marx, Hitler ou Lênin. [...] Dissolvendo a tradicional oposição entre ‘alta cultura’ e ‘cultura popular’, a indústria cultural criou uma ‘barbárie estilizada” (MATOS, 1993, p. 69). Como toda indústria produz algo para vender, a indústria cultural produz “cultura”. Evidentemente, é um tipo de “cultura” que implica no desenvolvimento da “semicultura”, que não esclarece, mas aliena e mantém-se pela massificação. Deste modo, impede a experiência estética realmente formadora e emancipadora.

Para Adorno, repensar Auschwitz é necessário para que esta situação não se repita. É das mais prementes para a educação. Ele aponta para o perigo de que isto não esteja claro, pois há pouca consciência com relação a essa exigência e, também, às questões que ela levanta, provando “que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (ADORNO, 1995, p. 119). Esta constatação da existência de uma “consciência” e de uma “inconsciência” das pessoas leva-nos a uma reflexão mais aprofundada do fenômeno da aceitação deste tipo de monstruosidade a que se refere Adorno. Por que tais coisas podem acontecer? Poderíamos justificar simplesmente como “inconsciência”, eximindo de responsabilidade os sujeitos? Temos aqui, novamente, o problema da formação, da cultura e da emancipação.

No comprometimento destas categorias, destaca-se o processo de ideologização. A ideologia, que podemos entender como um processo de “ocultamento da verdade”, favorece o conformismo, a aceitação muitas vezes irrestrita das “verdades” apresentadas sem o mínimo questionamento. A ausência de uma reflexão intelectual, para além do senso comum, e as crenças que advêm de uma visão oficial do mundo delineiam, portanto, “uma conformação dotada de afinidades totalitárias” (ADORNO, 1995, p. 62). Neste sentido, como nos esclarece Maar (2004, p. 168, grifo do autor), “o conformismo não é imposto, mas é uma conformidade *voluntariamente* assumida como resultante das condições objetivas da vida na formação social vigente”. O que é preocupante, portanto, é que há um comprometimento da vontade, por uma acomodação com as condições que a sociedade do momento apresenta. Por isso, entende Adorno, o nazismo aconteceu e continua dando sinais de sua existência muito mais por uma conformidade formal do pensamento do que por crença na sua doutrina efetivamente. Este aceite do que é vigente, de se adaptar ao que está posto, é uma das formas de conformação. Destacam-se ainda, “[...] uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e idéias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe” (ADORNO, 1995, p. 62-63). Esclarece-nos ainda que, “conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas” (ADORNO, 1995, p. 63), ou seja, inferirão politicamente na realidade apesar de não demonstrarem esta intencionalidade. Há,

portanto, um comprometimento da formação, que se dará pela incapacidade de refletir sobre o objeto, aceitando-se aquilo que é dado pela ideologia e pela apropriação dos fatos. Especificamente aqui, Adorno aponta para o problema da formação cultural.

Como afirmamos anteriormente, a cultura não é condição *per se* de emancipação. Isto não significa, contudo, que não seja importante. Para Adorno, a formação cultural é necessária para quem pretende ser um formador. No capítulo sobre *A filosofia e os professores*, esta constatação é explicitada e insiste o filósofo que não é questão de se ter uma “cultura geral” adquirida pela participação em “cursos”, mas é algo que só pode ser conquistada “mediante esforço espontâneo e interesse” (ADORNO, 1995, p. 64). Implica numa disposição de aprender não por obrigação, saindo do trivial e daquela condição determinada externamente. É preciso querer, é busca interna. É enriquecimento do espírito, apropriação de seus elementos de modo consciente. Por isso, quem quer formar, entende Adorno, não deveria ter deficiências neste sentido. Seria melhor que não tentasse ensinar aquele que não tem realmente formação e cultura. Escreve Adorno (1995, p. 64):

[...] seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disso dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista.

Com isto entendemos, referindo-nos à formação do educador, que é fundamental, por parte deste, a conscientização para a superação do que Adorno considerará uma educação para a adequação e não para a emancipação. Esta educação que torna “adequada” à vida social, dentro dos “padrões”, apenas, que não leva à emancipação, à reflexão, “reproduz a barbárie social ao formar sujeitos que ‘aceitam’ para se tornarem aptos a sobreviver. Ao contrário do que aparentemente seria esperado, nesses termos a educação barbariza” (MAAR, 2004, p. 171). Portanto, educar para a emancipação implica numa educação contra a barbárie. Para isso, é preciso uma boa formação dos professores e a reflexão sobre o papel da escola. Para esta condição de “desbarbarização” da sociedade, Adorno

atribuirá à escola uma grande responsabilidade. Vejamos sua reflexão na conclusão do capítulo *Tabus acerca do magistério*:

[...] não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 1995, p. 116-117).

Se a barbárie se apresenta hoje “normalizada” na nossa cultura, Adorno apresenta o papel da escola como importante para a ruptura com esta realidade. Mas não a escola da reprodução da barbárie, mas aquela que privilegie a formação cultural e as possibilidades da emancipação. A função da escola, como ressalta, deve ser cumprida, levando os indivíduos à reflexão sobre as representações que existem da escola, sobre os tabus aos quais está submetida e que formaram muitas vezes a conformidade do existente. Neste sentido, Adorno destaca neste mesmo texto, a questão da formação docente e dos entraves a que está submetida esta questão quando há uma ingerência da escola de tal modo que impeça a “liberdade intelectual e a formação do espírito”, palavras suas, referindo-se às relações entre administração e corpo docente:

Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os *down to earth* (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos (ADORNO, 1995, p. 116).

Aqui está presente também a forma como o professor lida com o aluno e que, muitas vezes, é reflexo exatamente daquela estrutura que se reproduz na sua prática docente e não fruto de uma formação sólida, emancipadora. Sintetizando a discussão, Adorno tratará das questões hierárquicas na escola, dos seus comprometimentos e da “liberdade” que se propõe muitas vezes, num outro extremo e que, para ele, representa o comprometimento das relações e reprodução da sociedade vigente. Aqui se encontra um problema de *formação* e de *deformação* do papel da escola. Deve a escola ser rígida a tal ponto que impeça a liberdade de expressão, recolhida intramuros e fechada à sociedade ou, por outro lado, aberta de tal modo que “se adapte” à realidade e reproduza em seu interior os mesmos “padrões” sociais vigentes? Para Adorno (1995, p. 114-115), “a escola possui uma tendência imanente a se estabelecer como esfera da própria vida e dotada de legislação própria. É difícil decidir até que ponto isto é necessário para que ela realize a sua tarefa; certamente não se trata só de ideologia”. Contudo, completa, “uma escola aberta ao exterior sem qualquer restrição provavelmente também abriria mão dos aspectos de formação e de amparo” (ADORNO, 1995, p. 115). O problema da abertura total ou do fechamento total implica na impossibilidade da crítica, caso do fechamento, e de não cair apenas na semiformação, no caso da abertura total. Para Adorno (1995, p. 115), “seria necessário explicar que a escola não constitui um fim em si mesma, que o fato de ser fechada constitui uma necessidade e não uma virtude”, o que evidentemente exige a reflexão proposta, pois a contradição está presente.

Ainda sobre a educação, o foco principal desta deve ser a “produção da sociedade determinada em que barbárie e civilização constituem a contradição social essencial” (MAAR, 2004, p. 182). É uma contradição constantemente reproduzida, mas, ao mesmo tempo, “a experiência da contradição, a sua ‘consciência’, é obstruída nos termos de uma organização social que se instala

como sendo determinação social objetiva e que se revela como sendo a própria ideologia” (MAAR, 2004, p. 182). O que se apresenta, portanto, é uma reprodução deste processo de ocultamento da contradição e é nesta realidade que se formam os futuros formadores e que se educam aqueles, os quais serão educadores (MAAR, 2004). Assim, não há uma educação para a emancipação, mas para a barbárie que continua.

Estabelecendo uma analogia com a nossa realidade brasileira, a análise do pensamento de Adorno nos permite vislumbrar elementos de sustentação para a nossa tradição patrimonialista. O problema da semiformação, da produção da semicultura, da conformação com a realidade a partir dos discursos ideológicos e da ação da indústria cultural na criação de “necessidades de consumo” são alguns dos desdobramentos de uma organização social estabelecida, os quais mantêm um conformismo fundamentado numa ideia de cultura que não é refletido nas bases da nossa educação. Naquele comprometimento da vontade citado, há uma aceitação da realidade vigente, às vezes confrontada pelo discurso intelectualista ou midiático, mas fragilizado pela prática social. O problema da *formação* numa sociedade global em que prevalece a *informação* como grande conquista continua tão presente quanto no momento da análise de Adorno. Se nosso acesso é quase ilimitado à informação, apresentamos por outro lado uma incapacidade cada vez maior de administrar este volume de informações, muitas das quais certamente poderiam ser desconsideráveis. Ficamos, assim, muito aquém da formação necessária para uma verdadeira emancipação. Num processo de *inconsciência* ou de *vontade comprometida*, reproduzimos o “padrão” e buscamos conquistar uma *igualdade* proposta por uma sociedade valorada em bases econômicas, e que se mostra equivocada pelos próprios fundamentos que a constituem. Por isso, ao contrário da *emancipação*, convivemos com a *alienação* como condição de *inconsciência*, o que impede a *conscientização*, conceito que discutiremos também em Paulo Freire. Para Adorno, “a emancipação, como ‘conscientização’, é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, ‘essencial’ na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em determinadas condições da produção real efetiva da sociedade” (MAAR, 2004, p. 181, grifos do autor). Para o filósofo de Frankfurt,

Nesse plano de produção social, a educação não é *para a emancipação*, compromisso com um fim ético idealizado no contexto da sociedade estabelecida. A educação, para ser efetiva, é *crítica da formação real da sociedade* (a rigor uma *semiformação*), é resistência na *sociedade material presente* aos limites que nesta se impõem à vida no 'plano' de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real efetiva, há que ser tematizada na heteronomia (MAAR, 2004, p. 182, grifos do autor).

