

**MAIÊUTICA
CIÊNCIAS
HUMANAS E
SOCIAIS**



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDAIAL/SC
www.uniassearvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Ciências Humanas e Sociais

UNIASSELVI 2017

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Profa. Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Prof.^a. Luciane da Luz

Prof. Gesiel Anacleto

Prof. Pedro Fernandes Leite da Luz

Prof. Márcio José Cubiak

Prof. Kevin Daniel dos Santos Leyser

Prof. Roberto Rivelino Rautenberg

Prof. Rafael Garcia dos Santos

Prof. Jean Rafael Giese

Prof.^a. Ana Claudia Moser

Prof.^a. Nívia Feller (Colaboradora Externa)

Editoração e Diagramação

Renan Willian Pacheco

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Joice Nardelli Busarello

Tatiana Aparecida Alegre

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos uma revista que abrange um conjunto de artigos específicos das áreas de Sociologia, Filosofia e Teologia. Esses textos levam os processos educativos à instância da aprendizagem cooperativa, visto que fomentam a atuação conjunta de professores, tutores e acadêmicos que colaboraram e colaboram mutuamente, em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento do conhecimento.

O conhecimento construído aqui abrange um contexto epistemológico, social, filosófico e ontológico, com o intuito de entendimento e compreensão da realidade, associado à melhoria da qualidade de vida. As discussões metafísicas e pesquisas sociais nos permitem ampliar o espectro do real e do construído social e culturalmente, tendo a possibilidade de desmistificação. De fato, o conhecimento gerado no conjunto destas ações se voltam para o aperfeiçoamento do profissional em formação e formado das áreas de Sociologia, Filosofia e Teologia.

Esta qualificação perpassa a construção de criticidade e criatividade, percepção do seu meio social – que é, ao mesmo tempo, agente e paciente – e possuindo flexibilidade para adaptar-se a novas situações. Essa publicação evidencia a importância de pesquisar, aprofundar, socializar os resultados e trocar ideias e, assim, enriquecer o mundo acadêmico com diferentes conhecimentos. Afinal, o nome Maiêutica relembra o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária da construção da sabedoria humana. Convidamos você para a leitura desta revista, para, assim, desfrutar de cada um dos ensinamentos apresentados e, deste modo, continuar o processo de enriquecimento intelectual.

Boa leitura!

Profa. Luciane da Luz Coordenadora dos Cursos de Filosofia e Sociologia
Profa. Francieli Stano Torres Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância



SUMÁRIO

1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CIDADANIA - The historical construction of the concept of citizenship	
Aline Gabriel Bitencourt	7
2 A PRESENÇA DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO NO ENSINO BÁSICO - The presence of philosophical knowledge in basic education	
Jean Rafael Giese	
Carlos Odilon da Costa	
Ana Clarisse Alencar Barbosa	17
3 AGRICULTURA FAMILIAR, ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E ECODESENVOLVIMENTO - Family agriculture, school food and ecodesenvolvimento	
Roberto Rivelino Rautenberg	
Leomar Kieckhoefel	25
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL FILOSÓFICO DE IMMANUEL KANT NA CONSTRUÇÃO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET - Some considerations on Immanuel Kant's philosophical reference on construction of genetic epistemology by Jean Piaget	
Marco Aurélio Martins Rocha	35
5 ALIENAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NO TRABALHO CONTEMPORÂNEO - Alienation and humanization in contemporary work	
Ericlen Rodrigues	43
6 COMPREENDER A POLÍTICA A PARTIR DE HANNAH ARENDT - Understanding policy from Hannah Arendt	
Jenerton Arlan Schütz	49
7 ENSINO DA SOCIOLOGIA: perspectiva de emancipação política - Sociology teaching: perspective of political emancipation	
Franklin Roosevelt Canan Cupertino Júnior	61
8 IDEOLOGIA DO HOLOCAUSTO - Ideology of the Holocaust	
Julio Cesar Gomes do Prado	67
9 O CASO DE ADOLF EICHMANN E A NEGAÇÃO DO PENSAR: reflexos no mundo e na educação - The case of adolfeichmann and the refusal of thinking: reflections in the world and education	
Jenerton Arlan Schütz	75

10 O PROCESSO FORMATIVO EM SANTO AGOSTINHO: uma leitura de A Cidade de Deus - The training process in Saint Agostinho: a reading of the City of God

Taís Luiz de Almeida 85

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE CIDADANIA

The historical construction of the concept of citizenship

Aline Gabriel Bitencourt¹

Resumo: O presente *paper* tem por objetivo, analisar e discutir a construção do conceito de cidadania no decorrer da história até os dias atuais. A cidadania é um termo usualmente utilizado, possuindo diferentes significados e sendo aplicada de maneiras distintas, conforme a sociedade em que se encontra. De maneira cronológica, abordaremos seu surgimento na Grécia Antiga, analisaremos seu conceito na Idade Média e no período Moderno. Além de elucidarmos seu uso na atualidade e no Brasil.

Palavras-chave: Cidadania. História. Conceito.

Abstract: The purpose of this paper is to analyze and discuss the construction of the concept of citizenship throughout history up to the present day. Citizenship is a term usually used, having different meanings and being applied in different ways, according to the society in which it is. In a chronological way we will approach its emergence in Ancient Greece, we will analyze its concept in the Middle Ages and in the Modern period. Besides clarify us its use in the present and in Brazil.

Keywords: Citizenship. History. Concept.

Introdução

O conceito de cidadania tem sido constantemente discutido e reformulado, conforme o tempo e a sociedade em que é utilizado. Desde o seu surgimento até os dias atuais, a cidadania tem ganhado grande significado no que diz respeito à conquista de direitos.

No decorrer da história, desde a Grécia Antiga, a Idade Média e Moderna, a ideia de cidadania vem sendo discutida e diferentemente empregada, possuindo diferentes funções e conceitos. O termo cidadania abrange algumas características que são facilmente relacionadas à política, direitos humanos e aspectos sociais. A mídia constantemente elucida assuntos relacionados ao “ser cidadão” e à “atitude cidadã”, sendo também um termo muitas vezes confundido e incompreendido, sobre o real papel que desempenha em sociedade. Como conceitua Silva (2009, p. 50):

Em resumo, podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola. Ela implica um aprendizado contínuo, uma mudança de conduta diante da sociedade de consumo que coloca o indivíduo como competidor pelos bens da produção capitalista.

Segundo Filho (2010), existem dois tipos de cidadania: a formal, que corresponde ao indicativo de nacionalidade, de pertencimento a um determinado Estado ou nação, e o segundo conceito corresponde ao aspecto social dado à cidadania, que está relacionado aos direitos civis e políticos.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Cabe ressaltar que a cidadania corresponde também a um papel a ser desempenhado, enquanto alguém atuante em sociedade. Um cidadão é aquele que toma consciência de seus direitos e deveres socialmente (FILHO, 2010).

Figura 1. Atos de cidadania



Fonte: Disponível em: <cidadaniaemdebate.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

A cidadania passa assim a ser estudada, como uma construção histórica, de caráter humano e social; possuindo extrema importância para o cumprimento de leis e suas reivindicações. Seu papel pode ser considerado fundamental para um bom funcionamento de regras e normas da sociedade.

A construção histórica do termo cidadania

No decorrer da história, o conceito de cidadania foi construído e empregado conforme o tempo e o espaço em que foi utilizado. Algumas sociedades deram mais significância a esta, já outras se interessaram em incorporar características a esse conceito.

O termo cidadania tem origem no latim *civitas*, que significa cidade, pois os gregos consideravam cidadãos aqueles que viviam na cidade e, principalmente, aqueles que participavam ativamente da vida pública e política da *pólis*.

Entretanto, nem todos eram considerados cidadãos pelos gregos, pois somente eram cidadãos os gregos nascidos em cidades gregas, sendo que os estrangeiros, mulheres e escravos não possuíam cidadania e nem direitos políticos e participativos nas *eclésias*. Como demonstra Florenzano (1990, p. 38-39):

A sociedade era formada por três categorias: os cidadãos atenienses, os metecos (estrangeiros) e escravos. Em Atenas e outras *poleis* gregas, o cidadão era frequentemente confundido com a própria cidade. Era tal a identidade que, muitas vezes, para designar a *pólis*, utilizava-se o termo coletivo: os atenienses, os espartanos, os coríntios etc., mas o que fazia de um homem o cidadão? O fundamento era a riqueza proveniente da terra. Essa ligação entre cidadania e propriedade fundiária não foi atestada somente em Atenas, mas também em inúmeras cidades da Grécia.

Na esfera grega, o conceito de cidadania correspondia ao aspecto político do termo. Na Grécia Antiga, ser cidadão estava relacionado a possuir ou não direitos políticos, nas assembleias que tomavam decisões políticas para as cidades. Os assim “excluídos” não poderiam participar e nem votar.

Figura 2. Eclésia grega



Fonte: Disponível em: <historianet.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Na Idade Média, dentro dos aspectos religiosos da época, o conceito de cidadania estava relacionado à religiosidade. O clero e a nobreza eram detentores da riqueza e do saber na época e, conseqüentemente, do direito de cidadania. Como demonstra Bloch (1982, p. 411):

Era, portanto, uma sociedade de ordens, diferenciadas tanto política quanto juridicamente. Clero e Nobreza detinham, respectivamente, saber e poder, e conseqüentemente, os direitos advindos do termo cidadania. Servos permaneciam alheios aos privilégios dos “cidadãos”, não podendo acessar o poder público, sem a mediação de outro estamento, detentor de maior poder. Submissos à justiça e à ordem estabelecida, poucos eram os que podiam ver na justiça uma fonte de direitos.

A sociedade medieval, dentro de suas características estamentais de divisão social, tornava difícil a ascensão social de servos e camponeses. A cidadania era direito de nobres e clero, submetendo às classes estamentais mais baixas a obrigação do trabalho.

Com o surgimento do Iluminismo no século XVII e das Revoluções Inglesa, Francesa e Industrial, houve mudanças na maneira de pensar (razão), nos aspectos econômicos e na participação política trazida por esses movimentos. Alguns direitos passam a ser defendidos para o povo e a quebra com o Antigo Regime e com a Igreja católica trouxeram mudanças na maneira de se pensar a cidadania. Segundo Filho (2010, p. 3):

Todas as ideias produzidas pelos iluministas traduziam o pensamento político da época, influenciando tanto os movimentos de independência na América, quanto as Revoluções Inglesa e Francesa. Ao mesmo tempo, o ideal de sociedade, daí surgido, já apontava desigualdades no campo social. A situação trouxe inúmeros prejuízos para a cidadania, restringindo sua prática: a concessão de cidadania para além das linhas divisórias das classes desiguais parece significar que a possibilidade prática de exercer os direitos ou as capacidades legais que constituem o status de cidadão não está ao alcance de todos que os possuem.

Após a Revolução Francesa, diante dos ideais precursores dessa revolução, o conceito atual de cidadania, passou a ser elaborado. Esse conceito trouxe a ideia que corresponde à luta por direitos e à participação política. O papel de cidadão atuante política e socialmente entra em vigor durante esse período. Segundo a ideia de Maciel (2012), o conceito contemporâneo de cidadania transcende a simples lógica de garantia de direitos legais. A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar da vida e do governo de seu povo. Como demonstra Filho (2010, p. 5):

(...) surge à cidadania civil, que marca a superação da situação observada na Idade Média, garantindo os direitos quanto à liberdade e à justiça e vinculando-se diretamente à burguesia. Já a cidadania política surge na universalização de seu próprio conceito e com a ampliação dos direitos (...). Esta nova consciência sobre as diferenças no interior do status de cidadão acentua os debates sobre a exclusão social, os direitos humanos e mesmo sobre a atuação política da sociedade civil. Por outro lado, no atual estágio no Capitalismo, falar em cidadania significa considerar, igualmente, as próprias mudanças ocorridas na sociedade, nos valores e na educação, proporcionados pelas inovações da realidade tecnocientífica.

A constituição elaborada durante a Revolução Francesa serviu de base para a elaboração de algumas constituições dos países independentes do continente americano, como os Estados Unidos e o Brasil. As ideias iluministas presentes nesse documento serviram de base para a busca de novos direitos.

Figura 3. Bandeira da Revolução Francesa



Fonte: Disponível em: <historianet.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

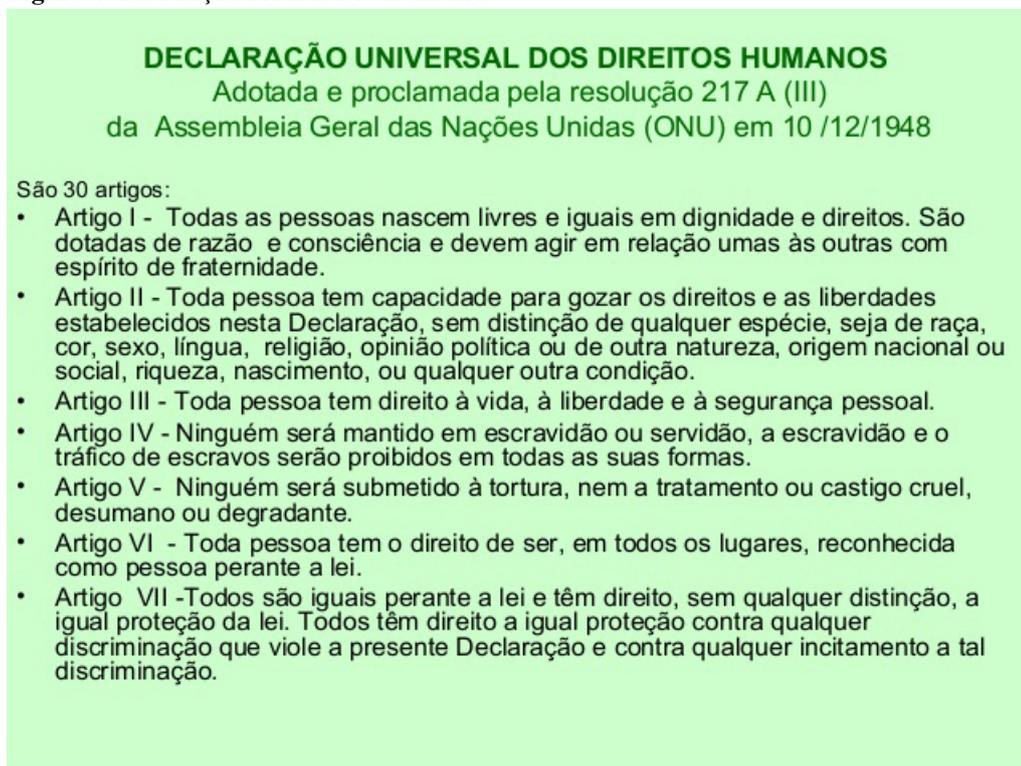
Um dos primeiros artigos desse documento visava à igualdade de direitos para todos, nascidos no país ou não. No Brasil, apesar da independência, a Constituição que realmente dará um pouco mais de direitos à população brasileira será elaborada com a Proclamação da República, em 1889. Segundo Silva (2009, p. 48):

O conceito de cidadania que temos hoje é fruto das chamadas revoluções burguesas, particularmente da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos no século XVII, mas também da Revolução Industrial. Nesse contexto, foram as Constituições francesa e norte-americana os documentos que fundamentaram os princípios da cidadania moderna. Sua influência é tão grande sobre o mundo atual que os princípios liberais trazidos por elas foram reorganizados e ratificados pela ONU, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tais marcos históricos consolidaram o princípio de que todos os homens nascem e permanecem livres e iguais e têm direito à vida, à felicidade e à liberdade, e de que um governo só será legítimo enquanto garantir esses direitos naturais. Tais direitos devem constar na lei das Cartas Constitucionais de cada Nação e, de certo modo, o cidadão só pode possuir direitos até onde não ofendam os princípios legais instituídos.

Pode-se concluir que a Revolução Francesa foi o marco histórico que legitimou enquanto lei, os direitos de cidadania. Dentro dos seus ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, passou a garantir direitos civis e participativos a uma parcela da população, mesmo que uma “minoria”. Apesar dessas mudanças, as grandes guerras do século XX trarão novas perspectivas de cidadania.

Na Segunda Guerra Mundial, após as consequências trazidas pelo nazismo e os campos de concentração, o termo cidadania passou a ser vinculado aos Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante, assim, a proteção e o cuidado com qualquer ser humano, estando ou não em seu país.

Figura 4. Declaração dos Direitos Humanos



Fonte: Disponível em: <historianet.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Atualmente, o conceito de cidadania se aplica à conquista de direitos políticos, à garantia de direitos já existentes e à luta por novos direitos. A consciência política crítica presente nos dias atuais, fez com que o tema cidadania fosse discutido e pensado como parte importante da sociedade.

Ser cidadão tornou-se uma preocupação da maioria da população, pois engloba inúmeras atitudes, como votar, cuidar do meio ambiente, proteger os animais, fiscalizar leis etc.

Figura 5. Atos de cidadania



Fonte: Disponível em: <cidadaniaemdebate.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

A cidadania desde seu surgimento foi modificando-se conforme a sociedade e o tempo em que esteve inserida. Seu conceito assumiu diferentes funções e aplicações, até chegar aos ideais de cidadania que temos hoje. Desde a Grécia Antiga, até os dias atuais, ela foi sendo ampliada, até que chegasse a incluir a grande maioria da população e isso também ocorreu no Brasil.

A construção histórica da cidadania no Brasil

A cidadania durante os períodos colonial e imperial no Brasil limitava-se somente aos portugueses, relacionados ao Rei de Portugal. Não existiam leis, nem mesmo o conhecimento sobre a sua existência. As maiores preocupações da época relacionavam-se a questões econômicas e religiosas; como a conquista de terras e minérios e a conversão de povos nativos.

O conceito de cidadania passou a fazer parte da Constituição de 1889, com a Proclamação de República, porém englobava uma pequena parcela da população, que correspondia à elite cafeicultora da época. No período, o cenário político brasileiro era dominado pela República do Café com Leite (MG e SP). Como demonstra Silva (2009, p. 49):

No contexto latino-americano do século XIX, momento de formação dos Estados nacionais na região, do mesmo modo, pouquíssimos eram cidadãos. O Estado nacional brasileiro durante o Império, por exemplo, excluiu escravos, libertos, mulheres e pobres em geral do exercício da cidadania. Na Primeira República, a realidade não mudou muito, apesar de já se intensificar a pressão de diversos grupos.

O voto passou a ser instituído nesse período, porém somente 10% da população votava, sendo ela composta por homens que possuíam uma determinada renda. Além disso, durante essa época republicana, o “voto do cabresto” (coronelismo), era utilizado como meio de burlar e fraudar eleições, mantendo certos grupos no poder.

Figura 6. Voto do cabresto



Fonte: Disponível em: <historianet.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Na década de 30, o voto feminino foi incluído, porém não advém da luta por direitos, mas, sim, de um plano político de inclusão e controle da população. O Estado Novo, caracterizado pela sua “dureza” política, assinala um período de pouca participação política e de censura. Segundo Carvalho (2001), a legislação trabalhista e previdenciária não decorreu do exercício dos direitos civis e políticos, como na Inglaterra, o direito de voto alcançado pelas mulheres não significou a aquisição de direitos sociais para a grande parte das consideradas pobres, que sequer participaram da luta que resultou no sufrágio feminino.

Na Ditadura Militar, em 1964, após a imposição da censura, da quebra de direitos constitucionais e da extinção das eleições diretas, o Brasil passou por um grande movimento de cidadania e democracia. O povo brasileiro passou a reivindicar de maneira ativa, tanto os direitos até então existentes como os inexistentes.

Figura 7. Protesto durante a Ditadura Militar



Fonte: Disponível em: <historianet.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Os militares perseguiram, prenderam e torturam inúmeras pessoas contrárias ao regime. A busca por direitos civis e participativos foi fortemente defendido, até a abertura democrática ocorrida em 1985 e a formulação de uma nova Constituição.