Na concepção adorniana, o que orienta a educação não é uma imposição externa, mas deve ser uma expressão da sua configuração histórica que apresenta contradições e, por isso, "exige 'objetivamente' a partir de si própria sua transformação" (ADORNO *apud* MAAR, 2004, p. 182). A possibilidade da negação da ordem social estabelecida, de forma real, representa a contradição referida. Portanto, o papel político da educação para o pensador, está na reflexão que gera a conscientização das contradições sociais em sua produção, o que limita o acomodamento já citado. É na demonstração da contradição social que se combate a semiformação e se permite a mudança. Deste modo, se dará a intervenção no processo de produção que produz o mundo apaziguado, favorecendo a educação para a barbárie. Vale ressaltar que esta barbárie, de acordo com Adorno, não é a que nos assusta, da antiguidade, do desrespeito aos direitos humanos apenas, mas é um novo tipo de barbárie, que pela conformidade social existente não é um "problema", mas é aquela "que caracteriza o mundo em que sobrevivemos, à qual devemos nossa sobrevivência" (MAAR, 2004, p. 170). Este é o problema que deve ser resolvido e que, para Adorno, só é possível se a entendermos e assumirmos "como 'categoria dinâmica', não estática" (MAAR, 2004, p. 170), entendendo que a mesma se constitui como um produto historicamente produzido, por isso existindo atualmente. Adorno alerta para a contradição como elemento fundamental para a emancipação, o que passa pela formação de sujeitos emancipados. É a base de sustentação da própria democracia, que "só se apreende como formação social de 'emancipados', como esfera pública sustentada na experiência presente da contradição, na reflexão crítica sobre a sujeição presente" (MAAR, 2004, p. 184). Neste sentido, não é a possibilidade de uma sociedade igualitária, no contexto da não contradição, do consenso pleno de tal modo que se eliminem as singularidades o que garantirá a emancipação dos existentes. Nem tão pouco seria possível uma

moral social, no contexto abordado por Adorno, com uma simples supressão das contradições, mas, sim, a partir da conscientização delas.

Concluindo nossas observações, no último capítulo de *Educação e Emancipação* Adorno responde ao questionamento de Hellmut Becker³⁵, sobre uma das próprias constatações do filósofo. Não seria possível que, mesmo existindo uma instituição escolar diferenciada, que atendesse aos pressupostos para uma verdadeira emancipação, e que emancipasse as pessoas, ainda acontecesse o contrário, como um processo de ideologização? Ou seja, será que o homem emancipado não permaneceria no risco de não ser emancipado? (ADORNO, 1995). Transcrevemos a resposta de Adorno (1995, p. 185):

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não é só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra ‘educar’ – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

Para Adorno, o processo da contradição está sempre presente, inclusive na possibilidade da realização ou não de um projeto emancipador. Haverá sempre resistência, não só no campo da educação, mas em todo e qualquer momento em que aparece a contradição. Ao se desnudar o contraditório, evidentemente expõe-se a incerteza e a insegurança. Desaloja-se também o existente daquilo que lhe é confortável e, evidentemente, se torna “desinteressante” a alteração do que está presente. Por isso, talvez, a conformidade apontada seja um

³⁵ Becker é um dos interlocutores, juntamente com Gerd Kadelbach, nas conversas (em número de quatro) que foram transmitidas pela Rádio de Hessen. Transcritas literalmente, conforme as gravações realizadas, foram unidas às quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a produção da obra póstuma *Educação e Emancipação*.

comprometimento voluntário, como já foi explicitado anteriormente. Neste sentido, o risco é presente de, mesmo na intenção da transformação, se gerar a repressão. Se o que prevalecer for uma uniformização do pensamento, não se contemplará a emancipação, mas a adequação ao vigente, mesmo que seja um “novo vigente” que não permita também a contradição. Não se chega, portanto, ao *final*, mas à *compreensão*. É o processo dialético que implica no *devenir*, é o desenvolvimento de uma *práxis* que, a nosso ver, Adorno não define, mas aponta como horizonte.

Adorno não apresenta respostas prontas, não traz fórmulas que possam resolver os problemas sociais e educacionais. Faz reflexões e propõe análises pertinentes ao processo histórico que compõe a sociedade atual. Como nos explica Hermenau (2004, p. 163), “Adorno não oferece nenhuma resposta para a pergunta de como seria possível uma transformação fundamental do sistema econômico atual”, por exemplo, mas

o fato de não se encontrar nenhuma resposta em Adorno não o prejudica de modo particular porque, por meio de seu pensamento, torna-se possível colocar a pergunta decisiva sobre o significado do tempo presente, fundamentando-se nisso a atualidade contínua de sua teoria (HERMENAU, 2004, p. 164).

Neste sentido, Adorno alerta para os riscos do próprio projeto original do esclarecimento se repetir, lembrando que qualquer possibilidade de transformação não pode estar restrita apenas ao desenvolvimento intelectual, apesar de exigí-lo, à formação de uma “cultura geral”, como processo de semiformação e nem tampouco ao processo de eliminação da contradição, o que implicaria no conformismo social. Por isso, em muitos pontos, parece-nos que a proximidade de Adorno e Paulo Freire é possível. É o que pretendemos demonstrar ao partilharmos, na sequência, a tentativa de compreender melhor o pensamento freireano, tão complexo quanto o de Adorno e, evidentemente, tão rico quanto o do filósofo alemão para a análise da nossa realidade, do papel da escola e do educador.

3.3 PAULO FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

Ao trazermos a referência de Paulo Freire (1921-1997) para nossa discussão, pretendemos tratar de algumas leituras que nos permitam entender e explicitar os fundamentos do pensamento de um dos maiores, senão o maior, dos educadores brasileiros. Homem da teoria e da prática, Paulo Freire apresenta uma grande complexidade teórica, mas, ao mesmo tempo, é dotado de uma apaixonante identificação com o simples, com o popular. Educador, no sentido *lato* da palavra, pode ser descrito como alguém do “chão” da escola, que conviveu perfeitamente com o mundo da Academia sem perder de vista a Educação Básica. Por isso, homem da *práxis*, que entende esta como inseparabilidade entre ação-reflexão-ação, sendo fundamental para o exercício pedagógico de todo docente ou discente. Observador da realidade, pensador do seu tempo e, certamente, de muitos tempos ainda, trabalhou com *possibilidades* e não com a *inexorabilidade*. A história é *dever* e, no seu *dever*, possibilidade. *Pedagogo da esperança*, ou dos *oprimidos*, Paulo Freire acreditava na Educação e na capacidade de libertação a partir desta. Não dicotomizou a vida, mas acreditou nela como vivência e, efetivamente, existência. Contrapondo-se à “educação bancária”, propôs uma *educação libertadora* e, certamente, emancipadora. Defendeu a possibilidade da transformação social, de se fazer uma educação diferente daquela que traz a desesperança e a descrença, que perdeu o olhar da história e aliou-se às práticas deterministas de uma sociedade economicista que valora tudo a partir do mercado. Paulo Freire fala do compromisso existencial, da pedagogia que não fica restrita às mesas dos teóricos, da ética que é prática e consciência, que não se separa da estética. Entende Freire que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 32). Política também não é separada do ato de educar. Educação e política são intrínsecas na sua relação. É preciso desenvolver a consciência crítica e, como tal, uma consciência política. Portanto, o verdadeiro educador não foge à sua responsabilidade, ao exercício da política como prática, não da politicagem, mas do esclarecimento da ideologia e da análise da contradição que se dá na história, levando ao exercício da democracia.

Para Paulo Freire, a educação verdadeira deve ser dialógica e problematizadora. Neste sentido, libertadora. Na análise freireana, todos detêm algum tipo de conhecimento significativo, o que não pode ser desconsiderado. De acordo com Zitkoski (2004, p. 272),

O fundamento radicalmente novo da pedagogia freireana em seu âmbito epistemológico é a visão dialetizante do processo de construção do conhecimento. Seu ponto de partida é que todo e qualquer ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa a sua idade, meio social, grau de escolaridade, posição político-econômica, ou outras diferenças reais. O conhecimento consiste no conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito cognoscente. Mas essa visão de mundo não se constitui de modo solipsista nem pode ser entendida de forma estática, fixa ou sem contradições.

É, portanto, uma nova visão se comparada à tradicional epistemologia centrada exclusivamente na relação sujeito e objeto. Trata da intersubjetividade e do conhecimento social, que envolve o nós e não apenas o eu. Exige o compromisso e a coerência. Parte da realidade e da prática dos sujeitos, do confronto com as ideologias vigentes e da possibilidade de transformação. É o conhecimento que liberta e não o que aprisiona, que se ensina porque se aprende ao mesmo tempo, pois na figura do educador e do educando realiza-se na dialogicidade. Há uma solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educado pelos educandos (FREIRE, 2006). Para Paulo Freire, só educadores autoritários negam esta solidariedade, “só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe” (FREIRE, 2006, p. 27). Portanto, em Paulo Freire, o professor é agente de transformação porque encontra-se transformado e em constante transformação, na leitura da realidade e da contradição. Neste sentido,

O conhecimento que de fato conta para a transformação social não nasce nos gabinetes e na academia: nasce da ação comprometida com a transformação. Em decorrência desta convicção só é capaz de educar quem possui este pressuposto. Isto inverte os eixos dos modelos educacionais vigentes. Bom educador e bom intelectual não é aquele que possui uma teoria longamente estudada, completa e coerente, que com ela compreende a realidade e pode organizar processos de ação pedagógica libertadora. Bom educador e bom intelectual é aquele que possui comprometimento real com a luta radical, porque só ele será capaz de compreender a realidade e só então será capaz de ensinar (STRECK *et al*, 1999, p.12).

Estes são alguns dos elementos identificadores de Paulo Freire, de sua pedagogia que é política, ética, estética e coerente com uma fundamentação epistemológica. É uma pedagogia que fala da esperança e da libertação. Como esclarece Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador, referindo-se à teoria do conhecimento freireana, destaca que esta “ênfatiza e valoriza, entre outras, essas categorias: esperança e libertação” (ARAÚJO FREIRE, 1999, p. 150). Assim, apresenta-se que,

Se somos um devir, um ser completando-se, um ser que, acreditando ou não, está incessantemente fazendo-se na e com a história ao fazê-la e que, portanto, não é um ser determinado, portanto, acabado, mas uma possibilidade de ser, tal qual a história mesma; somos então, necessária e ontologicamente, seres capazes de sonhar, de olhar para o futuro, o que, em última instância, ou em outras palavras, é ter esperança. Esperança em algo. Em algum projeto que nada mais é do que a utopia (ARAÚJO FREIRE, 1999, p. 150).

Após estas preliminares do pensamento freireano, gostaríamos de esclarecer que faremos um recorte específico na sua obra, atendo-nos mais especificamente ao final da sua vida, quando temos muito do pensamento da maturidade epistemológica de Paulo Freire, o que não significa, contudo, que seja um pensamento acabado, absolutizado. Olhamos na perspectiva de que é conseqüentemente mais atual, mas temos consciência de que não deixa de ser um recorte. Entendemos assim, numa perspectiva freireana, o *devir* na sua plena execução dentro do amadurecimento e das diversas fases do pensamento de Paulo Freire. Não concordamos, portanto, com o olhar que reconhece apenas um momento da vida do pensador estudado, conforme o recorte realizado e que, assim, prefixa sua teoria como conclusa e imutável. Paulo Freire aceitava as críticas e, especialmente, realizava uma autocrítica. Neste sentido, endossamos a análise de Scocuglia (1999, p. 31):

[...] com efeito, o corte realizado na obra freireana e a consideração das propostas iniciais como fixas têm como conseqüência o desconhecimento da indiscutível progressão do seu pensamento nos anos setenta e oitenta e a ignorância da sua práxis histórica. Os momentos preliminares da imensa trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambigüidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica.

Por isso, podemos falar em “vários” Paulo Freire, que não significam uma inconstância do pensamento, uma indefinição teórica do pensador, mas representam uma capacidade de revisão e compreensão da realidade para além do dogmatismo acadêmico que se estabelece muitas vezes na análise de muitos teóricos. Deste modo, a obra de Paulo Freire, entendida como “pensamento não-definitivo – [...] incompleto por sua própria rigorosidade, [...] aberto e não-dogmático (e, muito menos, determinista) –, [...] encontra-se permanentemente sequiosa de novas descobertas e novas experimentações” (SCOCUGLIA, 1999, p. 31). É nesta proposta que nos lançamos. Parafraseando o autor estudado, na abertura de sua última obra, *Pedagogia da autonomia*, alertamos que, devido à riqueza do pensamento freireano, não tivemos a preocupação de não nos tornarmos às vezes repetitivos, não no sentido de repetirmos o texto, mas as discussões que, evidentemente, são ricas e implicam na possibilidade de esmiuçarmos ainda mais as possibilidades de sua teoria. Por isso, permitimo-nos ir e voltar para alguns dos conceitos que podem nos ajudar a estabelecer melhor as chaves de pensamento de Paulo Freire.

Para dar início à nossa análise, consideramos, por bem, tratar inicialmente de um dos conceitos que, segundo Bastos (2004), é de grande importância no pensamento de Paulo Freire e está vinculado à sua concepção de educação. Tal conceito, o de *conscientização*, está ligado à educação como concepção educativa e prática da liberdade. Paulo Freire atribui sua origem a Álvaro Vieira Pinto, na obra *Consciência e realidade nacional* (BASTOS, 2004). Assumindo-o como uma das suas categorias de pensamento, entende que não significa algo estático, acabado, mas processo de desenvolvimento de uma atitude crítica, de busca de compreensão da história, do mundo, que não cessa jamais. É um devir, num constante vir-a-ser da consciência. Conscientização, portanto, não é algo findável, mas processual na sua constituição, que exige a busca do conhecimento e que perpassa pela formação humana. A humanização do homem, sentido da educação, é condição necessária para a convivência, para a coexistência, para a libertação. Aqui se estabelece a base para o conceito de *práxis*, em Paulo Freire, que compreende a possibilidade de educar e de educar-se no e sobre o mundo (BASTOS, 2004), a partir do movimento da ação-reflexão-ação. A partir desta dinâmica é que se tem a possibilidade da conscientização, de sua concretização. Porém,

[...] tendo em vista a terminalidade (assumida por muitos educadores) do processo de conscientização, em especial no ato educativo, Freire (1980) adverte que a conscientização, como atitude crítica dos seres humanos na história, não terminará jamais. Para ele, conscientização implica tomar posse da realidade. E isso é tarefa contínua dos seres humanos no mundo. Logo, se me assumo como educador, conscientizado, estou me excluindo do processo de conhecimento, da aproximação crítica da realidade, da prática da liberdade (BASTOS, 2004, p. 255).

O que poderia ser interpretado como simples condição intelectual por outros teóricos ou pela maioria dos educadores, a conscientização, para Paulo Freire implica no próprio exercício da liberdade humana. É o pleno exercício da sua capacidade crítica, da vida política. Por isso, “a epistemologia freireana é revolucionária igualmente pela unidade dialética entre ação-reflexão que requer o testemunho da práxis política” (ZITKOSKI, 2004, p. 274).

A interligação dos conceitos em Paulo Freire, sua interdependência apresenta-se como fundamental para o estabelecimento da sua teoria. Assim sendo, conscientização está vinculada ao processo da política, não porque se pense numa “consciência política” especificamente, mas porque se vislumbra a possibilidade, sem os desvios idealistas ou mecanicistas, de “se pensar criticamente a educação, a política, a cultura e a vida em sociedade como um todo” (ZITKOSKI, 2004, p. 274). Superar a ingenuidade, transcender o limite do estabelecido ideologicamente, entre outros, só é possível pelo processo de conscientização. Isto implica na compreensão da “unidade dialética entre consciência-mundo, subjetividade-objetividade ou mundo da consciência e mundo objetivo (exterior)” (ZITKOSKI, 2004, p. 275). A oposição entre a subjetividade e a objetividade, para Freire, não é uma questão de dualidade, mas de diferenciação pela própria condição do humano, da natureza da consciência humana que é intencional e transitiva e, portanto, abre-se ao “mundo exterior, presentificado intencionalmente em si” (ZITKOSKI, 2004, p. 275). Sobre o conceito de transitividade, esclarece Zitkoski (2004, p. 275) que,

A consciência em Freire jamais poderá ser concebida como totalmente intransitiva, pois, se assim fosse, não seria possível o processo educativo para as consciências que se encontrassem reduzidas ao nível intransitivo. A educação é possível e torna-se sinônimo de conscientização graças à transitividade da consciência humana.

Deste modo, Paulo Freire reforça a prática pedagógica pelo viés humanizador e, cada vez mais, para a visão dialética e dialógica deste processo. Para ele, a tomada de consciência pelo homem comporta a percepção de seu condicionamento a uma realidade social e histórica, que já traz em si, os elementos de contradição necessários para a mudança. Não é condição inexorável, mas transitória, se houver a conscientização desta condição. O primeiro entendimento do mundo é acrítico, numa experiência da realidade de modo espontâneo, não reflexiva. Contudo, a superação desta se dá exatamente pela tomada de consciência, como capacidade de compreender a relação sujeito-objeto para além dos limites da epistemologia clássica. Implica na análise crítica do objeto e da relação com os demais sujeitos. Portanto, para além do conhecimento do objeto, busca-se o conhecimento do outro. Assim, compreendendo-se a si mesmo, o objeto e o outro, no entendimento da totalidade e não mais da unicidade apenas, é possível a superação da realidade estabelecida, pela conscientização. O processo de conscientização, por isso, não pode ser entendido como

[...] individual, mas essencialmente social. E, mais ainda, não ocorre com seres abstratos (intelectualmente concebidos), mas com pessoas humanas que vivem em estruturas sociais, construídas historicamente, que são contraditórias, contingentes e devem ser reconstruídas a partir da *práxis transformadora* enquanto momento da própria conscientização (ZITKOSKI, 2004, p. 278, grifos do autor).

Eis novamente a questão política. Têm-se consciência de que o conhecimento não é algo abstrato, desvinculado da realidade ou reduzido aos conteúdos disciplinares. É condição social, de transformação, através da conscientização e, portanto, da capacidade de pensar e repensar a realidade histórica e social problematizada. Complementa-se ainda que,

Outra característica profundamente original na concepção epistemológica freireana é a noção de que o *conhecimento* é construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. É a partir dessa maneira de compreender o conhecimento que Freire propõe a discussão do *tema gerador* em sua fundamentação dialógica, comprometida com um processo educativo crítico-humanizador (ZITKOSKI, 2004, p. 268, grifos do autor).