A nova Constituição de 1988 passou a garantir direitos de participação política, liberdade de expressão, igualdade para todos e exercício pleno da democracia, ou seja, a partir desse período a cidadania que conhecemos hoje passa a ser definida.

Atualmente, o povo brasileiro tem se mostrado mais consciente da sua função enquanto cidadãos: cobrando de seus governantes, votando de maneira mais crítica e indo às ruas contra a corrupção na política. Além de atitudes simples, como cuidado com lixo, com os animais e a preocupação com o espaço público.

Figura 8. Manifestações de 2012



Fonte: Disponível em: <globo.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

O povo brasileiro tem ido às ruas manifestar contra o aumento de preços de alimentos e combustível, pelo fim da corrupção e dos gastos abusivos em obras públicas. Além de pedir melhorias na saúde, na segurança e na educação do país. O ato de manifestar tem sido uma das maiores características da população brasileira atualmente, sendo considerado um ato de cidadania.

A cidadania brasileira, ao ser comparada com o início de sua formação, tem ganhado grandes proporções de entendimento e estudo, possuindo um grande valor social e humano. A população passou a ter maior consciência da importância da atuação cidadã e dos reflexos que ela pode trazer para a sociedade.

Considerações finais

Conclui-se que o conceito de cidadania, no período grego, era utilizado como forma de discussão das decisões tomadas para a cidade, pelas pessoas consideradas cidadãos. Na Idade Média, esse conceito era utilizado pela religião e pela nobreza para justificar seus atos com relação à estamentos inferiores.

No Iluminismo, esse termo passará a ter um novo sentido, atribuído ao pensamento racional característico da época, porém será durante o período das Revoluções, principalmente na Francesa, que a cidadania terá o caráter político que possui nos dias atuais.

No Brasil, acompanhando as mudanças sociais e políticas de nosso país, principalmente após a Ditadura Militar, é que o “ser cidadão” será incorporado ao dia a dia da população. A cidadania passa a ser uma atitude vinculada à conquista de direitos, à ajuda ao próximo e à preocupação com a situação política do Brasil.

A cidadania é hoje algo muito importante para a constituição humana e social do indivíduo, pois se vive em um período de grande reflexão política e social. O “ser cidadão” corresponde à garantia de direitos já existentes e à reivindicação de novos direitos.

Referências

BLOCH, Marc. **A Sociedade feudal**. Lisboa: Edições 70, 1982.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FILHO, Cyro de Barros Rezende; NETO, Isnard de Albuquerque Câmara. **A evolução do conceito de cidadania**. [s.d.]. Disponível em: < <http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **O mundo antigo: economia e sociedade (Grécia e Roma)**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MACIEL, Marluse Castro. **Direitos Humanos e Cidadania**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

A PRESENÇA DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO NO ENSINO BÁSICO

The presence of philosophical knowledge in basic education

Jean Rafael Giese
Carlos Odilon da Costa
Ana Clarisse Alencar Barbosa¹

Resumo: O que é importante? Ensinar filosofia ou conduzir filosoficamente? O conduzir filosoficamente pode ser um perigo? Qual? Ou quais? É possível ensinar filosofia, ou melhor, filosofia se ensina? O presente artigo visa apresentar a presença e a importância da filosofia na Educação Infantil das crianças do ensino primário, na educação dos pré-adolescentes e adolescentes do Ensino Fundamental, para a educação dos jovens do Ensino Médio e na educação básica de jovens e adultos; apresentar de que forma a filosofia está presente nessas fases da Educação Básica. E qual seria o objetivo da filosofia enquanto disciplina obrigatória na educação básica brasileira? A filosofia não precisa necessariamente estar garantida em forma de disciplina obrigatória ou optativa para se fazer presente na escola ou melhor, em todo percurso da Educação Básica, partindo da Educação Infantil até jovens e adultos. Ela se faz presente a partir de variadas discussões, reflexões, críticas, análises, experimentações, indagações, inquietações, debates, polêmicas enfim, nas variadas formas de relações humano-sociais que ocorrem no seio do ambiente escolar durante o ano letivo. Sendo algumas dessas ações, atitudes filosóficas por excelência. Por outro lado, é urgente que o Brasil avance no seu desenvolvimento filosófico, ou seja, o Brasil carece de uma filosofia genuinamente brasileira, a fim de que possa ser o norte da formação social e cidadã de seu povo, contrapondo a cultura da corrupção que está presente em diversas camadas e instituições sociais. Enfim, filosofia para as pessoas entenderem e construir uma cidadania melhor, desenvolvendo a soberania do nosso país.

Palavras-chave: Conhecimento. Criança. Filosofia.

Abstract: What is important? Teach philosophy or lead philosophically? Can being a philosopher be a danger? What? Or what? Is it possible to teach philosophy, or rather, philosophy teaches itself? The present article aims to present the presence and importance of philosophy in the education of children of primary education, in the education of pre-adolescents and adolescents of elementary education, for the education of young people in high school and in basic education for young people and adults; How the philosophy is present in these phases of Basic Education. And what would be the goal of philosophy as a compulsory subject in Brazilian Basic Education? Philosophy does not necessarily have to be guaranteed in the form of compulsory or optional discipline to be present in the School or better, throughout the course of Basic Education, starting from kindergarten through to youth and adults. It is present from various discussions, reflections, critiques, analyzes, experiments, inquiries, worries, debates, controversies, in the various forms of human social relations that occur within the school environment during the school year. Being some of these actions, philosophical attitudes par excellence. On the other hand, it is urgent that Brazil advances in its philosophical development. That is, Brazil lacks a genuinely Brazilian philosophy, so that it can be the north of the social and citizen formation of its people, opposing the culture of corruption that is present in several layers and social institutions. In short, Philosophy for people to understand and build a better citizenship, developing the sovereignty of our country.

Keywords: Knowledge. Child. Philosophy.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Introdução

O presente artigo visa mostrar a presença e a importância da Filosofia na Educação Infantil das crianças do ensino primário, na educação dos adolescentes do Ensino Fundamental e na educação dos jovens do Ensino Médio. Apresentar de que forma a filosofia está presente nessas fases da educação básica brasileira, e qual seria o objetivo da filosofia enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica.

Muitos alunos ao ingressarem no Ensino Médio (última etapa da educação básica) se deparam com a presença da disciplina Filosofia na grade curricular de ensino que vão cursar. Diante desse cenário, muitos afirmam que a aula da disciplina “filosofia” é parecida com a aula da disciplina de Ensino Religioso. Que é uma disciplina que não reprova. Que para essa disciplina o que vale é a opinião de cada um. No entanto, não se conhece a finalidade principal da disciplina no currículo do Ensino Médio. Assim como para muitos alunos, não há a clareza do porquê e para que estudar filosofia enquanto disciplina obrigatória, nem qual é o objetivo do Ensino Médio em si com a sua carga horária dividida em mais ou menos 12 disciplinas.

Deve-se prestar atenção a essa problemática. Não apenas deixar clara e definida a função ou o objetivo de cursar o Ensino Médio por parte do educando, mas produzir efetivamente o objetivo do Ensino Médio, que é a formação cultural universal, o desenvolvimento de habilidades e a descoberta de vocação econômica e política do cidadão que também está sendo formada na Educação Básica brasileira. Da mesma forma que não é clara para os alunos, pais, comunidade em geral e inclusive professores a função e o objetivo do Ensino Médio, em paralelo, também acaba não sendo clara a função e o objetivo da filosofia na vida do percurso escolar do educando, assim como também as demais disciplinas, embora esteja bem norteada a função e a objetividade de cada uma das delas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No entanto, escola e filosofia historicamente caminham juntas. Basta analisar a Paideia grega, as escolas paróquias medievais e também de certa forma a escola talmúdica dos hebreus, ou seja, a filosofia busca a verdade primeira e universal sobre as coisas. E a escola é, por excelência, o lugar do estudo e da busca das verdades que regem o mundo, organizadas em diferentes ciências as quais: naturais, linguagens, humanas e técnicas e que através do correto aprendizado destas, os educandos desenvolverão suas habilidades motoras, intelectuais, a fim de despertarem sua vocação para serem e atuarem no mundo transformando-o para construírem sua vida privada e coletiva.

No primeiro momento, será apresentado de que forma a filosofia está presente na Educação Infantil e também de que forma é possível o ensino ou a condução desta disciplina sendo obrigatória ou optativa para os educandos da educação básica infantil, a partir da finalidade e importância que a filosofia deve ter nessa fase da formação desses educandos.

No segundo momento será apresentada a importância do ensino de filosofia e condução filosófica no ensino básico voltado para o público adolescente. Visto que nessa fase, os educandos se apresentam como se estivessem em choque de contradição das regras e preceitos do mundo a sua volta. E no terceiro momento, será abordado sobre a presença da Filosofia no Ensino Médio e educação de jovens e adultos em vista de uma formação humanista que visa melhor interação social com toda a sociedade e melhor formação e conscientização cidadã.

O ideal de cidadania propõe que se leve em conta seus elementos estruturais, tanto etimológica e historicamente, conforme afirma Covre (2003, p. 11):

[...] penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do homem no Universo.

O ensino de Filosofia na Educação Infantil

O ensino de Filosofia na Educação Infantil no Brasil está ganhando espaço gradativo, mais precisamente em escolas da rede particular, a fim de garantir uma melhor formação humana e cidadã para os seus educandos e também auxiliar no aprendizado de matemática, tecnologia e empreendedorismo a partir de exercícios de lógica ministrados por um professor de Filosofia. De que forma podemos perceber o ato ou a atitude filosófica no mundo infantil? Segundo Mateus Lipman (1994, p. 33), “a filosofia no público infantil é possível quando a criança é capaz de criar e reproduzir, mesmo que na imaginação, o seu próprio mundo, a partir das interações que têm a sua volta. A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo”.

Muitos educadores e pedagogos mesmo não sendo formados em Filosofia, contribuem de diversas formas no desenvolvimento da dimensão filosófica de cada criança, ou seja, nas diferentes atividades docentes realizadas na escola, as crianças desenvolvem particularmente ou em conjunto, ações que em si são atitudes filosóficas, como: análise, observação, pesquisa, reflexão, crítica, curiosidade, indagação, imaginação, dentre outras.

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar, o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva (LIPMAN; OSKANIN; SHARP, 1994, p. 55).

Já as atitudes filosóficas, as crianças desenvolvem por meio de atividades que realizam na escola, intra e extraclasse, e também nas férias do recesso escolar. É necessário o desenvolvimento dessas atitudes, a fim de que a criança possa dispor de melhores recursos racionais, intelectuais e experimentais no seu processo formativo.

A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, os estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (LIPMAN, 1994, p. 61).

Portanto, deve-se proporcionar o contato gradativo da criança com o universo que pertence ao campo da Filosofia, pelo fato de elas estarem numa das fases mais importantes da formação humana e também pelo interesse que pais e educadores têm em geral de que as crianças aprendam com qualidade, se desenvolvam plenamente com segurança e que se sejam felizes. Toda criança tem o direito de que em sua formação sejam desenvolvidas e potencializadas suas capacidades. E a filosofia pode contribuir nesse desenvolvimento. Deve ser ofertado o ensino de Filosofia e experiência filosófica para as crianças, a fim de que elas possam desenvolver sua forma de ser e atuar no mundo, para desenvolvê-lo e transformá-lo.

Essa ação dar-se pelo posicionamento crítico e ético que muitas crianças inocentemente já demonstram quando a elas é permitido que se manifestem sobre a violência, a degradação ambiental, a pobreza, a guerra, a doença a morte etc. Tudo o que se passa na mente de qualquer ser humano é particular a ele mesmo e deve ser respeitado. Assim também com relação ao universo imaginário e real de cada criança. Deve-se permitir a ela que tenha seu espaço e

modo de expressão respeitado, pois esses são caracteres importantes de sua constituição como indivíduo (a integridade do corpo físico e da mente). A atividade filosófica em que a criança deverá ser apresentada deve ter por finalidade transmitir a ela segurança de uma certeza obtida pelo livre exercício da imaginação, do pensamento e da reflexão.

O ensino de Filosofia para adolescentes do Ensino Fundamental

A fase da adolescência é encarada como sendo difícil para pais e professores. Fase em que muitos indivíduos que ora se comportam como crianças e de outra forma apresentam comportamentos de jovens ou de adultos em suas variadas formas de desafiar, questionar e até mesmo rejeitar os modelos estruturais que as regras familiares e escolares apresentam.

A Filosofia a ser ofertada para os adolescentes não deve ter por finalidade uma atitude de adestramento corporal e racional, mas, uma guia a fim de que o futuro jovem possa ter confiança nessa dimensão (filosófica) que está presente nele e que também a partir dele pode se desenvolver mais e melhor no sentido de garantir a segurança da certeza de uma resposta (mesmo que momentânea) para algum aspecto existencial que possa estar enfrentando. A fase da adolescência é uma fase em que muitos adolescentes se encontram vulneráveis pelo fato de não terem sua autonomia social consolidada. Por isso, a filosofia servirá para que o adolescente saiba lidar com situações que futuramente irá se defrontar ou que já esteja vivenciando, como incompreensão, não aceitação, exclusão, sentimento de perda, ansiedade etc.

O ensino de Filosofia ou condução filosófica, não serve apenas para garantir ou consolidar valores socioculturais preestabelecidos, mas, sim, que o adolescente possa entender a importância dos valores, a vivência deles ou até mesmo, substituí-los por outros melhores (que possa elaborar), se for o caso, pois, segundo Piaget:

O adolescente constrói teorias. O fato destas teorias serem pouco hábeis, pouco profundas, pouco originais, não é importante: desde o ponto de vista funcional estes sistemas apresentam uma significação essencial de permitir ao adolescente uma inserção moral e intelectual dentro da sociedade dos adultos em particular, são indispensáveis para assimilar as ideologias que caracterizam a sociedade e as classes sociais como corpos organizados em oposição às simples relações interindividuais (PIAGET; INHELDER, 1982, p. 286).

Na fase adolescente, os alunos precisam de uma outra atenção que em si é diferente da atenção do processo pedagógico realizado na Educação Infantil. Na adolescência, o estudante necessita (embora não demonstre) de novas certezas, novos fundamentos, novas referências as quais possa firmar sua partida em busca de sua consolidação como pessoa, definindo sua personalidade e caráter a partir de escolhas que faz ou que é levado a fazer, ou seja, é na fase da puberdade que o jovem (adolescente) começa a construção e a definição de sua própria consciência ética e moral. É nessa fase que a afetividade e a inteligência de certa forma rivalizam com o egocentrismo, às vezes, manifestado pelos adolescentes.

Assim, o pensamento desenvolvido pelos jovens adolescentes em si, evolui então para formas mais elaboradas, sendo então capazes de abstração (fato que na fase da educação primária era caracterizado apenas pela possibilidade de imaginação e fantasia), ou seja, o adolescente então transforma a afetividade dominadora apresentada em sua fase egocêntrica em ações de cooperação recíproca com os seus colegas. É então na fase da adolescência que surge a possibilidade de elaboração de possíveis planos futuros, pois os estudantes adolescentes possuem as condições intelectuais e afetivas necessárias para projetar o que possivelmente será o seu percurso social humano. A cidadania, na concepção marxista, deve se fundamentar na

emancipação do *citoyen* (cidadão), com relação ao homem egoísta, pois “somente o homem, livre de seus egoísmos e convivendo comunitariamente com os outros homens em sua comunidade, pode tornar-se *citoyen* como “homem verdadeiro e autêntico” (MARX, 1975, p. 59).

É na fase da adolescência que os estudantes têm a tendência de ampliar cada vez mais a experiência, e cada experiência em si enriquece, aperfeiçoa a reflexão e a capacidade de se relacionar. Por outro lado, se o aluno não for estimulado a desenvolver a reflexão crítica, e se for apenas submetido à educação tradicional e centralizadora, dificilmente poderá desenvolver um pensamento formal e uma ação ética e moral dentro de padrões desejáveis.

Os jovens do Ensino Médio e a experiência filosófica

No percurso do Ensino Médio, a disciplina de Filosofia encontra-se refém de diversos fatores que ora contribuem com o seu progresso e sucesso e ora contribuem com o seu fracasso. Sucesso e progresso quando a Filosofia enquanto disciplina é ministrada por docentes devidamente habilitados, capacitados e em movimento permanente de atualização didática e pedagógica; e também quando no espaço do ambiente escolar a filosofia acontece e se desenvolve nos momentos de crítica, análise, reflexão, julgamento, diálogo, debate em diferentes formas as quais: reuniões de pais e alunos, construção do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, feiras de ciências, viagens de estudos etc. Por outro lado, o fracasso pode ocorrer quando a disciplina de Filosofia carece de docentes devidamente preparados (e não apenas habilitados); e também quando o egoísmo e individualismo reina no centro das relações didático-pedagógicas nas diferentes instâncias da comunidade escolar. Segundo José Luis Rozalén (1997, p.72):

A Filosofia nos níveis da educação secundária deve ajudar a formar homens e mulheres reflexivos, autônomos, ativos, com capacidade de criar e realizar valores que sustentam e dão sentido à sociedade em que vivem. Partindo das experiências intelectuais e vitais dos jovens, motivando-os convenientemente, a Filosofia deve suscitar nos adolescentes as grandes perguntas de sempre: Quem sou eu? Que é a realidade? Que é a sociedade? Que posso conhecer? Que é o ser humano? A questão dos processos cognitivos desenvolvidos pelos adolescentes não se esgota com o que se escreve até aqui. Não. É premente o confronto intelectual entre as várias áreas da Filosofia, bem como entre os campos a ela adjacentes, tendo como pano de fundo o aluno, em especial o adolescente, para que ele possa desmistificar e desobscurecer a imensa e promíscua nuvem cognitiva que o afasta da Filosofia, levando-o, com o auxílio docente, à implosão de muros e de quaisquer tipos de barreiras erroneamente vistas como inquebrantáveis e nefastas ao seu desenvolvimento intelectual e bio-psico-sociológico.

Além disso, é necessário vincular o ensino de Filosofia e a condução filosófica à própria história da humanidade, em que a filosofia aconteceu e se desenvolveu de forma dialética com essa mesma história. Sendo assim, Silvio Gallo (2000, p. 82) afirma que:

A experiência de pensamento filosófico traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado.

Assim sendo, o jovem do Ensino Médio precisa entender que a filosofia em si não é abstrata, não é fantasia e imaginação. Ela fundamenta-se em verdades históricas, racionais, intelectuais e experimentais em diferentes níveis da realidade humana e do mundo. E que não dá para fazer filosofia sem estudá-la, conhecê-la em seu fundamento e funcionamento. Caso contrário, qualquer pensamento livre sem as regras de se fazer filosofia acaba sendo poesia ou romance. Filosofia deve então ser construída em fundamentos lógicos (verdades), pelos quais os estudantes de hoje devem aprender a se familiarizar, pois são os futuros cidadãos de um novo amanhã que exige novas respostas frente a novas situações que desafiam a humanidade. Assim, Marx afirma quanto ao direito do cidadão, por conseguinte a cidadania, que estas constituem uma atitude de superação e emancipação política e social, conforme entendimento a seguir:

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 1975, p. 63).

O aluno do Ensino Médio ao emergir no mundo social estará envolto em diversas situações de poder. E com uma postura filosófica que lhe é própria (desenvolvida durante o seu percurso escolar) saberá valorosamente para a humanidade dar uma resposta, a fim de que o “poder” dispensado nas relações sociais, sirva para humanizar as relações em todos os ambientes e situações em que estará inserido.