Este processo, que articula a experiência com a investigação, aparece como um dos elementos de entendimento de que “o conhecimento não é um ato solipsista, mas se situa, por sua própria natureza, em um conjunto de relações socioculturais fundamentadas em um mundo partilhado intersubjetivamente” (ZITKOSKI, 2004, p. 268). Segundo Bastos (2004), em uma de suas obras, *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, o educador brasileiro apresenta algumas ideias que unem a educação e a investigação como elementos de um mesmo processo crítico. Reproduzimos a seguir, essas *ideias-força* do pensamento freireano conforme o texto e o estudo apresentado por Bastos (2004):

1. “Para ser *válida*, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do *meio de vida concreto do homem concreto* a quem queremos educar (ou, melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)” (FREIRE *apud* BASTOS, 2004, p. 255, grifos do autor).
2. “O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre *sua situação, sobre seu ambiente concreto*” (FREIRE *apud* BASTOS, 2004, p. 255, grifos do autor).
3. “Na medida em que o homem, *integrado em seu contexto*, reflete sobre este contexto e se compromete, *constrói a si mesmo* e chega a ser sujeito” (FREIRE *apud* BASTOS, 2004, p. 256, grifos do autor).
4. “Na medida em que o homem, *integrando-se nas condições de seu contexto de vida*, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, *cria a cultura*” (FREIRE *apud* BASTOS, 2004, p. 257, grifos do autor).
5. “Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também ‘fazedor’ da história. Na medida em que o ser humano *cria e decide*, as épocas vão se formando e reformando” (FREIRE *apud* BASTOS, 2004, p. 257, grifos do autor).
6. “É preciso que a educação esteja (em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos) *adaptada ao fim que se persegue*: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...” (FREIRE *apud* BASTOS, 2004, p. 257-258, grifos do autor).

Como se pode observar, desde a primeira até a sexta ideia, Paulo Freire apresenta o homem intrinsecamente ligado às condições históricas, ao contexto que o envolve, numa relação dialógica com o mesmo que exige o processo já apontado de conscientização, que se estabelece pela reflexão. Refletindo sobre o mundo e no mundo, o homem torna-se sujeito, podendo realizar sua vocação ontológica para a liberdade.

Na primeira ideia, a validade da educação vincula-se à reflexão sobre o homem e sua base existencial concreta, para compreendermos quem é este homem. Na segunda, explicita-se exatamente a condição do sujeito em função da reflexão deste sobre o seu ambiente, o seu momento. A terceira ideia retrata a dialogicidade, exercício da consciência humana, do seu reconhecimento e do reconhecimento da realidade e do outro através da problematização. É o processo de humanização (BASTOS, 2004). Como quarta ideia-força, apresenta-se o conceito de cultura, momento de construção a partir da conscientização: “da perspectiva conscientizadora e educacional, cultura aqui está sendo tomada como estabelecadora de relações dialógicas. Portanto, o conceito-chave conscientização liga-se fortemente a criação cultural no campo educativo” (BASTOS, 2004, p. 257). Quanto à quinta ideia, o que se relaciona é a cultura e a história com o próprio ato de educar e a condição de que não há “ser humano sem cultura e sem história. Afinal, se cria e decide, só pode assim agir no contexto do processo de conscientização” (BASTOS, 2004, p. 257). Por fim, destaca-se com a sexta ideia-força que,

[...] em termos de prática educativa, todo o empreendimento precisa, necessariamente estar direcionado para o caráter humanizador desse empreendimento. Embora precisemos assumir especificidades do projeto educacional, perder de vista seu caráter humano e conscientizador é jogar fora algo muito maior, ou seja, a *vocação ontológica* da humanidade. Talvez aqui esteja a quinta essência da teoria e prática educacional dialógico-problematizadora: *o fim ontológico e conscientizador*. Assumindo o diálogo-problematizador como meio, pedagógico e estratégico, para atingir o fim conscientizador e ontológico, poderíamos afirmar que sua teoria e prática é verdadeiramente coerente com o projeto de humanidade, ou seja, *a vida humana no mundo resume-se a praticar a liberdade* (BASTOS, 2004, p. 258, grifos nossos).

Compreendemos assim que, para Paulo Freire, tendo como grande sentido o processo humanizador, a educação é caminho para a verdadeira vocação

ontológica da humanidade, a prática da liberdade. A ontologia freireana compreende o “ser mais do homem”, ou seja, sua constituição para “ir além”, compreende o sujeito cognoscente, mas que não está restrito à relação com o objeto ou o fato apenas, mas com os demais sujeitos, com o espaço do “ser mais” – no seu espaço e no espaço com os outros. Na base destas ideias encontramos os elementos para uma educação libertadora e, quem sabe, para o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica emancipadora, de acordo com a nossa problematização. Buscaremos refletir neste sentido.

Partindo do pressuposto de que a ética, a política e a educação estão intrinsecamente ligadas, reforçamos aqui algumas questões contextualizadas anteriormente e, agora, colocadas no âmbito da escola e da prática docente, bases para a nossa discussão sobre uma *práxis pedagógica emancipadora*. Entendemos a partir da leitura de Paulo Freire, que a educação não pode prescindir da ética, de que educamos manifestando-a, bem ou mal, formando ou deformando nossos alunos com a nossa prática. No entendimento freireano,

é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalho com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. [...] Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] É não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação de problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (FREIRE, 1996, p. 16-17).

Esta relação entre teoria e prática, novamente demonstrada, representa o cerne de toda *práxis* que queira ser efetivamente emancipadora e, conseqüentemente, libertadora. Parece-nos que um dos grandes elementos da fragilidade da vida escolar hoje é, exatamente, a não vivência da ética, da sinceridade que exige este viver. Envoltos por concepções éticas diferenciadas, plurais de tal modo que não nos permite evidentemente uma absolutização da regra

moral ou o estabelecimento de uma norma universal como na proposta kantiana. Faz-se necessário, contudo, repensar a partir do alerta de Paulo Freire (1996, p. 15-16):

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão histórica da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 1996, p. 15-16).

Deste modo, nas relações escolares, no espaço da escola, representação da micro e da macro-realidade social, exige-se a vivência ética que encontre suas bases numa inter-relação com a educação. A discussão da moral social pode ser elucidadora para esta proposta, mas, certamente, complementa-se com a leitura freireana e adorniana se compreendermos que não significa chegar especificamente a um consenso, de acomodação ou apaziguamento das diferenças morais, uma mera solução racional. É necessária a conscientização, sem a qual não percebemos a contradição, o condicionamento social e histórico e, tão pouco, a existência do outro, do bem comum e da possibilidade de transformação da realidade dada. Falamos da responsabilidade, da justiça, da alteridade³⁶ que deve prevalecer na condição de uma vivência ética efetiva. A escola, portanto, pode ser, no nosso entendimento, o grande laboratório de produção desta experiência. Tal condição passa pela formação dos professores, pela reavaliação do papel da escola, pelo investimento real na humanização das relações.

Quando pensamos numa *práxis* pedagógica emancipadora, compreendemos sua possibilidade como um modo de pensamento, uma vivência diária, um processo de conscientização, mais do que como uma possível teoria

³⁶ Refere-se ao reconhecimento de um outro, “qualidade do que é outro” (FERREIRA, dicionário eletrônico, 2004).

pedagógica. Temos boas teorias pedagógicas, a nosso ver. Apresentamos, porém, problemas com o processo de conscientização. Fala-se do que não se vive, faz-se o que não se propõe. Reproduz-se na esfera escolar, da Universidade ou de qualquer espaços formativos, os mesmos padrões da cultura patrimonial que apontamos como condição a ser repensada e modificada na nossa realidade. Por isso, desponta a importância da política que, não desvinculada da ética, neste sentido, compõe o escopo da educação como possibilidade de libertação. O ato pedagógico e o político não se separam e desembocam numa ação ética, tanto quanto são fruto de uma consciência ética. Portanto, a possibilidade de mudança que se dá pela educação não está no campo da crítica pela crítica, mas no exercício prático da ação pedagógica comprometida e radical, que não pode ser entendida como reprodução no âmbito escolar da politicagem habitual da esfera dos políticos profissionais. Assim sendo,

Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. Acrescente-se porém que embora ele não separe o ato pedagógico do ato político, nem tampouco ele os confunde. Evitando querelas políticas ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (GADOTTI, Moacir. Prefácio de *Educação e Mudança*. In: FREIRE, 1979, p. 10).

Todo ato de educar é um ato político. Contudo, como esclarece Gadotti, Paulo Freire busca compreender a política no ato de educar tanto quanto a educação no verdadeiro sentido político. Não podemos estar alheios à sociedade, ao espaço em que vivemos e ao mundo do qual fazemos parte. O agir político envolve uma ação pedagógica e, a ação pedagógica está fundamentada na política, no processo de descobrimento, de consciência e de mudança daquilo que era para aquilo que pode ser, ou que se deseja ser. Não é apenas agir, rotineiramente e paulatinamente, dia a dia, como alguém que reproduz o ritmo. Tão pouco significa

pensar a ação como um teórico desvinculado da prática e, evidentemente, da realidade. É fundamental à *práxis*, a consciência demandada do ato de conhecer, de ter compreensão de si e da realidade, de existir como ser senciente e consciente. Não é apenas sentir, mas ter consciência de si. É capacidade de reagir frente ao inusitado e também diante do ideologizado, do rotineiro aceito como verdade. Neste sentido, tanto educador quanto educando precisam ter consciência da Educação como política, como condição de mudança, não na utopia dos “messianismos” educacionais, mas na percepção do papel de cada um enquanto pertencentes à sociedade e à sua necessidade de engajamento político para a possibilidade da mudança. A condição de romper com o tradicional, não no sentido de uma crítica infundada ou de simplesmente desconsiderar a tradição, mas de extrapolar o rotineiro, o estabelecido para desenvolver, para acontecer a mudança.

A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor – aluno, educador – educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de ‘não-pedagógica’ pela pedagogia tradicional. A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos ‘campi’ das Universidades (GADOTTI, Moacir. Prefácio de *Educação e Mudança*. In: FREIRE, 1979, p. 11-12).

Abrir a escola para o mundo e para a vida é o que Paulo Freire apresenta como alguns dos pontos necessários para uma verdadeira Educação capaz de realizar mudanças. Fechadas entre muros, grades, sistemas de segurança e outros aparatos, as instituições escolares parecem muitas vezes mais com presídios ou hospitais do que com espaços de educação e emancipação. Neste entendimento também, “abrir a escola” pode representar ainda a abertura da consciência dos professores para a sua relação com os alunos. Um comprometimento da docência pela discência. Como nos esclarece Paulo Freire (1996) na sua *Pedagogia da autonomia*, não há docência sem discência. Criticando o processo de pura transmissão dos conhecimentos, Paulo Freire apresenta alguns *saberes necessários* para a prática docente. Escreve Freire (1996, p. 22),

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-o como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Para Paulo Freire, ninguém ensina ninguém, como já apontamos anteriormente. No processo dialógico, constrói-se o conhecimento enquanto possibilidade de emancipação, de alcance da autonomia do sujeito. Por isso,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir os conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensino (FREIRE, 1996, p. 23-24).

No pensamento freireano, o aprender não é desvinculado do ensinar e isto implica num processo social, constituído historicamente e desenvolvido metodologicamente para formar e re-formar constantemente os sujeitos do processo, num perpétuo *devir* que não cessa com a realização de um propósito, mas que se reacende com cada possibilidade nova que se apresenta e se reinventa nas descobertas das contradições existentes. Deste modo, pensar não implicará num “eu penso”, mas em um nós. Não penso sozinho, não aprendo sozinho, não me construo sozinho. Neste sentido, viver a autenticidade exigida pela prática do ensinar e do aprender, é participar “de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 24). É não matar a experiência do aprendizado no discente com o esvaziamento da

docência que não respeita e que não percebe o aluno. É o processo determinado por aquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária”.³⁷ Por fim,

O necessário é que, subordinado, embora à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’ (FREIRE, 1996, p. 25).

Ao apresentarmos estas considerações queremos reafirmar o entendimento da necessidade de refletirmos cada vez mais sobre as possibilidades de uma *práxis* pedagógica emancipadora. Parece-nos que este caminho, que não é tranquilo necessariamente, é parte do exercício que torna possível a *conscientização*, categoria importante do pensamento freireano. Refletindo sobre os condicionamentos culturais a que estamos submetidos, sobre as práticas que temos desenvolvido no âmbito educacional escolar e sobre a nossa própria concepção de ensino-aprendizagem, demonstra-se inevitável um repensar constante do processo que não é determinado, mas constituído histórica e socialmente. Este, compreendemos, é outro dos elementos necessários para a construção de tal *práxis*. Uma reflexão constante, portanto, uma revisão da própria prática e da prática conjunta do corpo docente, torna-se fundamental para este exercício de mudança, de saída da incoerência do dia a dia que se perpetua na acomodação, na conformidade da educação bancária, como já explicitava Paulo Freire.

Não é cair no espontaneísmo, na ingenuidade acadêmica ou na irresponsabilidade profissional o que se deseja ao se negar a concepção “bancária” de educação. Ao contrário, é a exigência de uma rigorosidade muito maior, de

³⁷ Reproduzimos aqui o trecho da *Pedagogia do Oprimido* em que Paulo Freire explicita claramente seu conceito de *educação bancária*: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser” (FREIRE, 1987, p. 58).

responsabilidade com o seu conteúdo, onde “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Novamente a questão ética, de modo que se cumpra com responsabilidade a docência, num fazer que não se restrinja apenas a um falar, mas na vivência da ação através da constante reflexão que leva novamente à ação.

Por isso é 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.39).

Na constituição de um novo pensar, certamente acontecem resistências, como já fundamentava Adorno na sua resposta a Hellmut Becker sobre “o perigo do homem emancipado não ser emancipado”, apesar de acreditar sê-lo. Como esclarece o filósofo de Frankfurt, parece que tudo o que há de ruim, que se pretende seja mudado, encontra logo defensores e restauradores da “ordem”, da “tradição” enquanto possibilidade de acomodação, de conformidade e de consenso. Aliado a isto, ainda, a facilidade da repressão por parte daquele que não quer a mudança, pois, de forma avassaladora, mantém o existente sua persistência em face da fragilidade que se coloca aquele que anseia pela mutabilidade. O que implica para Adorno a necessidade de converter a impotência do transformador em um momento daquilo que pensa e faz, mas não se declara como *práxis*, em Paulo Freire é o próprio exercício desta, no processo de tomada de consciência e de libertação. Na pedagogia freireana,

[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive

enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado (FREIRE, 1996, p. 37).

O pensar certo, portanto, implica numa ação comunicativa enquanto exercício dialógico da existência. É exercício de inteligibilidade, de tornar-se compreensivo e de compreender o comunicado da outra parte. Não implica ausência de conflito, nem exige necessariamente a eliminação do outro, sua passividade. Necessita sua compreensão, por isso inevitável atingir a inteligibilidade. Por isso, o ato de ensinar em Paulo Freire (1996) exige, entre outras coisas, *alegria e esperança e convicção de que a mudança é possível*. A esperança é fundamental para a negação da inexorabilidade da História. A alegria não é sentimentalismo, mas vivência do real, da felicidade da docência e da não aceitação ou do conformismo com a realidade estabelecida. Deste modo, é possível a raiva, é direito de o educador senti-la e expressá-la. Para Freire (1996, p. 75), posso manifestá-la,

[...] tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema.

Podemos concluir ainda que,

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tornada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 76).

Diferentemente de Adorno, Paulo Freire avança nas propostas de uma *práxis* que responda às necessidades dos oprimidos e excluídos da sociedade, sua grande maioria, no campo social e educacional. Convencido de que a mudança é possível, Paulo Freire é homem da utopia, no seu sentido mais saudável, da crença nas possibilidades e não nos determinismos, da convicção de que se pode fazer alguma coisa. Na visão freireana, somos “seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1996, p. 69, *grifo do autor*). Criamos métodos, desenvolvemos técnicas, materiais, etc. A prática educativa, dotada de intencionalidade, não é neutra. Apresenta um caráter político (FREIRE, 1996).

Como seres capazes de tal processo, somos únicos, dotados de singularidade, mas, compostos da multiplicidade do *dever* que não se esgota. Envoltos na complexidade da existência humana, compomos a coexistência como necessidade da própria possibilidade de avançarmos, de melhorarmos. Sujeitos que interagem, estabelecem regras, valores e o conhecimento, educamos para humanizar, sair da natureza limitadora e necessariamente determinante para constituirmos um mundo novo, o humano. Mundo que perpassa pela prática da liberdade e que, portanto, exige a formação para a emancipação, não no sentido do individualismo, mas do indivíduo coexistente, politicamente manifesto e eticamente entendido. Este parece ser o caminho apontado por Paulo Freire.

Não encerramos a discussão, neste sentido, mas pretendemos revisitar-la nas nossas considerações deixando em aberto, evidentemente, a possibilidade de reconstruir, pela maturidade do tempo, pela caminhada e formação acadêmica e, evidentemente, pelo *dever* da história, aquilo que for necessário modificar e repensar, para que não tornemos inexorável o futuro que se delineia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta “reflexões *para* uma *práxis* pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista” é o cerne de nossa problematização inicial. A partir dela, entendemos, estruturou-se a nossa discussão à luz dos fundamentos da Ética, da Política e da Educação. Como elementos indispensáveis para nossa realidade humana, acreditamos serem estes três, os pontos de sustentação para a possibilidade de alguma mudança real em nossas sociedades. Por isso, consideramos que pensar qualquer *práxis pedagógica* que abra mão destes elementos, seria dissociar das próprias palavras o sentido de sua existência. Cairíamos numa antinomia se propuséssemos uma discussão pedagógica que não apresentasse como pano de fundo, as perspectivas éticas, políticas e educacionais. Aqui se aplicaria a pergunta, educamos para quê? Ao que responderíamos inicialmente, educamos para nos humanizarmos. À réplica que poderia surgir, de que é uma resposta que apresenta uma expectativa muito geral, traríamos a tréplica de que não nos parece aqui um problema de amplitude, mas de fundamento. Se o fundamento da educação não for o de nos tornar mais humanos, então certamente não caberiam as discussões éticas, políticas, estéticas e epistemológicas que, ao longo dos séculos, têm ocupado a mente e os estudos de diversos filósofos, historiadores, pedagogos, religiosos e todo e qualquer tipo de homens que vislumbraram e que ainda vislumbram, de algum modo, uma coexistência melhor. É evidente, apresentamos aqui um conceito de educação para além do processo de escolarização, como condição de humanização, de estabelecimento do mundo humano como exercício da liberdade e da superação do determinismo da natureza. Não nos furtamos, contudo, ao entendimento da escolarização como parte integrante essencial deste processo educacional e formativo para a vida ética e política, como demonstraremos no decorrer destas considerações. Por isso, dentro desta visão, entendemos que uma verdadeira *emancipação* pela *educação* não se dará sem a vivência da ética e da política.

Retomando nossas discussões até o presente momento, passamos pelas reflexões sobre ética e política no intuito de contextualizarmos as duas questões, que estão intimamente ligadas à vida humana e ao exercício da nossa racionalidade. Buscamos apresentar a complexidade destas questões no sentido de

fundamentar o problema que se denota no segundo capítulo, ao tratarmos da nossa tradição patrimonialista, culturalmente estabelecida. Às perguntas demandadas, se é possível uma *educação emancipadora* e um *ethos* não patrimonialista para a nossa sociedade, aventuramo-nos a buscar as respostas em algumas frentes. Primeiramente, na discussão da *moral social*, tradição iniciada com o pensamento dos liberais ingleses e, em seguida, nas reflexões com Adorno e Paulo Freire sobre a educação, a ética e a política.