Considerações finais

O restabelecimento do ensino de Filosofia enquanto disciplina na Educação Básica brasileira (ao menos tendo a sua obrigatoriedade no Ensino Médio) despertou novas inquietações acerca da proposta e do ensino, como também a objetividade e a finalidade a que ela se propõe. A filosofia deve ser considerada como um acontecimento provocado por atitudes racionais, intelectuais e experimentais. Ela acontece na vida do sujeito, pois ele, a partir dela acaba se colocando numa encruzilhada existencial, como sendo o resultado de escolhas que ele deverá fazer, posições e respostas que deverá desenvolver e posturas que deverá tomar diante de circunstâncias que dizem respeito a sua vida no privado e no coletivo.

Deve estar bem claro o papel da filosofia no universo da educação, independente de sua presença enquanto disciplina obrigatória ou não, pois fica quase que impossível o cerceamento da atividade filosófica a partir das atitudes filosóficas que uma vez ou mais na vida de todos os indivíduos dotados de razão e de aparelho cognitivo normal e operante exerceram ou realizaram. Discutir para entender de maneira universal o que é filosofia, o para que serve a filosofia e entender a sua presença onde quer que esteja ocorrendo “atividades humanas”, sem nos perguntar por um momento a qualidade dessas atividades, pois não é a preocupação desse artigo.

Muitas vezes, a filosofia no universo da Educação Básica vem se prestando à discussão de assuntos e temas que são relativos diante de temas mais importantes e urgentes que estão na pauta do dia a dia de muitos brasileiros, mas boa parte destes ignora ou quer se alienar a eles. Deve-se deixar claro que a filosofia faz parte e está presente na construção e no desenvolvimento da cultura, da política, da ciência e da ética em prol de produzir e garantir a soberania de um grupo, seja ele uma nação ou não. Então, quanto melhor a qualidade da filosofia produzida

melhor será a qualidade de todas as atividades desenvolvidas pelos homens. Para que isso ocorra, deve-se desenvolver o interesse das famílias a quererem viver em comunidade e não estar apenas em comunidade. E o universo que compõe diretamente a escola como educandos, docentes, servidores e gestão, possam ambos entender que a escola é uma comunidade, e que a comunidade será um ambiente melhor ou não, ou seja, dependendo das atitudes e das relações que ali se estabelecem. Portanto, a escola é o ambiente do encontro das alteridades em busca da construção do consenso entre a diversidade de opiniões e de ações. E é aí que a filosofia de maneira explícita ou tímida se faz presente nessa construção, nesse desenvolvimento da vida coletiva.

A filosofia sujeita em disciplina ou em livre atividade no ambiente escolar, não pode ser refém de ideologias sejam elas políticas ou religiosas. A filosofia no ambiente escolar e em qualquer outro ambiente deve estar fundamentada na verdade e pautada na busca desta. Caso contrário, não será filosofia, não produzirá a felicidade, a realização, o progresso e o desenvolvimento do homem. Filosofia em todos os tempos e níveis! Para não apenas ser para o aluno uma alternativa ou mais uma opção, e sim um caminho que ele querendo ou não deverá percorrer ora com enfrentamentos ora com aceitações de propostas que visam a sua formação e capacitação para uma formação cidadã corresponsável.

Referências

COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

GALLO, Silvio. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio**. Filosofia no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, M. **Filosofia**: fundamentos e métodos. Filosofia no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In. _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Edições 70, 1975.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **De la lógica del niño a la lógica del adolescente**. Barcelona: Paidós, 1982.

ROZALÉN, José Luis. **Enseñar la Filosofía, las filosofías y a filosofar**. In: CIFUENTES, L. M.; GUTIERREZ, J. M. (coords). Enseñar y aprender Filosofía en la educación secundaria. Barcelona: Horsori, 1997.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

AGRICULTURA FAMILIAR, ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E ECODESENVOLVIMENTO

Family agriculture, school food and ecodesenvolvimento

Roberto Rivelino Rautenberg¹

Leomar Kieckhoefel²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar algumas reflexões teóricas sobre as ações para evitar a fome e a desnutrição no Brasil. Este assunto foi tema no ano de 2014 pela ONU, que refletiu a importância de os países adotarem uma política de agricultura familiar. Esta política tem sido muito estimulada pelo Brasil pela sua eficácia e pela diminuição da degradação ambiental. Além disso, apresentamos uma outra ação do Estado que é a política de alimentação escolar que pretende atender às escolas de todos os níveis educacionais com uma alimentação saudável, com qualidade e cuidados com o meio ambiente. O método adotado para esta pesquisa foi revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Alimentação escolar. Ecodesenvolvimento.

Abstract: This research aims to present some theoretical reflections on the actions to avoid hunger and malnutrition in Brazil. This subject was theme in the year 2014 by the UN that reflects the importance of countries adopting a family agriculture policy. This policy has been strongly encouraged by Brazil for its effectiveness and for reducing environmental degradation. In addition, we present another state action that is the school feeding policy that intends to attend schools of all educational levels with a healthy, quality food and care for the environment. The method adopted for this research was a bibliographical review.

Keywords: Family farming. School feeding. Ecodevelopment.

Introdução

Este artigo tem como objetivo promover uma análise sobre a importância da Política Nacional de Agricultura Familiar e sua relação com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), de que forma estas ações têm contribuído no processo de desenvolvimento das sociedades envolvidas enquanto um vetor-chave de sustentabilidade e de crescimento socioeconômico. Portanto, para fundamentar a avaliação, realizou-se uma pesquisa teórica, resgatando os principais conceitos relacionando com o que pretendemos desenvolver.

Esta temática nos inspira por sua relação direta com a questão da luta e acesso a um direito fundamental à existência humana que é a alimentação, em que muitas pessoas no mundo morrem de fome ou não comem o suficientemente bem para a qualidade e a manutenção da sua vida. Destacamos, também, o fato da iniciativa do Brasil, além de favorecer a oferta da alimentação com qualidade na merenda escolar, ao mesmo tempo incentiva a compra de produtos alimentícios de agricultores familiares. Estas iniciativas têm buscado satisfazer uma necessidade humana e ao mesmo tempo têm o objetivo de incentivar uma agricultura que diminua os riscos de contaminação e degradação dos solos.

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional pela FURB (2016). Trabalho de Conclusão apresentado à FACISA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Fundamental, Médio e Superior, ministrado pelo Instituto de Ensino Superior a Distância – IESAD.

² Mestre em Educação pela UNICID (2017).

Agricultura familiar

Na 66ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2014, foi formalmente declarado o “Ano Internacional da Agricultura Familiar” (AIAF). A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura foi convidada a facilitar sua implementação, em colaboração com governos, instituições internacionais de desenvolvimento, organizações de agricultores e outras organizações relevantes do sistema das Nações Unidas, bem como organizações não governamentais relevantes. O Brasil tem encampado esta luta e atuado para a construção de uma política efetiva de sustentabilidade.

De acordo com a Constituição Brasileira, materializada na Lei nº 11.326 de julho de 2006, (BRASIL, 2006, s.p.), considera-se “agricultor familiar” aquele que desenvolve atividades econômicas no meio rural e que atende a alguns requisitos básicos, tais como: não possuir propriedade rural maior que quatro (04) módulos fiscais; utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas de propriedade; e possuir a maior parte da renda familiar proveniente das atividades agropecuárias desenvolvidas no estabelecimento rural.

Assim sendo, a agricultura familiar inclui todas as atividades agrícolas de base familiar e está ligada a diversas áreas do desenvolvimento rural. Consiste também em um meio de organização das produções agrícola, florestal, pesqueira, pastoril e aquícola que são gerenciadas e operadas por uma família e predominantemente dependente de mão de obra familiar, tanto de mulheres quanto de homens (FAO/ONU, 2014).

A maior parte dos alimentos que abastecem a mesa dos brasileiros vem das pequenas propriedades. No entanto, com o avanço da industrialização no país, com a busca desenfreada para um desenvolvimento econômico, muitos trabalhadores deixaram suas propriedades rurais para o trabalho nas cidades, com isso, foi se perdendo o cultivo de muitos alimentos essenciais para a manutenção da vida, abrindo espaço para grandes monoculturas, como a soja, a cana-de-açúcar e o café que estavam voltados apenas para a exportação. A partir da década de 70, o país investiu forte na industrialização, gerando também a mecanização da agricultura, buscando alcançar *status* econômico e geração de riqueza.

Segundo Meneghetti (2014, p. 3):

Este modelo é concentrador de renda e de riqueza, entre os países industrializados e os mais pobres, e a concentração de renda se dá, também, dentro dos países mais pobres, em que uma casta social detém em suas mãos grande parte da riqueza do país. Enquanto uma grande maioria não atinge o consumo necessário para satisfazer as necessidades básicas, uma minoria composta pelas populações dos países ricos e uma classe privilegiada minoritária dos países pobres, consome, esbanja, polui, e é responsável por mais de 80% do consumo de recursos naturais no mundo.

Ainda assim, Meneghetti (2014, p. 4) expressa que “enquanto alguns possuem mais do que o necessário para ter uma vida digna, quem possui pouca terra tem que utilizá-la de forma intensiva a ponto de degradá-la”. No entanto, este modelo esperado de desenvolvimento e modernização da agricultura não atingiu a todos de forma igual. Não houve modificações da estrutura agrária, que é um fator determinante na questão da sustentabilidade econômica, social e ambiental. O desenvolvimento como foi pensado deu mostras de que não se sustenta. A noção de progresso associada à ideia de perfeição, evolução, crescimento, válida para qualquer povo, em qualquer momento histórico, se esgotou. Se de um lado ele conseguiu um crescimento econômico rápido, por outro, gerou desigualdades, pobreza, concentrou renda, degradou os

recursos naturais, não permitiu que as pessoas exercessem o seu direito mais sagrado que é o exercício da cidadania, das escolhas, o direito de decidir sobre o destino da própria vida.

Portanto, com a crise, o Brasil passou a estimular o incentivo para a criação de políticas públicas para a agricultura familiar iniciando com a previdência rural, sendo esta uma política muito eficiente e distributiva, aumentando o poder de consumo e compra destes (ex) trabalhadores.

Apesar de ações tímidas e ínfimas comparadas aos recursos investidos em desenvolvimento e tecnologia a partir da década de 90, outra política voltada para a geração de emprego e preservação ambiental foi propiciada, sendo o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), uma ação do Ministério do Desenvolvimento Social, que tem como objetivo o fortalecimento das atividades desenvolvidas pelo produtor familiar, de forma a integrá-lo à cadeia de agronegócios, proporcionando-lhe aumento de renda e agregando valor ao produto e à propriedade, mediante a modernização do sistema produtivo, valorização do produtor rural e a profissionalização dos produtores familiares. Estes produtores recebem incentivos para manter e aumentar sua produção, entre eles financiamentos, compra de equipamentos agrícolas e ações como a garantia à safra (BRASIL, 2014).

De acordo com Denardi (2001, p. 59), em uma análise sobre o Pronaf, foi identificado que o investimento do Programa para o custeio de produtos e de pacotes tecnológicos ainda são pequenos para aquisição de tecnologias e produtos tradicionais. Os bancos comerciais dificilmente financiam sistemas de produção diversificados e sustentáveis, ou produtos orgânicos e diferenciados. Embora as normas do Pronaf permitam e existam algumas “orientações” que “estimulem” esse tipo de financiamento, há uma enorme distância entre o que as autoridades de Brasília dizem e o que, de fato, acontece na agricultura brasileira.

Portanto, é necessária a presença do Estado e da sociedade civil dentro de um processo de cooperação para se alcançar o desenvolvimento, que não degrade o ambiente e que seja capaz de sustentá-lo por longo do tempo.

Muitos autores brasileiros críticos têm questionado os conceitos de desenvolvimento e sustentabilidade, tanto das indústrias quanto da agricultura principalmente no ambiente da agricultura familiar. Um deles é que a modernização da agricultura não foi uma escolha dos pequenos agricultores. Meneghetti (2014, p. 39), afirma que:

Além de se inserirem de forma marginal no processo, não tiveram possibilidade de escolha de caminhos a seguir no processo de produção. A modernização destruiu a cultura e a forma de produção, impôs um padrão homogêneo de produção que está centrado nos interesses do capital. Tornou o agricultor altamente dependente de recursos externos à propriedade.

A terminologia Agricultura Familiar também é recente, anteriormente era conhecida como pequena produção, pequeno agricultor e até mesmo o termo camponês. Segundo Denardi (2001, p. 57), “podemos dizer, também, que um estabelecimento familiar é, ao mesmo tempo, uma unidade de produção e consumo; uma unidade de produção e reprodução social”.

De acordo com os dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO/ONU, 2014), é possível identificarmos quais os produtos mais produzidos no país, “a agricultura familiar destaca-se, essencialmente, na produção de mandioca (87%), feijão (70%), carne suína (59%), leite (58%), carne de aves (50%) e milho (46%), porém, ainda assim, há um enorme desafio no país para que aumente o sistema de crédito para que um maior número de agricultores familiares possa investir em tecnologias agrícolas, diminuindo o uso de agrotóxicos e diversificando também a sua produção, desenvolvendo um sistema de produção mais sustentável e produtos variados.

A partir do governo Lula, muitos investimentos nesta área foram acontecendo como forma de contribuir efetivamente para o desenvolvimento local e regional. Foram oferecidas infraestrutura de serviços de pesquisa, assistência técnica para incentivo destas produções. Exemplo disso foram as Escolas Agrotécnicas Federais, que passaram a integrar a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, que tem como objetivo “cobrir todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados, doutorados” (BRASIL, 2009, p. 9). Os institutos oferecem cursos relacionados à agricultura com uma:

[...] educação agrícola diversificada caracterizada pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isto estabelece como marco fundamental: formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender às demandas da sociedade.

É importante pensar na técnica e na evolução para garantirmos melhorias nas condições de acesso. Contudo, destacamos Pieruccini Souza (2007), a qual concorda com Milton Santos (2001), na definição de que técnica é uma inter-relação entre o homem e a natureza, além disso: a técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade; uma banalidade, pois já estamos tão acostumados com ela que nem nos perguntamos como se dá o processo de construção e sim simplesmente a usamos.

“De fato, a técnica é mais aceita do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de uma força quase divina à qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la” (SANTOS, 2001, p. 45).

O Brasil, em compromisso com a ONU de acabar com a desnutrição infantil e com a fome no país, criou a Lei nº 11.345, de 15 de setembro de 2006, sobre o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, que considera a alimentação adequada como direito fundamental de todo cidadão, inerente à dignidade da pessoa humana e fundamental para a realização de direitos consagrados pela Constituição Federal. Neste sentido, é dever do Estado adotar políticas e ações que promovam e garantam a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Entre políticas complementares adotadas pelo governo, cabe destacar o Programa Fome Zero, que trouxe muitos avanços no país que tinha como principal objetivo acabar com a fome.

Pensar em Agricultura Familiar é trabalhar na perspectiva do ecodesenvolvimento seguindo as escritas de Sachs (1993, p. 75), o qual analisa o desenvolvimento sustentável do ângulo do ecodesenvolvimento. O ecodesenvolvimento é a abordagem do desenvolvimento numa perspectiva ampla, que considera a ecologia natural e a ecologia cultural. Além disso, o ecodesenvolvimento se assenta sobre três pilares: o primeiro é a autonomia de decisões e busca um modelo endógeno de desenvolvimento, próprio para cada cultura, para cada contexto histórico e cada meio; o segundo pilar é a consideração das necessidades de todos os homens e de cada homem, necessidades materiais e imateriais, através do sentido da existência, traduzidas num projeto; e o terceiro pilar é a prudência ecológica. É a busca do desenvolvimento em sintonia com a natureza.

Para atingir o ecodesenvolvimento, são colocados alguns desafios:

[...] como a modificação do estilo de vida, que passa pela satisfação das necessidades sociais, redução dos desperdícios e cuidados com o meio ambiente; outro desafio é a redistribuição das atividades econômicas para reduzir concentração da riqueza, nas

regiões e entre regiões; um terceiro desafio é a redução dos gastos de energia e promoção de energia renovável; um quarto é a reciclagem dos recursos não renováveis, gestão ecológica dos recursos, conservação de recursos naturais como a água, solo (SACHS, 1993, p. 80).

E, por fim, pensamos que a agricultura familiar deve ser a base social de um novo desenvolvimento rural. Além de contar com políticas de governo que estimulem e acreditem no ecodesenvolvimento e se preocupam com todos os segmentos da sociedade. A seguir, discorreremos sobre o programa de alimentação escolar. Este é de fundamental importância, pois, os que usufruem deste rico alimento que é a merenda escolar poderão trazer grandes evoluções críticas para as gerações futuras.

O programa de alimentação escolar

O Programa de Alimentação Escolar existe desde 1955 no Brasil, porém a alimentação servida nas escolas não condizia com os hábitos dos alunos, uma vez que os cardápios eram padronizados, ou seja, as diferentes regiões, territórios e outras características do país eram desconsiderados em virtude de mecanismos para a aquisição de alimentos para todo o país. Com o avanço das políticas e a garantia da alimentação escolar prevista na Constituição Federal, alguns avanços aconteceram, como a descentralização orçamentária nas três esferas de governo e a ampliação do controle social sobre o recurso. Segundo o que consta no endereço eletrônico do programa, os municípios, então passaram a ter muita flexibilidade para a gestão dos recursos repassados para a aquisição de alimentos.

Com relação aos recursos financeiros, o Pnae transfere per capita diferenciados para atender às diversidades étnicas e as necessidades nutricionais por faixa etária e condição de vulnerabilidade social. Dessa forma, merece destaque o fato de o Programa priorizar os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas quanto à aquisição de gêneros da Agricultura Familiar, bem como diferenciar o valor do per capita repassado aos alunos matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos. Em 2012, aumentou o valor repassado aos alunos matriculados em creches e pré-escolas, sob a diretriz da política governamental de priorização da educação infantil (BRASIL, 2009, s.p.).

Ao longo dos anos, o programa sofreu mais mudanças significativas sendo em 2009 aprovada a nova legislação do PNAE, no qual estudantes de toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público) receberão através de transferência de recurso financeiro crédito para a compra de produtos alimentícios de qualidade, destaca-se ainda a obrigatoriedade da utilização de no mínimo “30% dos recursos do FNDE, destinados para aquisição de alimentos da agricultura familiar” (BRASIL, 2009, s.p.).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) oferece refeições para 45,6 milhões de alunos diariamente, o mesmo tem por objetivo: mediante oferta de refeições e ações de educação nutricional, contribuir com a aprendizagem, com o rendimento escolar, com a formação de práticas alimentares saudáveis, assim como colaborar para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial (BRASIL, 2009, s.p.).

O Pnae é coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação, sendo responsável pela transferência

de recursos, assim como por estabelecer normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação. O valor repassado para execução do programa é calculado de acordo com o número de alunos matriculados, segundo dados do censo escolar. Os valores repassados são aluno/dia conforme descrição a seguir:

Quadro 1: Recursos por aluno/dia

MODALIDADE	VALOR
Pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA)	R\$0,30
Creche/educação infantil; educação básica localizada em áreas indígenas e remanescentes de quilombos	R\$0,60
Programa Mais Educação	R\$0,90

Fonte: Portal do FNDE (2009).

Para que o programa possa realizar suas ações, é necessário contar com nutricionista como responsável técnico, o qual tem a responsabilidade pela elaboração dos cardápios, dando ênfase aos gêneros alimentícios básicos e respeitando as diretrizes do programa. Gêneros alimentícios básicos são aqueles indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável. A alimentação escolar fornecida deve suprir no mínimo 20% das necessidades nutricionais diárias dos alunos matriculados na educação básica em período parcial. Quando alcança duas ou mais refeições, deverá suprir no mínimo 30% das necessidades e, quando em período integral, no mínimo 70% (BRASIL, 2009, s.p.).

Além disso, solicita-se que os cardápios devem ofertar no mínimo três porções de frutas e hortaliças por semana, sendo os alimentos oferecidos variados, seguros e escolhidos de acordo com os hábitos alimentares saudáveis, a cultura e as tradições de cada região. As refeições devem suprir as necessidades nutricionais dos alunos de maneira diferenciada para cada faixa etária e para os que necessitem de atenção específica. O FNDE, através da nova resolução, proibiu a aquisição, com recursos do Pnae, de bebidas de baixo teor nutricional, tais como refrigerantes, refrescos artificiais e similares. Também passa a ser restrita ao máximo de 30% do recurso para aquisição de alimentos enlatados, embutidos, doces, alimentos compostos, preparações semiprontas ou prontas para o consumo ou alimentos concentrados com quantidade elevada de sódio. Uma das grandes mudanças trazidas com a nova legislação do programa diz respeito à aquisição de alimentos. Como destacado em item anterior, do total de recursos repassados pelo FNDE para a execução do Pnae, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de alimentos, sem licitação, da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, devendo ser priorizado os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

Percebemos que estas ações têm incentivado os pequenos produtores a produzirem produtos diferenciados, geralmente são produtores que residem próximos às escolas e motivam-se em entregar estes alimentos, pois além de possuírem baixo custo para o transporte, não precisam de conservantes. É importante que as políticas públicas incentivem cada vez mais estas ações, pois além de serem ações favoráveis para a saúde dos estudantes e daquela comunidade é também uma forma saudável para o meio ambiente.

Concordamos com Monteiro quando aponta sobre uma maior consciência ambiental:

[...] já houve avanços na cultura e conscientização da sociedade quanto aos problemas ambientais e sobre a preservação, o problema é que os políticos não apontam legislações para preservação, contenção além de uma vigilância de qualidade ambiental, não havendo uma política ambiental eficiente (MONTEIRO, 1996, p. 98).

Além disso, destaca-se a importância do controle social da sociedade também fiscalizando o uso do recurso e a forma de aquisição destes alimentos. A fiscalização não é uma forma de punir e sim também de orientar os produtores de suas responsabilidades referentes ao uso racional do solo, da água, da fauna e da flora; promovendo e/ou estimulando a recuperação das áreas em processo de desertificação.

Considerações finais

A relação entre a política de agricultura familiar e a alimentação escolar são muito próximas e complementares. Estas iniciativas do Governo Federal possibilitaram que os agricultores familiares consigam produzir e entregar os alimentos onde seus próprios filhos estudam, visando assim a uma alimentação saudável e nutritiva da própria família. Estas iniciativas têm possibilitado a estes profissionais uma maior valorização profissional, inclusive no preço dos alimentos, pois estes tornam-se diferenciados no mercado.

Atualmente, no Brasil, a maioria dos alimentos que consumimos vem da agricultura familiar, são famílias que se mantêm no campo para a produção de verduras, frutas e legumes variados para abastecer a mesa dos brasileiros. Estas ações têm diminuído o êxodo rural e feito com que os governos investissem recursos financeiros para a melhoria das condições de produção, diminuindo insumos, aprovando créditos rurais para a compra de equipamentos agrícolas, sementes, e auxiliando nesta estrutura agrária. No entanto, evidencia-se a necessidade de maior apoio, mais investimento financeiro e tecnologias e pesquisas para melhora da produção, sem muitas perdas em períodos de chuva ou estiagem. Esta alimentação tem auxiliado várias pessoas a se manterem na escola. Talvez seja a alimentação escolar muitas vezes a única refeição que estas crianças recebem em alguns lugares do país, por isso é importante que esta venha acompanhada de fontes ricas para o seu desenvolvimento.

Ainda assim, entendemos que a agricultura familiar necessita trabalhar fortemente pelo respeito e cuidado com o meio ambiente. Desenvolvendo ações para um ecodesenvolvimento, ou seja, uma produção em equilíbrio, com respeito e equidade social. Por isso, produção, exportação e fornecimento de alimentos provenientes da agricultura familiar deve estar pautado em 5 dimensões de sustentabilidade: sustentabilidade social, econômica, ecológica, espacial e cultural (SACHS, 1993).

Concluimos apontando a necessidade de investimentos do Governo Federal para a produção de tecnologias e produtos diversificados, ricos em fibras, vitaminas e um olhar expressivo para as famílias que residem no campo e de lá tiram o seu sustento e o sustento de muitas famílias brasileiras.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.345, de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. 2014. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/Training/informacoes/InstituicaoMDS.aspx>>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Lei nº 11947, 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00011947&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 20 jun. 2017.

(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasilfinal-legal&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Lei nº 11.326, 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

DENARDI, R. A. Agricultura familiar e políticas públicas: alguns dilemas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável. **Agroecol e Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/241/_Agricultura.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FAO/ONU. **Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação**. 2014. Disponível em: <<http://www.fao.org/brasil/pt/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

MENEGHETTI, G. A. **Desenvolvimento, Sustentabilidade e Agricultura Familiar**. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/147597/1/Anais-agricultura-familiar.-91pdf.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

MONTEIRO, C. A. F. Os geossistemas como elemento de integração na síntese geográfica e fator de promoção interdisciplinar a compreensão interdisciplinar do ambiente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 14, n. 19, p. 67-101, 1996.

PIERUCCINI SOUZA, M. A. P. Técnica e cidade: indignação e a busca da utopia em Milton Santos. In: SCHEIBE, L.F.; DORFMAN, A. (Org.). **Ensaio a partir de “A natureza do espaço”**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O REFERENCIAL FILOSÓFICO DE IMMANUEL KANT NA CONSTRUÇÃO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Some considerations on Immanuel Kant's philosophical reference on construction of genetic epistemology by Jean Piaget

Marco Aurélio Martins Rocha ¹

Resumo: O presente estudo aborda alguns aspectos relacionados ao contexto histórico e influências da filosofia de Immanuel Kant na gênese da obra de Jean Piaget. Considerado um dos grandes pensadores no que se refere à gênese do conhecimento, transportado para suas obras, teve grande influência filosófica de Immanuel Kant entre outros. O trabalho, em um primeiro momento, e considerando as limitações dessa pesquisa, tem por objetivo desvelar algumas bases da construção da epistemologia genética, após, a aplicação dos postulados da teoria do conhecimento de Kant e a partir daí, salientar a originalidade da criação de Jean Piaget, utilizando, para tanto, o método da revisão bibliográfica e o exame do contexto histórico.

Palavras-chave: Epistemologia genética. Referencial filosófico. Construtivismo.

Abstract: The present study approaches some aspects related to the historical context and influences of the philosophy of Immanuel Kant in the genesis of the work of Jean Piaget. Considered one of the great thinkers as far as the genesis of the knowledge, transported for its works, had great philosophical influence of Immanuel Kant among others. The work, at first, and considering the limitations of this research, aims to reveal some bases of the construction of genetic epistemology, after applying the postulates of Kant's theory of knowledge in it and from there, to emphasize the originality of the The creation of Jean Piaget, using both the method of bibliographical revision and the examination of the historical context.

Keywords: Genetic epistemology. Philosophical reference. Constructivism.

Introdução

É unânime por parte dos estudiosos sobre Piaget, a existência de uma curiosidade científica já despertada em tenra idade, tanto que quase todos os estudos sobre sua vida abordam a questão de seu primeiro trabalho científico, aos 10 ou 11 anos de idade. A formação em Biologia não estancou sua sede de conhecimentos, ao contrário, gerou condições de possibilidade para o aprofundamento em várias outras áreas do saber, como Filosofia e Psicologia, mormente no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento nos seres humanos através da sua Epistemologia Genética.

O conhecimento não é inato e se objetiva através das influências que sofremos durante toda a vida. Nesse contexto, também é sabido o fato de que Jean Piaget, desde criança, teve acesso a inúmeros pensadores, tais como Immanuel Kant, Henri Bergson, Hebert Spencer, ao positivismo de Augusto Comte, além de Emile Durkeim, entre outros. Todo esse referencial teórico, aliado à prática que obteve, desde catalogador de museus, até representante de organismo internacional na área da educação, influenciaram toda sua obra.

¹ Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Graduado em História. Especialista em Gestão e Tutoria em EaD. Especialista em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia. E-mail: martin.rocha@globo.com

Obviamente, desvelar o referencial filosófico na obra de Piaget não é tarefa fácil, principalmente se considerada a extensão de seu trabalho, mas, em contrapartida, é nessa mesma obra que se encontram pistas sobre as influências da filosofia como base da epistemologia genética.

O contexto histórico

Não é demais lembrar que a ciência, na época (final do século XIX), tinha profundos liames com o Positivismo², no sentido de que o conhecimento só poderia ser alcançado mediante a observação e experimentação empíricas, havendo clara dominação do determinismo.

Por outro lado, considerando o próprio momento histórico, também a filosófica, tão somente não bastava para dimensionar a aquisição do conhecimento.

É a partir de tal situação que Piaget desdobra tais referenciais para criar um entendimento original a respeito da gênese do conhecimento. Como já dito alhures, não poderia escapar do referencial filosófico³ na criação de tal entendimento, sobretudo, frente às fortes influências de Immanuel Kant e Henri Bergson.

De Kant, evidencia-se a utilização do conceito e *a priori*. Esse filósofo, conforme refere Palangana (2001, p. 33):

[...] critica os idealistas afirmando que não se pode passar diretamente da atividade do 'eu' (intuições) à essência das coisas e critica os empiristas porque acredita que, igualmente, não se pode concluir, a partir da precariedade da experiência sensível, a impossibilidade do conhecimento universal e necessário. É, pois, a atividade do 'eu', do sujeito formal *a priori*, somada às instituições empíricas que possibilita a construção do fenômeno. A conjugação de ambas perspectivas – razão e experiência – é a grande síntese que Kant faz, validando a ciência e negando a metafísica.

O *a priori* em Kant

O que seria esse *a priori* mencionado por Kant e largamente utilizado na epistemologia de Piaget? Segundo Kant, “[...] consideramos, portanto, conhecimento *a priori*, todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência. A ele se opõem os empíricos, isto é, aqueles que só são *a posteriori*, quer dizer, por meio da experiência” (1971, p. 24).

² O grande expoente dessa escola foi Augusto Comte (1798-1857), segundo o qual seria necessário estender o método científico aos estudos dos fenômenos humanos. A partir de Augusto Comte se dá o mito da objetividade absoluta. O saber só se dá através da experimentação, por meio do qual a natureza é levada a se manifestar.

³ Dias Palos expõe o fundamento para a procura do conhecimento em bases filosóficas, com relação ao direito, mas se aplica a todos os ramos do conhecimento. Diz ele: *Por mucho que se tratem de deslindarse la disciplina jurídica y la filosófica, hay materias [...] en que el derecho en general debe recurrir a la fundamentación filosófica de la misma, si no quieram moverse em el vacío o extraer luego, para sus propios fines, consecuencias em un todo acomodáticas y neutras* (PALOS, Fernando Dias. *Teoria general de la imputabilidad*, 1965, p. 47).

A necessidade e a precisa universalidade são caracteres evidentes de um conhecimento *a priori*, e estão indissolivelmente unidos. Mas, como na prática é mais fácil mostrar a limitação empírica de um conhecimento do que a contingência nos juízos, e como também é mais evidente a universalidade ilimitada do que a necessidade absoluta, convém servir-se separadamente desses dois critérios, pois cada um é por si infalível. Ora, é fácil demonstrar que no conhecimento humano existem realmente juízos de um valor necessário, e na mais rigorosa significação universal; por conseguinte, juízos puros *a priori*. Se se quer saber um exemplo da própria ciência, basta reparar em todas as proposições da Matemática. Se se quer um outro tomado do bom senso, pode bastar a proposição de que cada mudança tem uma causa (KANT, 1971, p. 26).

Obviamente, se a formulação de conceitos baseia-se na experiência e esta, por sua vez, se dá através da captação de dados empíricos, não haveria possibilidade de se formular um conceito além da experiência possível através dos sentidos⁴.

Frente a tal entendimento, portanto, como ocorre no processo de conhecimento, já que, em tese, seria inconcebível que a intuição (na visão transcendental de Kant), sendo também uma representação da realidade, possa existir de forma *a priori*?

É o próprio Kant (1984, p. 26) quem refere:

É, pois, de uma única maneira possível que minha intuição precede a realidade do objeto e se produza como conhecimento *a priori*, quando ela nada mais contém do que a forma da sensibilidade que antecede, em seu sujeito, todas as impressões reais pelas quais os objetos se afetam. Com efeito, possa saber *a priori* que os objetos dos sentidos podem ser intuídos segundo esta forma de sensibilidade. Segue-se daí que proposições que se referem apenas a esta forma de intuição sensível serão possíveis e válidas por objetos dos sentidos, e inversamente, que intuições possíveis *a priori*, não podem referir-se jamais a outras coisas que não objetos de nossos sentidos.

São as condições de tempo e espaço que geram condições para o juízo *a priori*, isto porque constituem requisito necessário e universal da percepção, são anteriores à experiência e criam condições de possibilidade para a experiência.

Conforme Palangana (2001, p. 36):

Quando se ignora todas as intuições empíricas, calcadas no mundo físico, e suas transformações, o que resta são as categorias de tempo e espaço: duas categorias consideradas fonte das intuições puras e, portanto, fundamento de todas as intuições empíricas, por constituírem-se em simples formas de sensibilidade que antecedem a aparição real dos objetos, tornando-a possível de fato. As intuições puras, *a priori*, não se referem nunca ao conteúdo ou matéria do fenômeno, antes sim, à forma do mesmo, espaço e tempo.

Importante notar que para Kant, o conhecimento, de certo modo, em matiz transcendental postula o primado do sujeito sobre o objeto, defendendo a relação intrínseca entre ser conhecedor e ser conhecido, assim que essa relação se dá pela percepção e razão pura. Para Kant, a gênese do conhecimento se dá pelo apriorismo.

⁴ Nesse mesmo sentido, já dizia Bruno (2007, p. 32), no diálogo intitulado *Del'infinito, universo e mondi*, sob o argumento de que é impossível para o pensamento por um limite no universo, sem ao mesmo tempo, por um além-limite. Segundo ele, “não existe sentido que veja o infinito, nem sentido a que se possa valer essa conclusão, porque o infinito não pode ser objeto dos sentidos; por isso, quem procurar conhecê-lo por essa via, é como quem quisesse ver com os olhos a substância e a essência, e quem a negasse por não ser sensível, ou visível, viria a negar a própria substância do ser”

O *a priori* em Piaget

Transpondo esses referenciais à epistemologia genética de Piaget, constata-se que essa relação [sujeito + objeto] se dá, por excelência, pela atividade e ação do sujeito sobre o objeto.

Piaget considera, assim como Kant, a existência de condições próprias do sujeito cognoscente, todavia, essas condições, não seriam transcendentais como é a intuição, mas referenciadas exatamente pelo aspecto biológico do ser humano, conforme explica Palangana (2001, p. 39):

O entendimento que Piaget tem dessa mesma questão guarda estreitas semelhanças com o raciocínio de Kant. Apesar de Piaget enfatizar constantemente, em sua teoria, o importante papel desempenhado pela interação entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento, é sabido que ele admite a existência de estratégias (condições) inatas – próprias do sujeito – por meio das quais tem início o processo de interação e consequentemente o desenvolvimento da estrutura cognitiva.

O próprio Piaget (1978, p. 62) desvela a questão quando afirma: “Parece geneticamente evidente que toda a construção elaborada pelo sujeito supõe condições internas prévias, e nesse sentido, Kant tinha razão”.

Em Piaget, e com base na Biologia, assim como os organismos vivos podem agrupar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e seu meio.

Vê-se, então, que diferentemente de Kant, mas tendo a mesma base teórica, Piaget, biólogo e psicólogo, afasta-se das epistemologias clássicas (empirismo e racionalismo) para, como já dito alhures, criar um entendimento original, próprio da gênese do conhecimento. Para Kant, o conhecimento seria atribuído à reflexão, ao passo que em Piaget, o conhecimento se dá devido à ação.

Com efeito, o conhecimento não pode ser concebido como estático (tempo) tampouco como imutável (espaço). Está, sim, na contingência de desenvolver-se gradualmente, como os traços físicos e morfológicos do ser humano⁵.

Diz Piaget (1972, s.p.):

A mais bela das adaptações ao meio que a vida tenha resultado, é, de fato, a adaptação do conhecimento à realidade e a mais surpreendente das evoluções, fonte de novidades e de estruturas sempre mais ricas, foi a evolução da inteligência que, a partir dos seus começos, promissores embora modestos, nos animais superiores, se afirmou de conquista no decurso da história humana. [...]. Um primeiro resultado geral se impôs e se impõe, sempre com maior força: é o papel ativo e construtivo do sujeito pensante o ato do conhecimento, do sujeito pensante com relação a simples aquisição, do simples requisito das propriedades do objeto. Em outras palavras, como Kant bem vira, todo conhecimento resulta de uma síntese que depende das estruturas próprias do sujeito, mas nós acreditamos que essas estruturas próprias do sujeito, em lugar de serem dadas anteriormente, se constroem pouco a pouco, que aliás, reforça a parte das atividades do sujeito⁶.

⁵ Esse entendimento por parte de Piaget não é gratuito, porquanto, considerando a época dos estudos, teve evidentemente, contato com a Teoria da Evolução de Darwin (segunda metade do século XIX) e com a obra *Evolução Criadora* de Bergson, que permitiu o *insight* a respeito de uma teoria biológica do conhecimento.

⁶ Parte do discurso de Piaget ao receber o prêmio Erasmo, na Holanda, em 1972, publicado na revista *L'Education*, nº 150/janeiro de 1973.

Essa diferenciação entre o *a priori* de Kant e a existência de condições internas prévias, que dão condições de possibilidade ao conhecimento, vem explicitada no comentário de Freitag (1985, p. 21), quando afirma:

Como Kant, Piaget rejeita o empirismo ingênuo, que acredita num contato não mediatizado entre o sujeito e o real, e admite, como Kant, que o conhecimento se dá a partir de um *a priori*, que ordena a experiência, mas não pertence ao campo da experiência. No entanto, esse *a priori* não é mais um invariante antropológico, presente desde o início, e sim o produto de uma construção. O “esquematismo” da razão pura é substituído pelos “esquemas” psicogenéticos, adquiridos no curso de uma história individual, através da interiorização das ações, em níveis cada vez mais complexos e abstratos.

Essas condições internas prévias advêm da hereditariedade, no sentido de que estruturas biológicas são herdadas, dando possibilidade para o surgimento de estruturas mentais, assim que esse organismo biológico, em contato com o meio que o cerca, não tem outra alternativa senão amadurecer, o que dará azo a estruturas cognitivas, que, por sua vez, também vão amadurecer, possibilitando, uma e outra adaptação cada vez maior ao ambiente.

Em outras palavras, o organismo, para funcionar, precisa estar organizado e se adaptar ao meio. Com o pensamento não é diferente – é necessária uma condição biológica e processos de adaptação.

A essas estruturas cognitivas, Piaget denomina de esquemas que podem ser considerados, conforme Wadsworth e Rovai (2003, p. 3) como:

[...] estruturas mentais ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Assim sendo, os esquemas são tratados, não como objetos reais, mas como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso. Os esquemas não são observáveis, são inferidos e, portanto, são constructos hipotéticos.

Destarte, é possível observar que o *a priori* mencionado por Kant, em Piaget refere-se ao aspecto biológico já existente até mesmo antes do nascimento da criança, que visa, precipuamente à adaptação, e essa adaptação só ocorrerá com as trocas permanentes que o organismo estabelece com o meio, ou seja, em um primeiro momento, por exemplo, a criança possui apenas algumas atividades reflexas (esquema – sugar para alimentar, entre elas), que em contato com o meio gerará estranhamento, perturbação, ou desequilíbrio, para após, com a superação desse desequilíbrio, ocorrer a adaptação e construção, por evidente, de novos esquemas, que em contato com novas realidades, serão perturbados novamente, para, da mesma forma, adaptar-se, dando azo a novos esquemas, advindos de novas combinações, e assim por diante.