A ética e a política, nossos pontos iniciais, continuarão merecendo certamente sempre maiores considerações. E sempre implicarão numa revisão dos clássicos. Por isso, apresentamos o início da discussão pela visita ao pensamento grego, numa rápida contextualização. O que os gregos pensaram, contribuiu para as bases do nosso pensamento Ocidental, em todos os seus âmbitos praticamente.

Neste sentido, Platão e Aristóteles produziram, historicamente, uma concepção orgânica do Estado, numa perspectiva de uma boa Cidade, justa, ordenada e com as suas partes em harmonia ou determinadas por natureza. Assim, Platão indicava as classes da cidade com suas funções próprias e Aristóteles mostrava a natureza do homem como política. Aristóteles fornece a formulação indestrutível do organicismo ao apresentar “a idéia do Estado como ser natural e anímico, anterior ao indivíduo, em que o todo tem precedência sobre as partes” (BONAVIDES, 1999, p. 68).

Esta é uma visão que permanece até o surgimento do *jusnaturalismo* na Idade Moderna, que irá contrapor-se a esta perspectiva. A estratificação social da Idade Média, bem como a escravidão dos negros no período da colonização das Américas, encontra seus pressupostos nesta visão. Este organicismo social dava a ideia de um determinismo para a vida daqueles que compunham a sociedade estabelecida. Dividida em classes – vassallos, nobres e clero –, a sociedade medieval atendia basicamente a uma estrutura que se mantinha imóvel, funcional e aparentemente justa, onde não existia o questionamento sobre a própria situação social.

Logicamente há uma descontextualização do pensamento de ambos, ao desconsiderarem-se períodos históricos diferentes. Uma era a realidade social e histórica de Platão e Aristóteles, e outra a do período posterior. O que se deve compreender é que, com o advento da política moderna, já a partir de Maquiavel,

temos uma mudança de concepção, que desembocará depois nas teses *jusnaturalistas* e do contrato social.

As teorias platônica e aristotélica sobre a ética também foram tratadas brevemente na intenção de que nos trouxessem algumas “luzes” para o nosso debate contemporâneo. Pautados em propostas educacionais, os dois filósofos, apesar das divergências, apontam para uma necessidade inerente à construção do viver ético: a necessidade da manutenção, ou seja, de que é imprescindível a educação não como terminalidade, mas como processo. Se não é realizável efetivamente a utopia do Estado perfeito, parece ser fundamental a busca pela construção do mais próximo deste. Neste sentido, a Educação tem um papel fundamental, acrescentamos, de *conscientização* para a vida ética e política na perspectiva do esclarecimento e da autonomia, pontos fundamentais para a construção da cidadania.

Falar em ética, portanto, demonstra a necessidade de contemplação do processo educativo. Logicamente, implica tal questão em outras reflexões, sobre a educação e a escola, por exemplo, sobre o papel desta na sociedade e a distinção que pode ser feita entre educação e escolarização, enquanto instâncias distintas e ao mesmo tempo complementares. Nesta perspectiva, poderíamos compreender ainda a *Paideia* grega, os ideais platônicos e aristotélicos.

Contudo, a discussão ética não pode ser compreendida apenas dentro da perspectiva idealista de Platão ou da proposta particularista de Aristóteles. É o que nos demonstra a Contemporaneidade. Encontramos hoje uma pluralidade de correntes éticas, de diversas matizes. De acordo com DUTRA (1999, p. 76), temos as que se fundamentam numa *ética das virtudes*, conforme apresentado neste estudo sobre Platão e Aristóteles ou, então, as que encontram suas bases na *ética do dever*, como as kantianas e a habermasiana. Neste sentido, as perspectivas são diferentes. Enquanto as primeiras são *teleológicas*, pautando-se geralmente na questão da felicidade, ou seja, da busca de uma finalidade, as outras são entendidas como “*deontológicas*, na medida em que o fim moral impõe-se ao homem e à sua vontade, a partir de sua racionalidade” (DUTRA, 1999, p. 76) e não de suas finalidades. Tais questões desenvolvem mais contemporaneamente outras concepções, as quais têm suas bases nas anteriores, como por exemplo, os *comunitaristas* e os *universalistas*. O primeiro grupo pauta-se numa “concepção ética mais circunstanciada, ligada a uma comunidade, a seus valores e à sua

tradição” (DUTRA, 1999, p. 76). O que prevalece, neste caso, é a felicidade sobre a justiça. O segundo grupo, por sua vez, entende que “o que cabe ao pensamento filosófico é estabelecer regras muito gerais de convivência, sem preocupação com a felicidade, a qual, para eles, remete ao domínio do privado e do subjetivo” (DUTRA, 1999, p.76). Portanto, “essa diversidade de posições mostra, na verdade, a posição dilacerada em que nos encontramos hodiernamente, no que concerne à problemática moral” (DUTRA, 1999, p. 77).

Cientes de tal problemática, realizamos um recorte numa perspectiva específica, no intuito de demonstrar a conceituação da ética diante do problema da Educação e da promoção da *práxis*, de sua vinculação com a política no entendimento de que estas questões retornariam na discussão sobre a moral social. Por isso, uma fundamentação sobre o homem como um ser de valoração, que estabelece valores e escolhe entre valores determinados, que constrói um *êthos* e, conseqüentemente, tem a possibilidade da liberdade. Deste modo, a ética de que tratamos encontra sua base na *pessoa*, condição de existente, na perspectiva da *consciência*, da *autonomia*.

No tópico sobre a política, procuramos discutir o problema político e a origem da política entre os gregos, como já frisamos, para contextualizar nossa realidade atual. No conflito público *versus* privado encontramos uma dinâmica para o surgimento e a discussão do Estado e da sua finalidade. A partir do problema da liberdade, da autonomização da política diante da ética com Maquiavel, da discussão dos *direitos naturais* e da tese do *contrato social* na Modernidade, procuramos retratar como passamos, no caso do Brasil, por outra dinâmica de estabelecimento da figura do Estado. Com Max Weber, Raymundo Faoro e Antonio Zancanaro pudemos constatar como a tradição patrimonialista está nas bases da nossa constituição estatal. Na análise de Karl Wittfogel, pudemos perceber alguns dos elementos que caracterizam a existência de Estados mais fortes que a sociedade, principalmente nas chamadas sociedades hidráulicas. Contudo, o estudo de Wittfogel demonstra que estes elementos estão presentes nos Estados constituídos num modelo patrimonial que, merece nossa atenção pela tradição que apresentamos.

Posto isso, não bastará ao Estado ter boas leis, se as mesmas tornam-se inaplicáveis em função da corrupção e das prevaricações com o poder. De outro lado, implica também a apatia política ou a despolitização do povo. Dentro de uma

tradição cultural, como a do Brasil, em que temos uma dissociação entre o povo e o poder, na perspectiva de que o governo representa exclusivamente o agente político e, conseqüentemente, o único responsável pelas conquistas e prejuízos da nossa sociedade, parece-nos urgente a reflexão sobre a necessidade ou, se é possível, a formação de um *êthos* público.

Certamente é uma discussão que exige aprofundamento das perspectivas éticas presentes, da politização da sociedade e da discussão de uma “moral social”, em que se vislumbre efetivamente não apenas a exposição da corrupção em nossa sociedade, mas a punição exemplar dos corruptos e corruptores. Acreditamos que tal processo não se dará pela macro-política, pelos mandatários do poder hoje estabelecidos, até porque isto não lhes interessa. Contudo, neste sentido, não partilhamos da ideia de que nada se pode fazer. Não é nossa pretensão, dadas estas considerações, apresentar “fórmulas” ou “planos salvíficos”. Porém, entendemos que a Educação, enquanto processo que passa pela escolarização, mas transcende este limiar também, pode ser considerada como ponto fundamental para uma formação ética e política. Cabe um repensar sobre qual é a educação que almejamos. Por isso, refletir sobre uma *práxis pedagógica emancipadora* parece-nos salutar.

Dentro do discurso oficial, tem-se apresentado aparentemente outras perspectivas, voltadas para a manutenção de um *status quo* e de horizontes por demais promissores, em alguns poucos pontos. Vislumbramos historicamente, no Brasil, projetos de governo neste sentido, mais do que projetos para a construção de uma sociedade. Se não podemos pensar numa perspectiva da *pólis* grega podemos, entretanto, a partir da reflexão desta construir a nossa própria reflexão e possibilidades. Neste sentido, também a discussão da moral social se apresenta como elemento importante para a constituição de um projeto de sociedade, conforme a experiência da Inglaterra a partir do século XVIII. Evidentemente, não é o modelo especificamente, mas a reflexão para uma *práxis* que nos interessa.

Na complementação das discussões, a visita a Adorno e Paulo Freire representa o olhar para dois pensamentos que nos apresentam uma leitura da Contemporaneidade a partir da realidade social dada. Dotados de uma condição de análise e de uma profundidade admiráveis, os dois filósofos ou pensadores, para aqueles que se ressintam da classificação de Paulo Freire como filósofo, remetemo-nos a uma interpretação da Educação sob a matiz do sujeito histórico.

Podendo ser considerados neomarxistas, Adorno e Paulo Freire certamente são criticados pelos marxistas ortodoxos. Apesar da influência marxiana inquestionável, as suas teorias avançam, de acordo com a nossa análise, para além da utopia comunista. Não abrem mão do conceito de classes, mas não restringem suas análises apenas à perspectiva do conflito entre as classes, ampliando a reflexão para os elementos da contradição, a qual permeia a sociedade e o sujeito no seu devir. Não compartilham, teoricamente, do fim da história, mas sim das suas constantes possibilidades. A História não é inexorável, segundo Paulo Freire.