Impende ressaltar que a organização funcional das estruturas mentais não é hereditária. O que é hereditário, como já se disse, são as condições biológicas que propiciam essa organização.

Logo, é possível concluir que em Piaget, a gênese do conhecimento se dá pelo construtivismo, porquanto é através da construção de novos esquemas que o conhecimento evolui de um nível básico, concreto, para esquemas de pensamento lógico-formal.

Sustenta Piaget (1972 apud FREITAS, 1996, p. 64), “O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”.

Os processos de equilíbrio, assimilação e acomodação

Como vimos, dois são os processos invariantes, que segundo Piaget (1972), advém da própria estrutura biológica do indivíduo, isto é, a tendência inata à organização e à adaptação.

A partir desses dois fatores, o ser humano, através de trocas com o meio, através de um processo de interação com esse meio, não tem outra alternativa, senão adaptar-se, equilibrar-se, construindo, a partir daí novos esquemas (unidade básica do pensamento) e, por consequência, a inteligência (organização).

Pode ocorrer, não raras vezes, que essa equilíbrio e organização buscada pelo indivíduo, não ocorra de imediato, mas como a equilíbrio e organização são tendências inatas do ser humano, este buscará novas fórmulas para alcançá-las, isso se dá através dos processos de assimilação e acomodação.

Na assimilação, busca adequar a nova situação aos esquemas já existentes, modificando o objeto cognoscível dentro de seus padrões de pensamento.

Como o conhecimento se dá pela interação do sujeito com o objeto, essa modificação pretendida não se dá apenas em uma mão – há modificação na estrutura mental antiga, através da ação do sujeito sobre o objeto; ocorre a acomodação.

Considerações finais

A partir de tais considerações, podemos inferir que através do referencial teórico trazido de Immanuel Kant, Piaget teve condições de romper com o positivismo em voga na época, e influenciar quase todos os ramos do conhecimento, desde a filosofia até a psicologia, para traçar um entendimento com bases científicas sobre a gênese do conhecimento, através da epistemologia genética.

Foi com base no entendimento de Kant, em que pese algumas diferenças conceituais, que Piaget, como epistemólogo, passou a observar a origem do conhecimento, não como uma situação pronta e acabada, mas como um processo de construção paulatina do indivíduo no meio que o circunda, procurou e conseguiu delimitar os princípios que tornam possíveis os juízos de valor em caracteres objetivos.

A transferência da Biologia do que se entende por adaptação e organização e a própria adaptação desse entendimento ao conceito de *a priori* de Kant, por si só já demonstra a importância do referencial filosófico empregado por Piaget e sua influência no estudo da epistemologia genética. Obviamente, não bastou sua obra na aplicação dos postulados do apriorismo kantiano, considerando que se observa em seu pensamento, como não poderia deixar de ser, influências de Henri Bergson, mormente com relação às questões do tempo; Darwin, quanto ao evolucionismo; a fenomenologia de Edmundo Husserl; o estruturalismo de Lévi-Strauss, Michel Foucault e Lacan, entre muitos outros pensadores, o que permite concluir, sem qualquer dúvida, tratar-se de um terreno fecundo para estudos posteriores.

Referências

BRUNO, Giordano. **Acerca do infinito, do universo e dos mundos**. São Paulo: Madras Editora, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Trad. de J. Rodrigues de Mereje. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.

_____. **Prolegômenos.** São Paulo: Abril Cultural, v. 2, 1984.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social.** 5. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PALOS, Fernando Dias. **Teoria general de la imputabilidad.** Barcelona: Casa Editorial Bosch, 1965.

PIAGET, Jean. **A vida e o pensamento do ponto de vista da psicologia experimental e da epistemologia genética.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

_____. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WADSWORTH, Barry J; ROVAI, Esmeria. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo.** 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

ALIENAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NO TRABALHO CONTEMPORÂNEO

Alienation and humanization in contemporary work

Ericlen Rodrigues¹

Resumo: O trabalho é uma atividade que esteve presente desde o início na sociedade, uma vez que ele é o meio pelo qual o ser humano modifica a natureza de modo a sanar seus desejos e necessidades e, conseqüentemente, viver melhor. Estruturado de diferentes formas de acordo com a época, a cultura e as necessidades de cada sociedade, sempre influenciaram intensamente a percepção e as ações do ser humano. Este trabalho tem por objetivo explicar e analisar, mesmo que brevemente, as percepções que se tem sobre o trabalho, o qual pode ser visto sob a ótica que o compreende como um instrumento que fomenta a alienação do ser humano e, por outro lado, como um meio que promove a realização e a humanização deste. A metodologia utilizada na elaboração deste estudo foi o ensaio teórico, através do método de pesquisa qualitativa, ou seja, consistiu numa exposição lógica e reflexiva do tema abordado, buscando o desenvolvimento de conceitos, ideias e percepções do autor a partir do conteúdo dos materiais utilizados. Espera-se que, como resultado, o presente estudo contribua na construção de uma perspectiva mais holística e crítica do leitor acerca do trabalho na contemporaneidade, incentivando a reflexão do tema.

Palavras-chave: Trabalho. Alienação. Humanização.

Abstract: Work is an activity that was present from the beginning in society, since it is the means by which the human being modifies nature in order to heal their desires and needs and, consequently, to live better. Structured in different ways according to the time, culture and needs of each society, it has always strongly influenced the perception and actions of the human being. This paper aims to explain and analyze, even briefly, the perceptions that one has about work, which can be seen from the perspective that understands it as an instrument that fosters the alienation of the human being and, on the other hand, as A means that promotes the realization and humanization of it. The methodology used in the preparation of this study was the theoretical essay, through the qualitative research method, that is, it consisted of a logical and reflective exposition of the topic addressed, seeking the development of concepts, ideas and perceptions of the author from the content of the materials used. As a result, it is hoped that the present study will contribute to the construction of a more holistic and critical perspective of the reader on contemporary work, encouraging reflection on the theme.

Keywords: Work. Alienation. Humanization.

Introdução

As percepções a respeito do trabalho na atual sociedade apresentam-se bastante variadas. Para alguns, o trabalho pode ser visto como uma atividade que se faz contra a vontade, incorporando, nesse caso, uma perspectiva negativa, de algo que é feito apenas pela necessidade de sobrevivência ou pela pressão social. Para outros, ao contrário, “o trabalho é considerado algo que enobrece e dignifica os seres humanos, essencial à vida. Além disso, há outros que encaram o trabalho com prazer e, até, como um lazer” (TOMELIN; SIEGEL, 2013, p. 119).

Para Cotrim (2001, p. 23), “podemos definir trabalho como toda atividade na qual o ser humano utiliza sua energia física e psíquica para satisfazer suas necessidades ou para atingir um determinado fim”.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI –. Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Ao analisar a etimologia do termo, constata-se que a palavra trabalho remete a um sentido negativo. De acordo com Tomelin e Siegel (2013, p. 119), “etimologicamente, a palavra trabalho vem do latim “*tripalium*”, instrumento de três paus utilizado para prender os animais e que também servia para imobilizar os escravos e açoitá-los”.

Vale ressaltar que, mesmo que esse paradigma a respeito do trabalho ainda é bastante presente na atual sociedade, é notável que muitas pessoas não trabalham orientadas unicamente pela necessidade, mas, além, são impulsionadas por fatores como: autorrealização, *status*, prazer, desenvolvimento pessoal ou para manter relações sociais.

Considerando as distintas percepções a respeito do tema, o presente estudo pretende abordar, ainda que de forma breve, o trabalho como instrumento de alienação ou como meio de humanização do ser humano.

Breve histórico do trabalho humano

No decorrer da história das diferentes sociedades diversas foram as percepções a respeito do trabalho. Cotrim (2001, p. 25) afirma que:

De acordo com antropólogos, a primeira divisão de trabalho teria se dado entre os sexos. Determinadas tarefas, como caçar, guerrear, garantir a proteção do grupo, eram reservadas aos homens, enquanto os trabalhos domésticos, os cuidados com os filhos etc., eram reservados às mulheres.

A organização da comunidade primitiva foi, historicamente, a primeira forma que a sociedade adotou logo após o homem segregar-se do mundo propriamente animal, quando, num longo processo evolutivo, adquiriu habilidades que o diferenciam dos demais seres vivos. Neste período, o homem contava com instrumentos básicos e rudimentares, a exemplo do machado de pedra e da faca e da lança com ponta de pederneira, além de sua própria força física.

Posteriormente, o homem dominou a arte de fundir metais, melhorando a qualidade das ferramentas agrícolas, e inventou o arado rústico que, puxado por animais domesticados, como o cavalo e o boi, aumentou consideravelmente o rendimento das plantações. Este desenvolvimento das forças produtivas provocou importantes mudanças sociais. A atividade pastoril separou-se da agricultura e iniciou-se uma modesta indústria artesanal.

A necessidade e o desejo dos homens de facilitar o seu trabalho e de dispor de reservas com o objetivo de enfrentar as dificuldades naturais incentivaram o aperfeiçoamento dos seus instrumentos e a criação de rotinas de trabalho. No entanto, com a mudança do sistema primitivo, o homem, sem pensar nas consequências que ocasionaria no âmbito social, preparou condições para o que viria a ser a escravidão.

Dessa forma, no decorrer de boa parte da história, o trabalho foi visto como atividade desvalorizada, considerado pelos gregos antigos como a expressão da miséria humana. Durante a Antiguidade, o trabalho manual era considerado em diversas sociedades como uma atividade inferior, que em pouco se diferenciava da atividade animal, valorizando-se, ao invés disso, o trabalho intelectual. O pensamento do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) retrata esse período:

A utilidade do escravo é semelhante à do animal. Ambos prestam serviços corporais para atender às necessidades da vida. A natureza faz o corpo do escravo e do homem livre de forma diferente. O escravo tem corpo forte, adaptado naturalmente ao trabalho servil. Já o homem livre tem corpo ereto, inadequado ao trabalho braçal, porém apto para a vida do cidadão (COTRIM, 2001, p. 25).

Durante a Idade Média vigorou-se a concepção católica de trabalho, este sendo interpretado como castigo, sofrimento e penitência do homem. Nesse caso, apenas aos servos era destinado esse infortúnio, já que os nobres não deveriam trabalhar. Não obstante, essa concepção católica sobre o trabalho sofreu contestação significativa a partir da ascensão social da burguesia, na Europa ocidental, a partir do século XVI.

A revalorização do trabalho se deu, principalmente, com a difusão das ideias renascentistas e iluministas, com o surgimento do protestantismo, em que o lucro passou a ser visto como um sinal da benção de Deus. No Renascimento, o trabalho passou a ser considerado como um estímulo para o desenvolvimento dos seres humanos, bem como a expressão da sua personalidade, visto a percepção do sujeito como um criador da sua atividade. E no Iluminismo, o trabalho foi exaltado ao lado da técnica, quando o capitalismo se consolidou em detrimento do feudalismo, e surgiram as primeiras fábricas.

A partir disso, o capitalismo se desenvolveu agressivamente e culminou na Revolução Industrial, que significou um prodigioso aumento da produção material e do rendimento do trabalho. Entretanto, este auge da riqueza social não significou, necessariamente, melhorias materiais para os trabalhadores. Ao contrário, a nova realidade mostrou uma acumulação de riquezas em um extremo e muita miséria no outro. No regime capitalista surgiram duas novas e importantes classes, de acordo com a concepção marxista: os capitalistas e os proletariados. Os primeiros sendo os detentores dos meios de produção, e os segundos os que vendem sua força de trabalho. Estas duas classes são econômica e socialmente antagônicas e, desde o início, se enfrentam em lutas periódicas, nas quais a classe proletária sai em desvantagem, uma vez que a classe capitalista, com seu poder econômico, tem se apoderado do poder político.

Segundo Tomelin e Siegel (2013), nos últimos anos o que se percebeu foi um domínio da tecnologia e da automação dos meios de produção sobre os setores agrícolas e industriais. Atualmente, verifica-se o desenvolvimento dos setores de serviços, que visa ao cotidiano do homem moderno, baseado no consumo e na informação.

A alienação no âmbito do trabalho

A palavra alienação é oriunda do latim *alienare*, que significa “tornar algo alheio a alguém”, isto é, “tornar algo pertencente a outro”. Esse termo é compreendido de formas distintas, dependendo da perspectiva proporcionada por cada campo de estudo. Por exemplo, no Direito, alienação está associada à transferência da propriedade de um bem a outra pessoa; na Psicologia, alienação é o estado patológico do indivíduo que se tornou alheio a si próprio, sentindo-se como um estranho, sem contato com si mesmo ou com o meio social em que vive; e na Filosofia contemporânea, o termo deve muito de seu uso corrente ao alemão Karl Marx, para quem alienação é o processo pelo qual os atos de uma pessoa são governados por outros e se transformam em uma força estranha a quem a produziu (COTRIM, 2001).

Dessa forma, baseado nessa última conceituação do termo, pode-se compreender alienação, no que tange o trabalho, como a perda que o indivíduo sofre de suas potencialidades quando não possui o controle sobre as condições nas quais trabalha, bem como sobre o produto de seu trabalho.

A alienação afeta milhões de trabalhadores nas sociedades capitalistas modernas. A produção econômica transformou-se no objetivo do homem, em vez de o homem ser o objetivo da produção (FONTE DO SABER, 2012).

Em muitas sociedades atuais, ainda podem ser observadas situações em que as funções do operário são reduzidas ao mero cumprimento de ordens relativas à quantidade e à qualidade

da produção, sem que o indivíduo possua qualquer comando sobre o resultado final do seu trabalho, limitando-se a repetições das mesmas operações mecânicas, produzindo bens estranhos a si próprio, aos seus desejos e às suas necessidades.

Nesse sentido, o trabalho faz com o que o ser humano aliene-se do próprio gênero humano, fazendo com que perca contato com seu eu genuíno, com sua individualidade, caracterizando, desse modo, uma situação de extremo desconforto, desprazer e angústia.

A humanização no âmbito do trabalho

Considerar o trabalho apenas pela ótica em que se evidencia como um instrumento de alienação do ser humano é uma forma de percepção deveras limitada e injusta. Mesmo que essa situação seja concreta, sendo perceptível em todo o decorrer da história do trabalho até os dias atuais, impedindo o ser humano de atuar ativamente no processo produtivo, o trabalho pode ser visto de modo completamente distinto dessa concepção, ou seja, como um meio para alcançar a realização humana, proporcionando um sentimento mais humano para as atividades desempenhadas pelo indivíduo.

Ao considerar essa possibilidade, Tomelin e Siegel (2013, p. 126) elucidam que:

O ser humano vive sempre em busca de sua realização. A realização humana é sempre um projeto em construção, nunca está concluído. É a busca incessante desta realização que leva o homem a transformar a natureza em busca de sua satisfação. Se pelo trabalho há uma transformação da natureza em bens para a sua satisfação, parece evidente sua relação com a realização humana.

Infere-se que a utilização intensa e eficaz das tecnologias é um meio de proporcionar a libertação do ser humano das atividades mais rústicas, as quais o afastam da essência privilegiada humana, de forma que se concentre em atividades mais dignas e condizentes com a sua condição de ser racional e pensante. A afirmação de Schaff (1993, p. 153 apud TOMELIN; SIEGEL, 2013, p. 113) ilustra bastante essa perspectiva, que, segundo ele, a tecnologia nos “conduzirá a uma sociedade em que haverá um bem-estar sem precedentes para o conjunto da população, como também alcançará um nível sem precedentes do conhecimento humano do mundo”.

Essa concepção possui também, como é de se esperar, opiniões contrárias, no sentido em que afirmam alguns pensadores que o progresso tecnológico tem proporcionado conforto para a humanidade. No entanto, o homem tem se abnegado de alguns de seus valores como indivíduo integrante da sociedade. Exemplo de pensadores orientados por esta visão são Vergana e Branco (2001, p. 23), que afirmam que “convivemos com um elevado desenvolvimento tecnológico e um baixo desenvolvimento pessoal e interpessoal”.

Não obstante, independentemente se a tecnologia contribui, ou não, para o processo de humanização no trabalho, o certo é que a realização humana neste âmbito se dá no momento em que o trabalhador se percebe como agente criador no processo produtivo e reconhece o produto final como fruto de sua liberdade e criatividade, enxergando o reflexo do seu eu naquilo que produziu.

Considerações finais

A atual época é caracterizada por profundos e constantes questionamentos sobre o próprio homem. E, nesse sentido, o trabalho - e sua influência direta nas ações e percepções do ser humano, como indivíduo e em sociedade - é tema intrigante e instigante para diversos

pensadores. Questiona-se se o trabalho é um instrumento de alienação do ser humano, que promove a infelicidade e a injustiça na sociedade, ou se é um meio para a humanização, proporcionando a liberdade, a criatividade e o desenvolvimento do homem pensante.

É conclusivo que, desde o seu surgimento, e de forma mais intensificada hoje, vive-se um paralelo, em que ambas as perspectivas devem ser consideradas. É notável ainda, em diversas organizações, sistemas que minam a capacidade dos indivíduos, fazendo com que executem atividades mecânicas e repetitivas, sem ao menos que este tenha um conhecimento holístico do que está produzindo. Ao mesmo tempo, é notável, também, que existem organizações e situações que proporcionam condições para que o indivíduo se perceba como um sujeito criador, identificando-se com o resultado final do processo produtivo e alcançando, dessa forma, um sentimento de realização e humanização.

Referências

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de Filosofia: história e grandes temas**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FONTE do saber. **Trabalho alienado**. 2012. Disponível em: <<http://www.fontedosaber.com/filosofia/trabalho-alienado.html>>. Acesso em: 1º maio 2016.

TOMELIN, Janes Fidélis; SIEGEL, Norberto. **Filosofia geral e da educação**. 2. ed. Indaial: Uniasselvi, 2013.

VERGARA, S. C.; BRANCO, P. D. Empresa humanizada: a organização necessária e possível. **Revista de administração de empresas**. São Paulo: FGV, v. 41, n. 2, p. 20-30, abr./jun., 2001.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

COMPREENDER A POLÍTICA A PARTIR DE HANNAH ARENDT

Understanding policy from Hannah Arendt

Jenerton Arlan Schütz ¹

Resumo: Este artigo pretende contribuir para as reflexões e discussões acerca da política e os motivos de sua recusa na contemporaneidade a partir do pensamento de Hannah Arendt. Em suma, o pensamento de Arendt é político, não no sentido usual que busca fornecer métodos ou regras para a vida política, mas, sim, uma dimensão essencial da condição humana, que não pode ser dispensada sem que essa condição se altere de forma irreparável. Em nossa época de desprezo pelo político, com discursos políticos associados à mentira e também à ocultação, faz-se necessário constituir uma verdadeira ode à dignidade intrínseca da política. Assim, o pensamento de Arendt situa a política na pluralidade dos homens, surgindo entre os homens, portanto, fora dos homens.

Palavras-chave: Condição humana. Contemporaneidade. Política.

Abstract: This article intends to contribute to the reflections and discussions about the politics and the reasons of its refusal in the contemporaneity from the thought of Hannah Arendt. In short, Arendt's thinking is political, not in the usual sense that seeks to provide methods or rules for political life, but rather an essential dimension of the human condition, which can not be dispensed with unless that condition is altered in an irreparable way. In our time of contempt for the politician, with political speeches associated with lies and also with concealment, it is necessary to constitute a true ode to the intrinsic dignity of politics. Thus, Arendt's thought places politics in the plurality of men, arising among men, therefore, outside men.

Keywords: Human condition. Contemporaneity. Policy.

Introdução

A compreensão da política para Arendt está muito acima da compreensão usual e mais burocrática da coisa política, que geralmente busca apenas a organização e a garantia da vida dos homens. Segundo a autora, o sentido da política é a liberdade, o poder agir, tomar iniciativas e impor um novo começo. Desse modo, a autora parte de duas experiências do século XX que ofuscaram o sentido da política e transformaram-no em seu oposto: o surgimento de sistemas totalitários, além de meios técnicos, como a bomba atômica, que é capaz de exterminar a humanidade, e com ela, toda a espécie de política existente.

Discernindo do pensamento político de Aristóteles, cuja interpretação geral comum do homem enquanto um *zoon politikon*, Arendt (2004, p. 8) pressupõe que a política “surge não no homem, mas sim entre os homens”, logo, ela é um fenômeno externo ao homem. Não obstante, a liberdade e a espontaneidade são pressupostos necessários para o surgimento desse espaço entre homens, só assim poderemos tornar possível a verdadeira política, “o sentido da política é a liberdade” (ARENDR, 2004, p. 9).

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

O pensamento político deve basear-se, em essência, na capacidade de formar opinião (doxa), é por isso que, a pluralidade humana pode comportar homens distintos. Dessa forma, a esfera política é o espaço da ação, do discurso, da troca e enfreteamento de opiniões, onde é possível aparecer para o outro, mostrar a singularidade e reafirmá-la. O fato de poder falar e ser ouvido, de discutir e deliberar são a possibilidade que todos têm para expressar a sua identidade e opinar, a fim de estimular o interesse pelos assuntos políticos.

O que é a política?

O pensamento político de Arendt advém a partir das experiências com os regimes totalitários e da situação que se estabeleceu no mundo pós-totalitário. As situações políticas que marcaram o século XX causaram aspiração no pensamento de Arendt para compreender e refletir sobre o significado da própria política e também sobre a condição humana nesse cenário.

A autora faz sua reflexão a partir do diálogo com o passado, analisando e buscando na história e na tradição do pensamento ocidental significados e elementos que podem ser capazes de iluminar os acontecimentos e experiências de seu tempo. O diálogo realizado por Arendt é com a pólis, lugar de surgimento da política; com a reinvenção da experiência política grega, isto é, com a República Romana; com a relação dos homens e o mundo a partir do cristianismo; com o pensamento de Sócrates e alguns modernos; além de outros elementos que Arendt considera serem capazes de iluminar as experiências da política moderna. Resultado dessa reflexão é um pensamento complexo, que não traz propostas de ação, mas conceitos que são capazes de propiciar reflexões singulares sobre os acontecimentos que fizeram e fazem parte do nosso mundo.

É importante ressaltar que, torna-se impossível pensar os acontecimentos, sem qualquer referência do passado ou ainda experiências que possam iluminar a compreensão do que os conceitos possam significar.

Destarte, escolhemos então, a experiência Grega para auxiliar a nossa reflexão. A pólis surge entre os séculos VIII e VII a.C., para resolver conflitos existentes nas comunidades gregas, decorrentes da crise administrativa. A dificuldade de resolver os problemas e concentrar o poder nas mãos de um único ser, configurou uma situação totalmente nova para a qual os gregos conseguiram uma resposta inédita para o seu tempo. Segundo Vernant (2006, p. 48), “[...] novos problemas surgem: [...] a ordem pode surgir dos conflitos entre grupos rivais, do choque das prerrogativas e das funções opostas? Como uma vida comum pode apoiar-se em elementos discordantes?”

Desse modo, o poder da política deve ser gerado a partir da união entre os homens. Cada pólis tinha um espaço delimitado, uma identidade a partir de sua fronteira física e legal. Benvenuti (2010, p.14) afirma que, “[os] muros [da pólis] forneciam o contorno de seu território; suas leis, suas regras, seu temperamento”. Ganhando desse modo uma nova forma, não mais em torno de um palácio, mas, sim, centralizadas na praça pública, organizadas ao seu entorno.

Era nesse centro, que os cidadãos livres – homens que possuíam as necessidades da vida e também do lar já atendidas – se reuniam para desempenhar a atividade política. A Ágora era o espaço destinado para o encontro mediado somente pela palavra, discutiam sobre a cidade e o convívio dos homens. Para Arendt (2004, p. 47), “O que distingue o convívio dos homens na pólis de todas as outras formas de convívio humano que eram bem conhecidas dos gregos, era a liberdade. [...] Ser livre e viver numa pólis eram, num certo sentido, a mesma coisa”. A Ágora era, portanto, o espaço destinado para os assuntos públicos.

Cabe lembrar que, os espaços público e privado estavam muito bem distinguidos para os gregos, enquanto no âmbito privado, cada homem livre era o senhor, todas definições eram por ele delegadas, pois a palavra e a autoridade do patriarca estavam imbuídas pelo lugar que ele ocupava. Enquanto adentrava na *Ágora*, essa posição de autoridade era abandonada, nela todos se relacionavam entre iguais. Em seu livro “A Política”, Aristóteles (2007, p. 22), caracteriza ambas as situações da autoridade nos dois âmbitos da vida, “A autoridade doméstica é uma monarquia, [...] toda família é governada por um só: a autoridade civil ou política é aquela que governa homens livres e iguais”.

Na condição de igualdade, surgia na *Ágora* o debate, os homens uniam-se em torno de alguma causa e faziam o uso da palavra com a intenção de persuadir. Não era esse espaço um lugar de violência, mesmo que houvesse o conflito de ideias, o discurso baseava-se na união de opiniões. Com esse novo começo de discussões e resolução de conflitos é que Arendt tratará o tema da política.

Após a breve exposição de alguns aspectos históricos da conformação da *pólis* grega, é necessário apresentar os conceitos essenciais da política arendtiana. Portanto, tais momentos históricos apenas passam a iluminar a reflexão de Arendt (e também a nossa) a partir da situação do nosso mundo comum.

A política e a pluralidade humana

O conceito de pluralidade está presente em todo pensamento de Hannah Arendt. Assim, qualquer discussão que se faça sobre a política em Arendt, parte da premissa fundamental: a existência dos homens no mundo. No livro, “A Condição Humana”, Arendt (2005a, p. 15) afirma que a pluralidade se traduz no “[...] fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”, o que contradiz a tradição do pensamento filosófico, que sempre buscou compreender o homem de forma singular, isto é, em sua natureza e isolado.

Nesse sentido, Arendt (2004) caracteriza o limite que a tradição filosófica contribui para a política, pois, sem a capacidade de compreender a pluralidade humana como fenômeno do mundo, ela perde aquilo que fundamenta sua existência, afetando a nossa capacidade de compreender o que ela de fato significa.

É a partir da condição plural, isto é, da existência dos homens, que Arendt se dedica a pensar a política, caso o homem existisse isolado, seria um deus, e com certeza a política seria um absurdo. É, de fato, a pluralidade que nos permite enxergar que não estamos sozinhos e, existem tantas opiniões sobre algo quanto pessoas que habitam o mundo. A pluralidade pode expressar ainda, a singularidade de cada homem que habita a Terra.

A singularidade é constantemente mostrada e reafirmada no espaço público, não se revela como é alguém, mas, sim, quem é esse alguém. A resposta para essa pergunta se dá a partir das palavras e também das ações que espalhamos no mundo e que admitem ao outro que nos reconheça. Portanto, a identidade do homem ou de cada homem só pode ser vista e reconhecida pelos outros. Assim, o nome de alguém nada nos diz sobre como é ou quem é essa pessoa, se não pudemos, um dia, em algum lugar, ouvir as suas palavras ou assistir a suas ações.

Apesar de Arendt reconhecer a singularidade dos homens e considerá-la necessária na forma de entender a política (a partir do discurso e da ação), a autora fundamenta seu pensamento a partir da pluralidade (embora sejam conceitos complementares). A razão pela opção de Arendt está em considerar que os homens compartilham o mundo de forma plural, isto é, se reúnem, estão acompanhados, e os observamos na presença de outros. Caso Arendt tivesse fundamentado seu pensamento político na singularidade não teria rompido com a tradição

do pensamento filosófico e político e, certamente recairia num pensamento conduzido pelo isolamento e acompanhado pela solidão.

É fundamental compreender que a pluralidade não se dá pelo simples fato da junção de seres singulares, mas, sim, pela relação que os seres singulares têm entre eles. Portanto, a pluralidade, os objetos, as palavras e as ações se relacionam entre nós e passam a condicionar nossa identidade.

Para Arendt (2005a, p. 188), é fundamental que a pluralidade não desconsidere o reconhecimento da igualdade, pois a pluralidade humana:

[...] tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os [outros] que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender.

A igualdade para Arendt é um conceito político e passa a se estabelecer a partir das relações que acontecem no mundo e que necessita ser compreendida como um reconhecimento político. Assim, percebemos que nossa pluralidade e igualdade são relativas e se apresentam como um paradoxo que cabe à esfera política encarar e discutir.

O problema é quando a política contém relações de desigualdade, que resultam na imposição de uns sobre os outros, o que ocorre, por exemplo, nos regimes tirânicos. Do mesmo modo, a experiência Nazista e totalitária ilustrou o que uma ideologia que defende a superioridade natural de alguns diante da inferioridade de outros pode causar. Quando isso acontece, a pluralidade e a igualdade simplesmente desaparecem do cenário político.

Ademais, no momento em que a igualdade é reconhecida, ela passa a fazer sentido aos homens, mesmo possuidores de diferenças, a igualdade permite o surgimento de algo completamente novo, decorrente da união dos homens.

O sentido da política é a liberdade²

O olhar de Arendt está voltado para a experiência da pólis grega para responder à pergunta sobre qual é o sentido da política: a liberdade. O pensamento arendtiano volta-se novamente ao passado, à experiência dos cidadãos gregos, os homens livres, os atores da atividade política.

Desse modo, Arendt (2004, p. 47) adverte que “[...] 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”. Essa libertação, diferente de liberdade, deveria ser atingida por alguns meios, ou seja, o modelo escravagista era o meio decisivo, pois, outros eram forçados a assumir a preocupação com a vida diária. Diferente do sistema atual, isto é, da exploração capitalista que visa objetivos econômicos, a exploração do trabalho escravo na Antiguidade serviu para liberar os senhores para que possam exercer a liberdade da coisa política.

Destarte, Aristóteles (2007, p. 20-22) afirma que, os escravos “[...] ajudam-nos com sua força física em nossas necessidades cotidianas” e, desse modo, “[...] existe um interesse comum e uma amizade recíproca entre o senhor e o escravo, quando é a própria natureza que os julga dignos um do outro”.

² Arendt (2004, p. 38).

Assim, o sentido da coisa política “é os homens terem relações entre si em liberdade, para além da força, da coação e do domínio. Iguais com iguais que só em caso de necessidade, ou seja, em tempos de guerra, davam ordens e obedeciam uns aos outros” (ARENDR, 2004, p. 48).

Não obstante, a coisa política está centrada em torno da liberdade, compreendida como não ser dominado e não dominar, sendo um espaço que deve ser realizado por muitos e onde todos estão entre iguais. A liberação é condição essencial para a cidadania, porém não basta para que os homens sejam realmente livres, pois a liberdade só se configura como algo real, quando ocorre a união entre os iguais na praça pública. Como já apontamos, as relações desiguais só deixam possibilidades para a dominação de uns sobre os outros, ou seja, o oposto da liberdade.

No momento que existe dominação e sujeição, isto é, uma relação entre dominadores e dominados, isto nada tem a ver com política, pois o que permitia a experiência de liberdade aos cidadãos gregos era o encontro na *Ágora*, encontro esse que acontecia entre iguais.

O problema hoje reside no fato de vincularmos “a igualdade ao conceito de justiça e não o de liberdade e, desse modo, compreendemos mal a expressão grega para uma constituição livre, a isonomia, em nosso sentido de igualdade perante a lei” (ARENDR, 2004, p. 49). A isonomia não se refere à igualdade de todos perante a lei, nem que a lei seja igual para todos, mas, sim, “que todos têm o mesmo direito à atividade política; e essa atividade na *pólis* era de preferência uma atividade da conversa mútua” (ARENDR, 2004, p. 49).

Por isso, a isonomia refere-se à liberdade de dialogar. Nesse sentido, quando os gregos diziam que os escravos e os bárbaros eram *aneu logou*, isto é, não tinham o domínio da palavra, significava dizer que os mesmos estavam impossibilitados da conversa livre.

[...] Na mesma situação encontra-se o déspota que só conhece o ordenar; para poder conversar, ele precisava de outros de categoria igual à dele. Portanto, para a liberdade não se precisava de uma democracia igualitária no sentido moderno, mas sim de uma esfera limitada de maneira estreitamente oligárquica ou aristocrática, na qual pelo menos os poucos ou os melhores se relacionassem entre si como iguais entre iguais. Claro que essa igualdade não tem a mínima coisa a ver com justiça (ARENDR, 2004, p. 49, grifo nosso).

A igualdade surge como condição para a liberdade que passa a existir a partir dessa relação, passando a ser entendida como uma categoria política. Em seu ensaio sobre “Que é liberdade? ”, Arendt (2005b) perpassa a tradição de todo pensamento filosófico para buscar compreender como o conceito de liberdade é compreendido, além de situá-lo numa perspectiva política.

Nesse texto, a autora analisa as mudanças desse conceito ao longo da história do pensamento ocidental, que passou a compreender o espaço entre os homens para um espaço dentro deles. Na filosofia grega, a liberdade surge no isolamento do filósofo que passa a vivê-la a partir do momento em que se retira do mundo. Desse modo, ao longo da tradição filosófica, a liberdade passa a se transformar em uma condição da vida interior de qualquer homem. E, a partir da conversão de Paulo ao cristianismo, o conceito de liberdade passou a ser confundido com a noção do livre-arbítrio.

A autora analisa e passa a refletir sobre alguns conceitos de liberdade que estiveram presentes em teorias políticas, a partir de pensadores dos séculos XVII e XVIII, que segundo Arendt, passam a usar o conceito de liberdade como sinônimo de segurança, isto é, como uma finalidade da política.

É somente a partir da ascensão das Ciências Sociais e Políticas no século XIX e XX, o conceito perde totalmente o sentido original, pois, a partir da Idade Moderna, a liberdade passa

a ser uma necessidade. Culmina no liberalismo, o qual considera a liberdade algo que deve ser assegurado a partir da política, porém de forma invertida ao seu sentido original. Sendo necessário primeiramente garantir a liberdade individual para que posteriormente a liberdade possa existir, o problema é que, o período foi marcado por viver a vida a partir da liberação da política, não sendo necessário se dedicar a ela.

Percebemos, desse modo, a inversão que o conceito da liberdade teve ao longo do pensamento filosófico, sendo retirada de sua implicação política e pública. Enquanto para os gregos o conceito estava relacionado ao espaço comum e também de aparecer em público, porém ao longo da tradição ela passou a ser uma condição individual e oculta.

Para os gregos, a liberdade era um fenômeno, pois a pólis possibilitava a união dos cidadãos que eram capazes de trazer e/ou gerar algo novo e ainda imprevisível, condição proveniente da igualdade. Segundo Arendt (2005a), dois termos se destacam nos fatos experienciados na política: o termo *archein* e o termo *agere*. O termo *archein* significa a capacidade de iniciar ou criar algo totalmente novo, e o termo *agere*, significa colocar algo em andamento. É justamente nesse significado que a liberdade carrega consigo que Arendt busca considerar ser o sentido da política.

Desse modo, a política e a liberdade são conciliáveis entre si, mesmo que, atualmente, tais esperanças de conciliação parecem um tanto utópica em virtude dos regimes totalitários, a política da primeira metade do século XX teve que suportar:

[...] uma esperança um tanto insensata em nosso século, uma vez que, desde a Primeira Guerra Mundial, cada um dos pratos que foram servidos pela política teve de ser comido em temperatura consideravelmente mais quente do que aquela em que seus cozinheiros tiveram a ideia de prepará-los (ARENDR, 1993, p. 118).

Esse fato faz Arendt considerar que desde a antiguidade, ninguém mais partilhou do real sentido da política, a liberdade. Enquanto a política e a liberdade estavam interligadas na antiguidade, nas condições modernas, a política e a liberdade estão totalmente separadas uma da outra. Não obstante, a dimensão política está enfraquecida e muito desacreditada pela maioria, e que atualmente, não se busca mais pelo seu sentido.

A recusa da política

O fato de não se buscar mais pelo sentido da política, leva Arendt a refletir sobre esse distanciamento que não acontece de forma repentina, mas é construído ao longo da tradição. Após a condenação de Sócrates, Platão passa a se desencantar da política e como resposta ele busca tornar a filosofia fundamental para a pólis, o problema que essa tentativa depreciou a vida política. Platão eleva a vida contemplativa para privilegiar o *bios theoretikós* e não mais o *bios politikós*. O resultado não poderia ser outro, os filósofos posteriores a Platão, estabelecem a ação como uma esfera que é inferior à atividade filosófica.

O fato de colocar a política como uma esfera inferior e o “desastre que a política já provocou em nosso século e [o] desastre ainda maior que dela ameaça a resultar” (ARENDR, 1993, p. 117). Desse modo, a maioria dos indivíduos negligencia a esfera política e não conseguem mais ver relação alguma com a liberdade. Diante dessas contingências, Arendt (1993, p. 117), ressalta que a resposta para o sentido da política “não é hoje em dia nem evidente nem imediatamente clara”.

Nesse sentido, para a autora, refletir sobre o sentido da política é o mesmo que refletir se, de algum modo, a política é a liberdade, se o espaço político possui a participação na esfera pública e se, de algum modo, a esfera pública tem significado para todos os seres humanos. Para a autora, a maioria dos cidadãos perdeu justamente aquilo que passa a dignificá-los, ou seja, a participação na esfera pública, que corresponde à dimensão da ação.

O fato da não participação na esfera pública é um grande problema para Arendt, o que leva a autora a se indagar “Tem a Política ainda algum sentido?” (ARENDR, 2004, p. 38) e, para esta pergunta, Arendt considera que existe apenas uma resposta e muito simples, que pode considerar as outras respostas dispensáveis por completo, “o sentido da política é a liberdade” (ARENDR, 2004, p. 38).

Assim, ao buscar entender os acontecimentos que flagelaram a política no século XX, resgata o verdadeiro o conceito de esfera política. Segundo Arendt (2005a), é a dimensão que mais dignifica a condição humana. Para ela, o que permitiu todas as atrocidades cometidas pelos regimes totalitários³, foi o afastamento dos seres humanos da esfera pública e a recusa que tiveram por essa dimensão da ação. Os regimes buscaram ainda não somente reprimir a liberdade dos cidadãos, mas buscaram aniquilá-la.

Ademais, o espaço considerado por Arendt como um espaço entre os homens foi transformado pelos regimes totalitários⁴, principalmente pelo regime Nazista, em um palco de violência, destinado a matar, sob a égide de uma força ideológica e sem fins políticos. Quando a política tem um fim em si (liberdade), não pode coexistir com a violência, isto é, toda política que está baseada no uso da força brutal perde todo o seu sentido: a participação mútua de todos os cidadãos na esfera pública.

As atrocidades que ocorreram levaram Arendt (2009, p. 256) a considerar que,

[...] as guerras e as revoluções têm em comum [...] o fato de estarem sobre o signo da força bruta. Se as experiências políticas básicas de nossa época são a guerra e a revolução, isto significa que nos movemos essencialmente num campo de experiências violentas que nos induzem a equiparar ação política com violência. Tal equiparação pode se revelar fatal, porque, nas condições atuais, sua única consequência possível é tornar a ação política algo sem sentido, o que é absolutamente compreensível, dado o imenso papel que a violência tem, de fato desempenhado na história de todos os povos da raça humana.

A importância que Arendt atribuiu ao evento totalitário faz derivar também a sua crítica à tradição filosófica ocidental, o fato de os regimes totalitários não serem possíveis de ser explicados pelas categorias habituais da filosofia política. Como já mencionado anteriormente, o advento do totalitarismo é possível pelo fato de os cidadãos terem se afastado da vida pública, isto é, da política.

³ Os regimes totalitários são considerados por Arendt como uma nova forma de governo, uma nova categoria política, por causa de seus aspectos inéditos que culminaram na tentativa de aniquilar a condição humana.