Adorno será um perspicaz observador da sociedade capitalista e dos seus desdobramentos, da explicação desta sociedade a partir da sua forma de produção. Esclarece Maar (2004, p. 178, grifos do autor) que,

Mediante os conceitos de *indústria cultural* e de *semiformação*, Adorno procurou explicar os fenômenos da sociedade real vigente justamente tendo como referência o prisma de produção dessa sociedade em sua formação social determinada.

Neste sentido, o conceito de formação e a análise da cultura em Adorno mostram-se extremamente pertinentes para contemplarmos nossos problemas na Educação. Formar implica, na leitura adorniana, formar para a emancipação, mas, para isto, tem-se que superar a *semiformação* e a *deformação* a que estamos sujeitos. Nisto, é fundamental o papel de quem forma, de quem educa. A preocupação de Adorno é a educação para a “não barbárie”, posto que depois de Auschwitz, ocorre-nos a inevitável pergunta “por que a cultura fracassou?”. Será possível reverter este quadro da semiformação? Sem a consciência da contradição e a ruptura com a conformidade, certamente não.

Paulo Freire, por sua vez, caminhará na perspectiva ontológica. Evidentemente mais otimista que Adorno, confia na transformação e propõe uma pedagogia da *esperança* e da *autonomia*, da *consciência* do *devir* e, portanto, da capacidade humana de mudar a história e ser livre. Defendendo uma educação, a partir da dialogicidade e da problematização, Paulo Freire evoca a atividade educativa a partir da realidade, do significativo, onde o conhecimento não é fundamentado na transmissão de conteúdos simplesmente, mas constitui-se como construção num processo dialético. Não há pessoa sem conhecimento, não há,

portanto, processo de ensinar que não perpassa pela experiência de aprender. Por isso, a educação deve ser ética e é política, na sua realização.

Ensinar para Paulo Freire exige diversos saberes: a “rigoriedade metódica”, a “pesquisa”, “o respeito aos saberes dos educandos”, “a estética e a ética”, “a corporeificação das palavras pelo exemplo”, “o bom senso”, “a consciência do inacabamento”, “a liberdade a autoridade” e tantos outros que estão elencados na sua última obra, *Pedagogia da autonomia* (1996). Nenhum deles, efetivamente, que não seja parte da própria condição do *ser*, da sua constituição ontológica e que, a simples intelectualidade não garante como prática. É preciso o exercício da solidariedade, da liberdade. Para ele,

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996, p. 105).

Neste sentido, uma das principais categorias freireanas, a que trata da *conscientização*, não implica num conceito acabado, mas de contínuo exercício. Conscientizar-se não significa “chegar a um estado de”, de tal modo que se tenha atingido um padrão e não seja necessário mais nada. Em Freire, é uma categoria dinâmica, no próprio devir que, exige sempre mais, a consciência da contradição como condição de libertação. Exige, por isso, a consciência do outro, dos fenômenos e das estruturas sociais, perpassando, portanto, a condição de uma consciência individual para a condição de uma consciência social. Assim, a epistemologia freireana compromete-se na perspectiva do conhecimento não só do fenômeno, do fato, mas da existência do outro, na produção da intersubjetividade e da construção do pensamento como exercício de um “nós” e não do “eu”, expresso na proposta do *cogito* cartesiano anteriormente. Por isso, ensinar exige escutar:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, não me proíbo

entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha (FREIRE, 1996, p. 120-121).

Paulo Freire propõe, portanto, uma práxis que se sustenta na ação-reflexão-ação, que se constitui na vivência da ética, da estética e da política, que não se desprende da perspectiva ontológica e libertadora do homem enquanto ser que pode *tornar-se, fazer-se, ser* mais.

Realizadas estas considerações, queremos concluir com nossas observações sobre as possibilidades de uma práxis pedagógica emancipadora.

Entendemos que esta já existe, de algum modo, diariamente nas práticas isoladas de muitos docentes e discentes, nas diversas realidades do Brasil. Talvez lhes falte um *corpus operandi* dentro da instituição. Contudo, não é isto que almejamos com a nossa reflexão. Acreditamos que isto não seja fundamental para sua execução. A institucionalização, formatação pode causar exatamente o contrário do desejado, ou seja, ao invés da emancipação, a submissão. Por isso, o que pretendemos demonstrar é que é fundamental o processo de formação cultural, na perspectiva adorniana, de mudança de mentalidade e tomada de consciência da vida ética e política, na análise freireana. Não defendemos um modelo, defendemos uma *práxis* que, pouco a pouco, pode ser introjetada na formação cultural brasileira.

Com isto não entendemos um fechamento, uma obrigatoriedade, uma determinação governamental. Defendemos um exercício reflexivo sobre a prática docente, a relação com o discente, o papel da escola, a *conscientização* como processo de *emancipação e autonomia*. É a compreensão das contradições no devir da história. É o exercício da liberdade frente ao que se apresenta como inexorável.

Portanto, acreditamos que é possível uma *práxis* pedagógica emancipadora que se realize, efetivamente, na escola e a partir da escola. Como já frisamos anteriormente, a escola é um espaço de coexistência, de humanização, pelo menos teoricamente, das relações. É um espaço social, político, que exige a vivência ética. Pode ser um espaço de democratização das relações, da experiência num microcosmos da realidade do macrocosmos que é a sociedade como um todo. Por isso, muito daquilo que se faz ali, pode-se reproduzir fora dali, posteriormente,

“tanto para o bem quanto para o mal”, parafraseando Nietzsche. O inverso também é verdadeiro. Muito do que se faz fora também pode ser reproduzido dentro dos muros da escola. Aqui a possibilidade de reeducar, de lidar com a realidade e não simplesmente negar a realidade, reprimi-la com mais violência ou tornar-se refém da mesma, admitindo-se a impotência “por culpa do sistema”. É fato que o sistema não ajuda, compromete e burocratiza muitas vezes as próprias condições de mudança e de autonomia da escola. É incontestável que as políticas públicas para a Educação, ao longo da história brasileira, têm deixado a desejar e têm demonstrado o quanto ainda não é valorizada verdadeiramente na prática dos nossos governantes. Não negamos a “falência” do atual modelo enquanto realidade que contemplamos no dia a dia, em boa parte das escolas brasileiras e, principalmente, naquelas das regiões mais desprovidas, seja na periferia das grandes cidades ou nos rincões deste Brasil continental, que ainda não compreendeu que não é possível crescer verdadeiramente com tantas discrepâncias sociais existentes.

Contudo, partilhamos da esperança freireana, do papel da Educação e principalmente do educador, da consciência de que “não há docência sem discência” e de que não é possível separar o ato de educar da vivência ética, política, estética. Acreditamos que é possível educar para a emancipação, que produz a libertação, efetivamente a liberdade, da consciência, da ação, da promoção da vida e não da morte, não só individual, mas da morte social, a *mistanásia*.

Consideramos que uma verdadeira *práxis* emancipadora não comporta uma fórmula, uma receita ou métodos específicos. É uma mudança de pensamento, o desenvolvimento de uma prática cultural, de uma formação que não se faz por determinação, mas por convencimento, por um processo de conscientização, paulatino, diário, numa prática que não se desvincula da teoria, numa teoria que se mostra na prática. cremos que se constrói no discurso que não é vazio, que respeita o outro, mesmo na discordância de ideias e que apresenta argumentos, fundamentos e não a má intencionalidade, a baixeza da fala ou uma falsidade que se demonstra na prática diária, no contra testemunho.

Ao falarmos de uma *práxis* pedagógica emancipadora, pensamos na mudança de uma mentalidade que prevalece no nosso meio social, fruto da sociedade de consumo desenvolvida pelo capitalismo e que Adorno já discutiu com enorme propriedade. Significa o combate à *semiformação* que produz a semicultura e perpetua o *semicidadão*, a *semipessoa*, o *semialuno*, o *semiprofessor*, o

semiexistente. Olhamos para uma perspectiva ontológica, no aprendizado, com a leitura freireana, do desenvolvimento do homem em seu ser, no “ser mais do homem”, para além de um determinismo estabelecido, não pela natureza, mas pela ideologia que subjuga e empobrece as mentes na sua capacidade de pensar. Falamos da conscientização, ou seja, da capacidade de tomar consciência de si, do mundo, do outro, da existência. Consciência que não se esgota, que não se fecha, mas se abre e se expande, conscientizando outros e precisando se conscientizar sempre. Da possibilidade de perceber-se existente e não apenas de “estar aí”, como tantas coisas que não têm consciência de que existem. Aliás, neste contexto, não existem realmente, pois não são capazes de olhar “para si” mesmas e refletir “sobre si”, sobre sua condição. Apenas permanecem, ou seja, não conhecem. Por isso, uma *práxis* que apresenta inevitavelmente o viés *epistemológico*, que exige a cognição não apenas do “conteúdo disciplinar”, mas da realidade que se dá entre sujeito e objeto, sujeito e sujeitos. Que não se estabelece somente na objetividade, nem cai no objetivismo. Tão pouco se faz só da subjetividade ou do extremo subjetivismo. Floresce na intersubjetividade e na seriedade do olhar epistemológico que não desconsidera a pesquisa, a preparação, o estudo, mas que não perde o foco do sujeito que dá sentido e fundamento ao próprio ato do conhecimento. Que busca os fundamentos da própria prática docente e discente, que pensa e repensa, recomeça e que experimenta não num ensaio-erro do conhecimento espontâneo, mas num exercício consciente do pensamento que não se aprisiona na ingenuidade, mas se constrói na filosoficidade. É uma *práxis* que está no *dever*, que se faz no *dever* e que o acompanha na sua constante mudança, que não perde tudo a cada dia, mas que constrói a cada dia em cima da contradição, num processo dialético e dialógico, que não elimina *tese* e *antítese* simplesmente, mas que extrai a *síntese* a cada novo confronto, a cada novo movimento.