⁴ “[...] os regimes totalitários usam e abusam das liberdades democráticas com o objetivo de suprimi-las. Não porque os seus líderes sejam diabolicamente espertos ou as massas sejam infantilmente ignorantes. As liberdades democráticas podem basear-se na igualdade de todos os cidadãos perante a lei; mas só adquirem significado e funcionam organicamente quando os cidadãos pertencem a agremiações ou são representados por elas, ou formam uma hierarquia social e política” (ARENDR, 2009, p. 362).

O que ocorreu ainda durante o século XX, denominado por Arendt como “tempos sombrios”, foi a experimentação por parte dos seres humanos da sociedade de massas⁵, na qual os seres humanos não participam do mundo público, ou seja, não são, ou não podem ser considerados cidadãos, além de considerarem que, somente a partir do momento em que estão participando da sociedade de massas, ou ao movimento totalitário, é que suas vidas passam a adquirir algum sentido.

Nesse sentido, os movimentos totalitários,

[...] são possíveis onde quer que existam massas que, por um motivo ou outro, desenvolveram certo gosto pela organização política. As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto (ARENDR, 2009, p. 361).

Não obstante, o objetivo do totalitarismo é justamente reduzir ao máximo possível a imprevisibilidade da condição humana; buscar a eliminação do espaço público, da ação e condicionar todos os seres humanos à aceitação de tudo o que lhes era sugerido através da ideologia e da força bruta.

O fato de os regimes totalitários terem a certeza de que, indivíduos atomizados eram importantes, pois sabiam que os mesmos não conservavam a disposição para o agir, além disso, construíram uma ideologia de não denominação, mas, sim, uma ideologia que dava a cada indivíduo uma importância na construção do movimento, não obstante, o indivíduo se sentia lisonjeado por poder contribuir com o movimento, ou seja, por uma causa.

O problema decorrente desse fato, segundo Arendt (2009), é que os indivíduos não conseguiram perceber que sua singularidade e a pluralidade foram eliminadas a partir da criação de uma ideologia do terror. Assim, afirma Arendt (2009, p. 256), a “[...] essência é o terror e o princípio de ação é a lógica do pensamento ideológico”, nesse sentido, elimina-se a ação em conjunto, elimina-se também a resistência para qualquer denominação.

A resistência causa medo, e o medo “[...] como princípio de ação público-política tem sua estreita ligação com a experiência fundamental de falta de poder que todos conhecemos de situações nas quais, por alguma razão, somos incapazes de agir” (ARENDR, 2007, p. 61). Além do “[...] medo [ser] um princípio antipolítico no interior do mundo comum” (ARENDR, 2007, p. 61).

[...] As tiranias são condenadas porque destroem a união dos homens: isolando os homens uns dos outros, elas buscam destruir a pluralidade humana. As tiranias [baseiam-se] na única experiência fundamental na qual estou totalmente só, que é estar impotente (como Epicteto definiu a solidão), incapaz de angariar a ajuda de meus semelhantes (ARENDR, 2007, p. 62).

⁵ Refere-se a uma sociedade composta por indivíduos isolados e que não passam a tomar decisões coletivas sobre o mundo, além de não assumir nenhuma responsabilidade por ele. Os indivíduos fazem apenas parte de toda essa engrenagem de produção e de consumo, “cuja função é garantir a sobrevivência e o bem-estar” (ALMEIDA, 2011, p.13). Além de os seres humanos se comportarem como *peças* que podem ser substituídas por outras, a qualquer momento.

Quando nos referimos ao sentido da política contemporânea, Arendt (1993, p. 118-119), observa que a esfera pública contemporânea “[é] considerada, tanto sob o aspecto teórico quanto sob prático, como um meio de assegurar as provisões vitais da sociedade e a produtividade do livre desenvolvimento social”.

Em seu livro “A Condição Humana”, Arendt (2005a), nota que a política contemporânea se tornou um espaço que tem a função de garantir a subsistência e outras necessidades, isto é, valoriza-se a esfera do labor (vida) e também a do trabalho (mundanidade), ou seja, do consumo e da produção. Ademais, a política não tem mais o sentido ou o espaço da ação, da espontaneidade, do aparecer em público e do embate de opiniões.

A contemporaneidade parece que esqueceu totalmente do significado que a política tem em si, destarte, a política não deve se ocupar de coisas que não são políticas em si mesmas. Nesse sentido, Arendt (1993, p. 119):

[...] como se [...] as formas de dominação totalitárias não tivessem demonstrado nada melhor do que o nível de razão demonstrado pelo pensamento liberal ou conservador do século XIX. O que é embaraçoso no aparecimento de uma possibilidade física absoluta de aniquilação no interior da esfera política é justamente o fato de que tal retirada é simplesmente impossível, pois o que aqui ameaça a esfera política é exatamente aquilo que, na opinião da modernidade, legitima essa esfera em sua existência, ou seja: a mera possibilidade da vida, e mais precisamente, a possibilidade da vida de toda a humanidade. Se é verdade que a política não é mais nada além do que é infelizmente necessário para a preservação da vida da humanidade, então com efeito ela começou a ser liquidada, ou seja, seu sentido transformou-se em falta de sentido.

Ademais, diante de todos os elementos apresentados anteriormente, isto é, uma leitura arendtiana entre a filosofia e a política, na qual, a atomização da maioria dos indivíduos que compõem a sociedade contemporânea e o seu afastamento dos demais, não poderia ter outra consequência, a negação da sua participação na esfera pública do mundo. Portanto, é necessário indagar-se sobre o sentido da política no século XXI, isto é, se a participação dos seres humanos na esfera pública tem algum sentido ou significado, e, se esse espaço de aparição e ação, conserva a liberdade de todos.

A solução que permanece é o resgate da política e do seu verdadeiro significado, porém segundo Almeida (2011), essa resolução não é fácil e dificilmente se dará de modo imediato ou pragmático. É fundamental apostarmos na singularidade de cada ser humano, que aparece no mundo, dotado de uma nova promessa de mudança ou de renovação, é o que Arendt denomina de “milagre” humano, porém, segundo Arendt (1993, p. 122), “[...] Não [é] porque acreditamos em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível, e realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não”. Essa imprevisibilidade do ser humano de poder começar algo totalmente novo, só será possível enquanto existir a política e a liberdade se fizer presente no espaço entre-os-homens.

Considerações finais

Não podemos negar que o nosso século é herdeiro de todas as atrocidades e mazelas passadas – ainda estão presentes exemplos de dominação, alienação e de massificação de grande parcela da população que não sente e não possui aproximação com a esfera política, esfera esta da sua própria condição humana, ou seja, não se consideram responsáveis pelo mundo comum e consideram a política como um espaço de especialista ou de políticos profissionais.

Desse modo, cabe aqui uma reflexão, como podemos falar de política, como um espaço de liberdade, ou enquanto esfera que dignifica a condição humana em uma sociedade cada vez mais atomizada? Como responsabilizar os seres humanos pelo mundo comum em uma sociedade que está mais preocupada com a luta pela própria sobrevivência, que valoriza de forma exacerbada o consumo e a produção e se a grande maioria não se sente parte do mundo comum?

Entretanto, se é possível eliminar as condições essenciais para o agir e criar um espaço próprio e passar a eliminar a singularidade de cada pessoa, é impossível, porém, eliminar a liberdade que está presente em cada novo nascimento de cada ser humano, e, com essa, a possibilidade de constituir (preservar ou renovar) um mundo comum. De fato, não há certezas, o que possuímos é a esperança pelo nosso mundo que está contido na natalidade, isto é, o fato de constantemente novos seres humanos virem ao mundo, podendo interromper nesse espaço com uma novidade. Assim, nossa insatisfação com o mundo e também o nosso “desgosto com o estado de coisas” (ARENDR, 2005b, p. 241), pode e deve ganhar expressão na esfera política, na esfera das opiniões e da linguagem. É necessário se indagar com aquilo que não faz sentido, com todas as barbaridades que são incompreensíveis, e qual é o nosso esforço para nos reconciliarmos com este mundo, mesmo que este não seja como queiramos, porém, deve ser com ele que temos de nos entender.

Ademais, se nas apresentações de Hannah Arendt que invadem nosso sentimento e mostram que as barbáries são inevitáveis, não é isso que ela acredita. Seus escritos têm a necessidade de expressar que as coisas podem acontecer de maneira diferente, porque a compreensão elucida nosso pensamento político, renovando-o. Portanto, mesmo que o mundo e a esfera política, não tenham perspectivas concretas de alguma mudança, não podemos jamais abrir mão do mundo e da política, pois são os únicos espaços que podemos nos revelar plenamente como seres humanos, espaços eminentemente humanos e, por isso, potencialmente livres.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt: Entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDR, Hannah. **O que é Política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **A Condição Humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. **A dignidade da política**. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

_____. **Que é liberdade?** In: ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

_____. **Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **A Promessa da Política**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2007.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Ícone Editora, 2007.

BENVENUTI, E. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido político para a separação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. 16. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

ENSINO DA SOCIOLOGIA: perspectiva de emancipação política

Sociology teaching: perspective of political emancipation

Franklin Roosevelt Canan Cupertino Júnior¹

Resumo: O presente estudo tem como área de concentração Ciência Política e Educação Sociológica. Dentro disso, o objetivo dessa pesquisa é verificar como a sociologia, através do conteúdo estruturante Poder, Política e Ideologias, colabora para a Emancipação Política. Nesse sentido, o conteúdo específico “Democracia torna-se um instrumento político, social, e ideológico pode ter dois vieses, um de sua magnitude no mundo do capital, lógica da ordem burguesa ou a desnaturalização e o estranhamento dessa democracia que representa os interesses da minoria e não da maioria”. Perante isso, a pesquisa apresenta cunho práxis (teórico-prático) e recorrerá às fontes de livros e documentos, além da regência do estágio sobre a temática nas aulas para compreender como a disciplina de sociologia pode auxiliar na transformação social. Iremos fundamentar a nossa pesquisa dentro da perspectiva pedagógica libertadora, compreendendo a educação como um ato político e a sociologia como disciplina curricular que fundamenta a sociedade em princípios de intervir diretamente com interesses políticos contraditórios.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia libertadora. Educação sociológica.

Abstract: The present study focuses on Political Science and Sociological Education. Within this, the objective of this research is to verify how the sociology, through the structuring content Power, Politics and Ideologies, collaborates for Political Emancipation. In this sense, the specific content “Democracy becomes a political, social, and ideological instrument can have two biases, one of its magnitude in the world of capital, bourgeois order logic or the denaturalization and estrangement of that democracy that represents the interests of Minority and not majority. “ Given this, the research presents praxis (theoretical-practical) and will resort to the sources of books and documents, besides the regency of the stage on the subject in the classes to understand how the discipline of sociology can aid in social transformation. We will base our research within the pedagogical perspective liberating, understanding education as a political act and sociology as a curricular discipline that bases society on principles of intervening directly in it with contradictory political interests.

Keywords: Education. Liberating pedagogy. Sociological education.

Introdução

A Educação, entendida como um ato político, significa que todos os educadores - indiferente de disciplinas - têm uma intencionalidade nos seus conteúdos que vão estar a serviço de interesses diferentes e antagônicos dentro da sociedade de classes. A sociologia como disciplina curricular não foge à regra da educação como um todo, muito pelo contrário, vai ao encontro com as questões políticas e os fundamentos da sociedade, seja para manter quem está no poder ou transformar a realidade social dos dias de hoje. Nesse contexto, essa prática de estágio tem como área de concentração a Ciência Política e a Educação Sociológica.

O objetivo geral dessa pesquisa é verificar como a sociologia através dos conteúdos estruturantes corrobora para a emancipação política, direcionando como um instrumento político, social e ideológico, atendendo a interesses já pré-direcionados, que não seja do capital, mas, sim, do trabalho.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Para Karl Marx (2010, p. 41):

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática.

É preciso diminuir a distância entre o que é dito e o que realmente acontece no chão da escola pública e nas articulações políticas, ligando a realidade concreta dos discentes nas indústrias, no comércio, no Estado e na sociedade. Se a comunidade escolar: gestor, educadores, pedagogos, pais e alunos não fizerem uma análise mais significativa, reflexiva, minuciosa desse modo de educação, continuaremos a reforçar os interesses das classes dominantes, ideário esses de uma ética individualista, privatista e consumista, na qual o único objetivo é possibilitar o cidadão mínimo, consumidor passivo à mercê de sua democracia.

A regência do estágio teve como princípio a desnaturalização e o estranhamento da democracia burguesa. Esse conteúdo se situa dentro da seguinte sistematização pedagógica, adotada pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008): Conteúdo Estruturante: Poder, Política e Ideologia; Conteúdo Básico: Democracia, Totalitarismo e Autoritarismo; Conteúdo Específico: Democracia Pós-Revolução Francesa. Dessa forma, o foco do estágio foi voltado à educação como um ato político, podendo servir tanto aos interesses das camadas oprimidas, como aos interesses da camada opressora. Nesse sentido, entender a democracia em uma ótica de emancipação política, dos filhos dos proletários, é pensar na desconstrução do atual momento que se encontra a democracia, já que os interesses a que serve a essa democracia é apenas para dar legitimidade à exploração de uma classe sobre outra. Para Lessa e Tonet (2011, p. 85):

O Estado capitalista, cuja expressão política mais acabada é a democracia burguesa, nada mais é, para Marx, do que o que todo Estado sempre foi: um instrumento especial de repressão a serviço das classes dominantes [...] Ele reproduz a desigualdade entre o burguês e o operário também pela ilusão de que, ao votar e eleger os políticos, a maioria da população estaria dirigindo o país.

Verificando como os conteúdos específicos podem auxiliar na emancipação político-operária do educando e o tornando capaz de transformar a sociedade, tendo assim uma tomada de consciência de classe e se reconhecendo como classe trabalhadora e sujeito histórico, tendo consciência de si e para si.

Para Gadotti (1986, p. 25):

[...] a questão da consciência de classe, ela só pode ser entendida no contexto da própria luta de classe. Para a classe trabalhadora não basta entender o que é consciência de classe. A questão da consciência de classe tem para ela um significado “particular”, já que está ligado à sua prática na luta de classes. Não se trata, portanto, de um conceito abstrato. Para a classe trabalhadora, a consciência de classe tem um sentido metodológico, cujo objetivo é a conquista do socialismo e o domínio do trabalho sobre o capital, isto é, a transformação revolucionária do sistema social.

Então, é nessa linha da consciência de classe que fala Gadotti (1986) que irei, através do estágio, tentar analisar de que forma os conteúdos específicos da sociologia são a ferramenta de organização dos futuros trabalhadores, partindo do pressuposto de que é necessário transformar a realidade social concreta do capitalismo atual e, para isso, só através da organização coletiva do proletariado para conseguir acabar com as desigualdades cada vez maiores.

Para auxiliar na fundamentação desse projeto, utilizarei como referência de análise os pressupostos do materialismo histórico ancorados em Karl Marx (1818-1883), sustentando a Pedagogia da Emancipação Política, bem como outros autores que darão embasamento para a pesquisa mediante seus conhecimentos sobre educação, como Freire (2010), Gadotti (1986) Severino (1986), Martins (1982).

Área de concentração e fundamentação teórica

A área de concentração desse projeto está voltada para a Ciência Política e Educação Sociológica, sendo que o tema delimitado é o “Ensino da sociologia como um ato político: perspectiva de emancipação política”.

Para isso, é importante verificar a análise de Severino (1986, p. 8):

[...] à luz do desenvolvimento histórico dos modos de produção, que com a consolidação das formações econômicas formam-se igualmente as classes sociais que se contrapõem em si. E uma classe dominante, numa determinada formação econômica, ao deter a propriedade dos meios de produção material controla igualmente os meios de produção mental, impondo deste modo suas ideias às classes que não possuem e não controlam nada. E as ideias dominantes numa dada sociedade nada mais são do que a expressão das relações sociais de dominação.

A escola tem papel fundamental ou na formação de um indivíduo que adquira certo “potencial emancipatório”, ou de formar um ser totalmente alienado e adestrado criticamente, sem condição nenhuma de emancipação futura. A educação nessas bases pode seguir dois caminhos: primeiro o caminho dos interesses dos trabalhadores, da classe proletária, dos oprimidos e, assim, direcionar para uma tentativa de tomada de consciência para conseguirmos avançar a um patamar melhor de vida; o outro caminho é o de manter e conservar a sociedade como está, com as desigualdades cada vez maiores e o opressor oprimindo cada vez mais aqueles que vendem sua força de trabalho, o proletariado. Segundo Gutiérrez (1988, p. 41):

A peça-chave, o instrumento central da ação político-pedagógica na escola, é o docente. Não vale dissimular o problema lançando mão da neutralidade ou da “apoliticidade”. O docente, querendo ou não, consciente ou inconsciente, exerce uma importante ação política. Os educadores que não fazem política, acabam praticando a política de submissão ao mais forte.

A função da escola não é ser a redentora, passa por um novo projeto pedagógico. Contudo, a mudança para uma nova sociedade não se dá apenas pela escola, ao mesmo tempo em que ela a transforma também pode apenas reproduzir. É um espaço de contradição.

Por isso, a sociologia contribui como fundamento político, já que para Martins (1982, p. 8):

A sociologia é o resultado de uma tentativa de compreensão de situações sociais radicalmente novas, criadas pela então nascente sociedade capitalista. (...). Suas explicações sempre contiveram intenções práticas, um forte desejo de interferir no rumo desta civilização.

Nesse contexto, a perspectiva que estou adotando de educação é a da auxiliar na transformação da sociedade, através da pedagogia libertadora, para que os alunos possam ter

uma maior tomada de consciência e tornem-se sujeitos, que vão auxiliar na tomada do poder pelos trabalhadores e fomentar uma nova sociedade, diferente dessa que está aí.

Para Máuri de Carvalho (2011, p. 228):

É tarefa escolar dos professores socialistas e comunistas demonstrarem a vinculação da escola capitalista ou da educação burguesa com a economia política, buscando suprimir as toscas e hediondas interpretações, antes que sejam inculcadas nas novas gerações. Neste caso, a missão desses professores é caminhar na contramão do senso comum dos pedagogos oficiais para fundar uma escola mais ampla, que abarque o mais possível a maior quantidade de filhos e filhas da classe trabalhadora e onde eles possam tomar contato com os referenciais socialistas e comunistas produzidos pela humanidade. Mais que dantes é imperioso uma escola a se somar à luta dos trabalhadores pela transformação da cidade do capital em cidade do trabalho.

Dentro desse princípio, como docente que acredita em uma sociedade de cunho socialista, tentei, através da regência do estágio, utilizar os conteúdos estruturantes da sociologia, uma intencionalidade objetiva na intervenção política para interesses da maioria (proletariado) sobre a minoria (burguesia), através do Conteúdo Estruturante da Sociologia: Poder, Política e Ideologia; Conteúdo Básico: Democracia, Totalitarismo e Autoritarismo e Conteúdo Específico: Democracia Pós-Revolução Francesa (SEED, 2008), tendo como pano de fundo, a desconstrução da manutenção da ordem burguesa.

[...] o Estado capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. A igualdade burguesa, tal como a democracia burguesa, nada mais é do que a máxima liberdade do capital para explorar os trabalhadores. E o Estado burguês, por mais democrático que seja, será sempre um instrumento especial de repressão contra os trabalhadores (LESSA; TONET, 2011, p. 85-86).

Dentro disso, trabalharmos a questão da democracia torna-se fundamental e é um desafio para a busca de potencial emancipatório do indivíduo. Poder adquirir determinada consciência e até recusar o controle em nossa mente e no nosso próprio corpo, seria o intuito, uma sociedade quem sabe justa e humanitária.