Ao defendermos uma *práxis* pedagógica emancipadora e considerarmos a formação do professor, pensamos numa exigência de seriedade, de responsabilidade para que não se tenha, ou não se favoreça o mau profissional. Uma *práxis* que se constitua lá, na formação acadêmica deste futuro profissional, em que se exija uma verdadeira formação intelectual, mas que não caia no intelectualismo, que exija muito a leitura, mas não a fragmentação, que permita acima de tudo a construção de uma leitura de mundo e da capacidade de reler o mundo, “reaprender a ver o mundo”, numa analogia com a fala de Merleau-Ponty.

Um profissional que seja, acima de tudo, humanizado para não perder o sentido do educar, transformando a sua ação numa relação que se estabelece num “eu” e num “tu” que gera um “nós”, preservando as individualidades, mas fundamentada na alteridade.

Por fim, compreendemos como um dos elementos importantes para uma *práxis* pedagógica emancipadora a superação do individualismo fomentado pelo modelo do *capital*, de índole liberal, que criou e continua perpetuando uma exclusão social grande. Acreditamos numa *práxis* que não trabalhe os princípios do individualismo exacerbado, propagando a competitividade em detrimento da solidariedade, defendendo a eficácia num desprezo à justiça e que fala dos direitos individuais como se não fosse necessário o respeito à coletividade. Mas, ao mesmo tempo, consideramos ser necessário não cair no “socialismo” dos socialistas utópicos ou na ortodoxia dos marxistas “revolucionários”. Não que, sinceramente desconsideremos a possibilidade da Revolução, mas o que entendemos é que, na atual sociedade contemporânea, muitos defensores do marxismo parecem viver “muito bem, obrigado”, com as benesses do capitalismo e sua proposta da “revolução” atém-se mais ao conflito “contra os outros que pensam diferente deles” do que contra o sistema e sua estruturação.

Pensamos numa *práxis* que, pedagogicamente, promova a democracia e se estabeleça no exercício político e ético, já na prática escolar, permeando o dia a dia da escola sem omitir as contradições. Que não busque a padronização como critério de manutenção, respeitando as diferenças e promovendo realmente a inclusão e não a exclusão. Acreditamos numa *práxis* que não desista do aluno, mesmo quando ele desiste de si, que não desista do colega, mesmo se este já se sente conformado com a impossibilidade de qualquer mudança. Defendemos uma *práxis* que promova a utopia e construa a mudança, não pelas forças da violência, mas pela “violência” da esperança que não quer calar e que, numa proposta emancipadora, promova a *autonomia* e a *libertação*, não da existência humana, mas da subjugação de todo processo de desumanização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

_____. **Dicionário de Filosofia**. Trad: da 1. ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria L. de Arruda; MARTINS, Maria H. Pires. **Temas de filosofia**. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Paulo Freire: esperança que liberta. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 145-150.

ARENDT, HANNAH. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ARISTÓTELES. **Política**. Texto integral. Trad: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Diálogo e conscientização na teoria e prática da liberdade. In: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gérson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre a filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 255-259.

BERLIM, Isaiiah. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIM, Isaiiah. **Estudos sobre a humanidade**: uma antologia de ensaios. Ed.: Henry Hardy e Roger Hausheer. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 226-272.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Org.: Michelangelo Bovero. Trad: Daniela Beccaccia Versiani. 11. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier / Ed. Campus, 2000.

_____. **Estado, governo, sociedade:** para uma teoria geral da política. Trad: Marco Aurélio Nogueira. 10ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do Estado.** 4ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Malheiros Editores, 1999.

CARVALHO, José Maurício de. **O homem e a filosofia:** pequenas meditações sobre a existência e a cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. (Coleção Filosofia, 73).

_____. Pessoa humana e moral social. In: **Paradigmas:** Revista de Filosofia Brasileira / Centro de Estudos Filosóficos de Londrina. Vol. 1, no. 2, set/1998. Londrina: ed. UEL, 1998. p. 101-106.

COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber.** Grandes Cientistas Sociais - Florestan Fernandes (Coord.). 6ª. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

CRIPPA, Adolpho (coord.); MONTENEGRO, João A. de Souza; *et al.* (colab.). **As idéias políticas no Brasil.** São Paulo: Convívio, 1979. (2 volumes)

DE CICCIO, Cláudio. **História do pensamento jurídico e da filosofia do direito.** 3. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2006.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. (Filosofia passo-a-passo).

DURÃO, Ailton Barbieri. O conceito de opinião pública em Kant. In: **Revista Cultural Fonte.** Londrina, v. 2, p. 55-60, 1999.

DUTRA, Delamar José Volpato. O grande desafio da ética contemporânea: universalidade das regras e particularidade das ações. In: "**Dissertatio**". Pelotas, RS: UFPELOTAS, 1999.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. Pref.: Gabriel Cohn. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário eletrônico**. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa corresponde à 3ª. ed., 1ª. impr. da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. ©2004 by Regis Ltda. Edição eletrônica autorizada à POSITIVO INFORMÁTICA LTDA.

FERREIRA, João Vicente Hadich. Necessidade de aprofundamento do conceito de pessoa humana na Contemporaneidade. **Paradigmas: revista de filosofia brasileira**. Londrina, Vol. III, n. I, p.15-25, dez/1999. Londrina: EDUEL, 1999.

FLORENZANO, Modesto. **As revoluções burguesas**. 17. reimpr. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. (Todo é história, 8).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e mudança**. Trad: Moacir Gadotti e Lilian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação vol. 1).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HERMENAU, Frank. Crítica dialética da cultura: Adorno sobre civilização e barbárie. In: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gérson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre a filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 152-164.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. Texto integral. Trad: Fransmar Costa Lima. São Paulo: Martin Claret, 2004.

HÖFFE, Otfried. **Justiça política**: fundamentação de uma filosofia crítica do direito e do Estado. Trad: Ernildo Stein. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Justiça e direito).

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad.: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad: Paulo Quintela. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997. (Textos filosóficos)

_____. **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Org.: Ricardo R. Terra. Trad: Rodrigo Naves, Ricardo R. Terra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Resposta à pergunta: que é "esclarecimento"? ("aufklärung"). In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Introd: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 63-71.

LEFORT, Claude. **As formas da história**: ensaios de antropologia política. São Paulo: Brasiliense, 1979.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Texto integral. Trad: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gérson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre a filosofia e educação**: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 165-184.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Trad: Pietro Nasseti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Introd: Prof. Phillip C. Schmitter. Trad: Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MOORE, G. E. **Princípios éticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Filosofia: 28)

PAIM, Antonio. **A querela do estatismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. (Biblioteca Tempo universitário).

_____. **Fundamentos da moral moderna**. Curitiba: Champagnat, 1994.

PAIM, Antonio; PROTA, Leonardo; RODRIGUES, Ricardo Vélez. **Curso de humanidades 2: política**. Guias de estudo 9-10. São Paulo: Instituto de Humanidades, 1989.

_____. **Curso de Humanidades 3 – moral: guias de estudo**. Londrina: Ed. UEL: Instituto de Humanidades, 1997.

PINZANI, Alessandro. **Maquiavel & O Príncipe**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PLATÃO. **A República**. Texto integral. Trad: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

PROTA, Leonardo. A democracia representativa: significado e avaliação das críticas (p. 217-225) In: MÜLLER, Maria Cristina; CENCI, Elve Miguel (orgs.). **Ética, política e linguagem: confluências**. Londrina: Edições CEFIL, 2004. 318p. 21 cm.

RODRIGUES, A. Tosi. Política. In: **Humanidades**. SILVEIRA, Ronie A. Teles da; GHIRALDELLI JR., Paulo (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 11-26.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. In mimio: **O patrimonialismo na sociologia weberiana**. 1981. (Texto datilografado fornecido pelo prof. Jorge Cernev na especialização em Filosofia do Pensamento Brasileiro – UEL – Universidade Estadual de Londrina, 1998).

_____. A constituição imperial de 1824 e a sua influência na prática do parlamentarismo no Brasil até 1889. In: **Paradigmas: Revista de Filosofia Brasileira / Centro de Estudos Filosóficos de Londrina**. Vol. 1, no. 1. Set. 1997. Londrina: Ed. da UEL, 1997, p. 22-31.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Texto integral. Trad: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SCHLESENER, Anita Helena. Crença e Força: considerações sobre o “Príncipe”. In: **Textos SEAF**. Curitiba: SEAF/UFPR, 1989, número 6.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Magistério: Série Formação Geral).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das idéias de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 29-52.

SOUZA, Ana Maria Borges (Org.). **Um diálogo com Paulo Freire**. Florianópolis: Núcleo de Publicações – NUP, 1998. (Coleção Laboratório, n. 6, 2. sem. de 1998).

SPITZ, Jean-Fabien. Maquiavel. In: Canto-Sperber. M. (org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**, 2 v. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **A democracia na América**. Do original em língua inglesa Democracy in América. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad: João Dell’Anna. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VÁRIOS AUTORES. **Teoria política – 4**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979. (Cadernos da UnB).

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Ciência e política: duas vocações**. Texto integral. Trad: Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

_____. **Ensaio de sociologia.** Org. e introd.: H. H. Gerth e C. Wright Mills. Trad: Waltensir Dutra. Rev. téc: Fernando Henrique Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política.** Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "O Federalista". São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 62, vol. 1)

_____. **Os clássicos da política.** Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, 63, vol. 2).

WITTFOGEL, Karl. **Le despotisme oriental: étude comparative du pouvoir total.** Trad: Micheline Pouteau. Paris: Minuit, 1977.

ZANCANARO, Antonio Frederico. **A corrupção político-administrativa no Brasil.** Guarulhos, SP: Editora Acadêmica, 1994.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo e conscientização: a construção do conhecimento na pedagogia freireana. In: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gérson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre a filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica.** Passo Fundo: UPF, 2004, p. 260-279.