Vivência do estágio

O estágio curricular obrigatório II foi realizado no Colégio Estadual Pedro Viriato Parigot de Souza, localizado na cidade de Marialva no Paraná. O colégio possui 40 turmas de Ensino Fundamental e Médio, além de atividades complementares. Dividido da seguinte forma: Ensino Fundamental: 11 turmas e 275 matrículas; Ensino Médio: 22 turmas e 712 matrículas, além de 4 turmas de atividades complementares com 98 matrículas. As atividades de estágios ocorreram sobre a orientação do professor regente André Almeida da Silva, formado em Ciências Sociais pela UEL, com Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), é docente do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná.

O conteúdo estruturante trabalhado pelo docente durante esse período de observação foi os seguintes: Introdução à origem da Sociologia, fazendo debates e intervenções constantes com os educandos, além de trazer charges para poder mediar o conteúdo historicamente acumulado.

A questão fundamental desse estágio foi a regência, sendo que trabalhamos como conteúdo específico a questão da Democracia Pós-Revolução Francesa, analisando sua concepção de uma forma ampla e demonstrando como ela pode ser subdividida em duas análises: por um

lado a democracia burguesa – institucional e representativa. Do outro lado, uma democracia proletária – participação de todos os agentes na tomada de decisões, sendo que essa democracia só irá ocorrer com um processo revolucionário. Para Karl Marx (2010, p. 78):

A revolução em geral - a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações - é um ato político. Por isso, o socialismo não pode efetivar-se sem revolução. Ele tem necessidade desse ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início a sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político.

A democracia burguesa é uma forma de legitimar a exploração de uma classe sobre a outra. Representa os interesses políticos da classe dominante. Essa atual democracia (burguesa) tenta jogar um ar de que todos têm a mesma oportunidade de votar ser votado e eleger representantes de sua camada social, representantes dos trabalhadores para governar o Estado. Contudo, na verdade, isso vai esconder o seu forte caráter de uma política direcionada a uma camada específica da sociedade.

Já o outro viés (proletário) pensa em uma democracia plena, com a participação de todos os agentes da sociedade nas tomadas de decisão, sem exclusão de nenhum membro. Essa democracia nos dias de hoje só pode ocorrer com a transformação do modo de produção econômico. Só com uma sociedade sem a exploração do homem pelo homem poderemos ter a participação ativa de todos os agentes políticos da sociedade. Nesse sentido, como fala Del Rio (1981, p. 137-138):

Em sua luta contra o poder unido da classe dominante, a classe operária – enquanto classe organizada – só poderá atuar, com um partido seu, contrário a todos os velhos e reacionários partidos [...] O primeiro passo deve ser, convencer o operário de que somente sua união poderá lhe dar os meios para mudar sua existência. Deve se conscientizar de sua força, do porquê vive em péssimas condições e do porquê o capitalismo nunca resolverá os seus problemas. Deve saber o que o socialismo pode lhe oferecer, ou seja, (deve ser) politizado. Somente uma classe operária politizada poderá avançar para o próximo estágio: a luta organizada para defender o processo revolucionário [...].

De uma forma geral, o estágio ocorreu de uma forma participativa, em que os alunos demonstraram interesse na temática, questionando e compreendendo esse conteúdo, colocando exemplos concretos de sua realidade social, desde a questão da compra de votos durante o processo eleitoral burguês e como isso é maligno para a construção de uma sociedade melhor e uma mudança na sociedade. Demonstrando-se como esse atual sistema é viciado, perpetuando algumas famílias no poder, sendo que a disputa acaba ocorrendo de uma “forma desigual e combinada”, e aqueles políticos que conseguem chegar ao poder têm suas campanhas financiadas, porque eles detêm os meios de produção e a maioria fica à mercê desse processo todo que existe, sem condições de modificar algo que vai ao cerne do problema, a questão do capital.

Os limites da atual democracia estão no reformismo, na melhoria de algumas políticas públicas para saúde, educação, moradia, transporte etc. No entanto, nada que modifique a sociedade na questão estrutural, pois o governo está a serviço dos interesses da classe dominante, e na tentativa de conciliação de classe quando um partido “mais à esquerda” chega ao poder, atendendo a interesses de grandes oligopólios e latifúndios.

Considerações finais

A regência ocorreu com o objetivo de identificar a sociologia como uma ação política revolucionária, tentando auxiliar – mesmo de uma forma mínima – na transformação da sociedade, na formação de agentes conscientes, através do Conteúdo Estruturante: “Poder, Política e Ideologia”, que está inserido de uma forma concreta na realidade social dos educandos. Facilitando, dessa forma, a aquisição do saber por parte dos alunos de um referencial socialista e comunista que está diretamente relacionado com a insurreição proletária.

Claro que não foi um interesse unânime de toda a sala, mas podemos ver que muitos alunos mostram seu interesse por essa disciplina, conseguindo através do método crítico ter uma visão da totalidade que acaba quebrando velhos conceitos vindos da ideologia liberal-burguesa, e revendo a questão da eleição e a desconstrução do que está posto nos dias atuais.

A Sociologia acaba se consolidando como uma disciplina curricular fundamental na formação de novos sujeitos históricos. Claro que por si só não tem forças para transformar a sociedade, que vai também das circunstâncias concretas e do momento histórico, mas que pode auxiliar na construção de sujeitos ativos e participativos do cenário político, que puderam questionar, de alguma forma, as instituições políticas e as desigualdades de classe, próprio do sistema capitalista.

Referências

DEL RIO, Eduardo. **Conheça Marx**: Inédito! Teoria e Política em Quadrinhos. Trad. Elisabeth Marie. São Paulo: Proposta, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MÁURI DE CARVALHO, Francisco. Educação: a crítica leninista. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p.1-5, abr., 2011.

SEED – Secretária de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares do Paraná de Sociologia**. Curitiba: Governo do Paraná, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: E.P.U, 1986.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

IDEOLOGIA DO HOLOCAUSTO

Ideology of the Holocaust

Julio Cesar Gomes do Prado¹

Resumo: Sem o estudo sobre alguns fatos históricos não seria possível entender a sociedade contemporânea, entre os acontecimentos, destacamos as duas guerras mundiais, principalmente o período entre guerras e a Segunda Guerra Mundial. O lastro temporal entre as duas grandes guerras foi um terreno fértil para o surgimento de regimes totalitários como os de Hitler e Mussolini. Dessa forma, esse trabalho trata das condições que levaram ao holocausto e como funcionava o regime totalitário alemão que desembocou na Segunda Guerra Mundial.

Palavras-chave: Totalitarismo. Segunda Guerra. Holocausto.

Abstract: Without the study on some historical facts it would not be possible to understand the contemporary society, between the events, we emphasize the two world wars, mainly the period between wars and the Second World War. The temporal ballast between the two great wars was fertile ground for the emergence of totalitarian regimes like those of Hitler and Mussolini. Thus, this work deals with the conditions that led to the Holocaust and how the totalitarian German regime that led to the Second World War worked.

Keywords: Totalitarianism. Second War. Holocaust.

Introdução

A Segunda Guerra Mundial, além de ter impactado simplesmente por ser uma guerra na qual ocorreram muitas baixas e da aparição do maior artefato de destruição de massas já inventado, ou seja, a bomba atômica, foi o cenário de um dos maiores massacres da humanidade, qual seja, o holocausto judeu. Esse trabalho pretende mostrar de forma resumida como ocorreu esse acontecimento que ficou marcado na história como a maior tragédia judaica.

Para alcançarmos o objetivo exposto acima, utilizaremos como fonte de pesquisa artigos e livros que falam sobre o Holocausto e a Segunda Guerra Mundial. A escolha desse tema se deu pela importância que esse acontecimento tem na história da humanidade, visto que, o mundo ficou perplexo com a capacidade de ditadores como Hitler cometerem assassinatos em massa e de maneira metódica.

Primeiramente, trataremos dos pressupostos que levaram os judeus a serem odiados por parte da população europeia. Logo após, falaremos da ascensão de Adolf Hitler, além de tratarmos de sua ideologia. A seguir, discorreremos sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto judeu.

Condições para o holocausto

Sabe-se, por meio de livros de história, que após a destruição da cidade sagrada de Jerusalém os judeus passaram a ser cada vez mais perseguidos. Após esse acontecimento, o Estado de Israel deixa de existir e ocorreu um fenômeno chamado por historiadores de diáspora judaica. Esse processo é caracterizado pela dispersão dos judeus para vários países, devido a perseguições tanto de cristãos como de romanos, por esse motivo temos judeus de diversas nacionalidades.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

A partir do século XV, os judeus passaram a ser perseguidos na Europa. “[...] disseminou-se o antissemitismo nos reinados europeus, o que levou à expulsão geral dos judeus ou a sua ‘Conversão Geral’, obrigando-os a se converter em ‘cristãos-novos’ ou ‘marranos’ e se integrarem nos territórios por eles ocupados” (FERNANDES, 2014, p. 1). Portanto, os judeus eram vistos como apátridas, pois não tinham mais um país para o qual voltar, além do crescimento do antissemitismo, o qual veio, em meio a Segunda Guerra Mundial, levar ao assassinato de milhões de judeus.

Diferentemente de outras religiões, como o cristianismo e o islamismo, o judaísmo não age por proselitismo, portanto, judeus são natos, ou seja, não há conversão ao judaísmo, o judeu nasce judeu, por esse motivo o judaísmo não cresce com tanta rapidez como as religiões citadas.

No século XIX, surge um movimento chamado de movimento sionista dentro da Europa, fazendo referência ao monte Sião, sagrado para os judeus. Esse movimento tinha como objetivo a recriação do Estado de Israel dentro da Palestina. Entretanto, isso não ocorreu nessa época e os judeus continuaram sem pátria, além do problema com os cristãos, o povo judeu, devido à influência que tinha sobre o mercado financeiro e de joias, passaram a ser mal vistos por parte das pessoas em países europeus como a Alemanha. Nesse sentido, eles eram tidos como usurpadores da riqueza nacional dos países nos quais exerciam algum tipo de poder. Lembre-se de que os judeus tinham muita influência sobre algumas monarquias absolutistas pelo fato de financiarem esses regimes nos séculos XVII e XVIII. De acordo com Arendt (1973, p. 20):

Nos séculos XVII e XVIII, o lento desenvolvimento dos Estados-nações processava-se sob a tutela dos monarcas absolutos. Em toda parte, judeus emergiam individualmente do profundo anonimato marginalizador para as posições às vezes atraentes e quase sempre influentes de judeus da corte, que financiavam os negócios do Estado e administravam as transações financeiras dos seus soberanos.

Portanto, o povo judeu, ou melhor dizendo, uma parte dos judeus eram financiadores e privilegiados do estado absolutista. No entanto, com o passar dos anos, os judeus começaram a perder influência e, por outro lado, o antissemitismo aumentou. Os judeus eram vistos como parte do Estado, destarte, todos que se viam insatisfeitos com este, acabavam também por se tornarem antissemitas, por associarem os judeus ao governo.

No final do século XIX, os judeus se tornaram bodes expiatórios de governos malsucedidos na Europa. Assim, se passavam por crises, muitos governantes culpavam os israelitas pelas suas mazelas. Contudo, começam a surgir, em países como a França e Alemanha, partidos antissemitas.

A seguir, falaremos sobre a Alemanha pós-primeira guerra e as condições existentes para que ocorresse uma das maiores, senão a maior, tragédia da história da humanidade.

Ascensão de Hitler ao poder

A Alemanha se encontrava em situação ruim após a Primeira Guerra Mundial, além da derrota, o país foi obrigado a assinar o Tratado de Versalhes. Nesse tratado, foi firmado que a Alemanha era a responsável direta pela guerra, além de perder parte do seu território e pagar indenização pelos prejuízos causados pela guerra.

O fim da Grande Guerra foi marcado pela derrota da Tríplice Aliança e, portanto, também a derrota da Alemanha. Ao final do conflito, ocorreu a assinatura do Tratado de Versalhes. Todavia, esse tratado, que conservou a soberania alemã, acabou impondo à Alemanha humilhantes penalidades (RIBEIRO, 1986, p. 14-17).

Como dito acima, esse tratado foi visto como uma humilhação pelos alemães. Junto a isso, a grande depressão de 1929 e a inflação exorbitante trouxera o caos para economia alemã e, por conseguinte, o aumento do desemprego. Nesse contexto, o povo alemão encontrava-se insatisfeito com seus líderes. Além disso, partidos de extrema direita começavam a aumentar o número de adeptos, um desses partidos chamaria a atenção de Hitler que acabou filiando-se a ele.

Nascido na Áustria, no dia 20 de abril de 1889, Adolf Hitler pretendia se tornar pintor, porém não conseguiu ingressar na academia de Belas Artes de Viena. Após voltar para a Alemanha, no início da Primeira Guerra Mundial, alistou-se como voluntário no exército alemão. Hitler filia-se ao Partido Trabalhista Alemão e, com seu poder de persuasão, contribui para a mudança do nome para Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, mais conhecido como Nazi. Em 1923, após tentativa de golpe, Hitler acaba preso. Depois de oito meses na prisão, Hitler escreveu o Livro *MeinKampf* (“Minha Luta”).

Hitler falava com eloquência e dizia que traria mudanças, contrário ao cumprimento do Tratado de Versalhes, trouxe muitas pessoas para o partido nazista, principalmente jovens desempregados e de classe média baixa. Desde o seu nascimento, o partido nazista tinha como um de seus objetivos a diminuição da influência dos judeus, além de pregar a emigração destes. Burrin (1990, p.15), explica que “a política antijudaica pode ser dividida em três momentos. No primeiro momento, compreendendo o espaço entre 1933 a 1939, os nazistas buscaram intensamente a emigração – expulsão dos judeus, principalmente por meio de medidas legislativas”.

No ano de 1933, tendo em vista a representatividade que alcançara e o apoio financeiro dos capitalistas em meio à crise de 1929, Hitler assume o cargo de chanceler. Após a morte do até então presidente alemão Paul Von Hindenburg, em 1934, Hitler consegue consolidar seu poder através da fusão da chancelaria, exercida por ele, e a presidência, fusão esta, ilegal na época. Sendo o detentor de todo o poder, ele dissolve todos os partidos políticos, prende opositores, começando assim, seu regime totalitário. Após a invasão da Polônia, Hitler acaba provocando a Segunda Guerra Mundial. Segundo Arruda e Piletti (1995, p. 295), “em apenas 23 meses, numa sucessão de golpes de força, ilegalidades e assassinatos, Hitler implantaria sua ditadura pessoal”.

O trecho acima nos dá uma noção do que estaria por vir nos anos seguintes, enquanto o Führer permanecesse no poder. Führer, do alemão, pode ser traduzido por “guia”, “condutor” ou “chefe”, e era realmente dessa forma que ele se via e que o povo alemão iria vê-lo. Sua intenção era fazer uma revolução. Hitler tinha e fez vários inimigos durante seu governo. Todavia, foi nos judeus que ele encontrou a causa máxima para as mazelas dos alemães, no qual, no momento seguinte, falaremos um pouco sobre a ideologia pregada por ele.

A ideologia do terror

Hannah Arendt, conceitua ideologia como uma suposta verdade, que serve como panaceia universal, ou seja, a cura de todos os males, que no caso de Hitler se achava detentor dessa cura. Na definição de ideologia de Arendt (1973, p.148):

[...] a ideologia difere da simples opinião na medida em que se pretende detentora da chave da história, e em que julga poder apresentar a solução dos ‘enigmas do universo’ e dominar o conhecimento íntimo das leis universais ‘ocultas’, que supostamente regem a natureza e o homem.

Hitler não tinha talento para ser artista, porém, era um ótimo orador e sabia como persuadir a população. Assim como Mussolini, ditador italiano no período entre a primeira e a segunda guerra, Führer fez da Alemanha um Estado totalitário. “Tudo no Estado, nada contra o Estado, e nada fora do estado”. Frase do ditador Benito Mussolini, no qual Hitler se inspirou para montar o seu estado absoluto.

De acordo com Lefort (2011, p. 87), “o fascismo italiano foi o primeiro a vangloriar-se de construir um Estado totalitário, *uno stato totalitário*. É a ele que se deve a fórmula à qual devia fazer eco, alguns anos mais tarde na Alemanha, a do *total staat*”.

Hitler pregava a eugenia ariana. Desse modo, o líder alemão considerava a raça ariana superior a todas as outras e, no caso específico dos judeus, estes deveriam ser eliminados, pois, segundo ele, não passavam de vermes. Um de seus argumentos era de que os judeus eram responsáveis pela crise alemã, e utilizando-se de escritores antissemitas como Gobineau, Hitler fortalecia mais seus argumentos.

Igualmente não ficou só na sua posição, pois na mesma época do *Essai* homens como o compositor alemão Richard Wagner, o filósofo Friedrich Nietzsche, políticos como Houston Stewart Chamberlain, este nascido na Inglaterra e genro de Wagner, e Adolf Hitler aderiram ao que foi então chamado ‘gobinismo’. Somente a raça branca ou ‘Ariana’, criadora da civilização, possuía as virtudes mais elevadas do homem: honra, amor à liberdade etc., qualidades que poderiam ser perpetuadas apenas se a raça permanecesse pura. Em sua opinião, os judeus e os povos mediterrâneos haviam degenerado devido a muita miscigenação ao longo da história. Somente os alemães haviam preservado a pureza ariana, mas a evolução do mundo moderno os condenava também aos cruzamentos inter-raciais e a degenerescência (COBRA, 2001, p. 1).

Portanto, Joseph Arthur - Conde de Gobineau (1816-1882) - foi um dos escritores que influenciou Hitler por meio de sua ideologia antissemita e racista. Assim, Führer encontrava fortes argumentos para seu discurso de ódio aos judeus.

Outra característica da ideologia hitlerista era o nacionalismo exacerbado, que tinha forte apelo populacional, pois ao amar o país de maneira incondicional, o povo alemão deve lutar por este. Além disso, Hitler propunha acabar com as humilhações impostas pelo Tratado de Versalhes e unificar as comunidades germânicas. Para pôr em prática seu plano, o líder alemão implantou o unipartidarismo, controlava as mídias e fazia propagandas de massa. Desse modo, um dos principais meios utilizados para propagar a ideologia do ditador era o rádio. “As propagandas enganosas ajudaram Hitler a ser transformado no ‘Salvador da Alemanha’” (GOMES, 2016, p. 1). Assim, transformar seu líder em salvador era mais uma das características do totalitarismo de Hitler, o qual deveria ser respeitado e adorado.

Outro ponto importante para Hitler, era o sentido de unidade que ele queria introjetar na população. Nesse aspecto, o ditador falava sobre a importância da identidade alemã, era contra a miscigenação, e o povo alemão deveria se unir contra todos que fossem contrários a suas ideias. Hitler sabia do poder apelativo de seus discursos, pois a massa tende a ser melhor controlada quando imagina que faz parte de algo maior, quando faz parte de um grupo especial. E, para fortalecer essa união, o ditador pregava o nacionalismo exacerbado, como dito anteriormente. Isso robustecia a xenofobia, pois, quem não era alemão, era inferior a estes.

O ditador alemão sabia muito bem o que estava fazendo, pois, além de controlar a mídia, e propagar sua ideologia por meio dela, Führer levou seus ensinamentos para as escolas alemãs. Desse modo, desde de pequeno os alemães eram doutrinados pela ideologia nazista de Hitler.

Tanto o governo nazifascista de Hitler quanto o governo fascista de Benito Mussolini eram apoiados por conservadores que, além de serem simpáticos às ideias deles, tinham medo

dos revolucionários comunistas que estavam crescendo na Europa, devido à crise do liberalismo. Revoluções bolcheviques, por exemplo, incomodavam esses conservadores por trazerem ideais de igualdades e, por conseguinte, perda de privilégios para as classes mais abastadas.

Ao contrário do que muitos pensam, o regime totalitário alemão era contra o marxismo e o capitalismo. De acordo com Arruda e Piletti (1995, p. 294):

O marxismo era fruto do pensamento judaico (Karl Marx), que também propunha a luta de classes; o capitalismo seria danoso ao agravar as desigualdades e atentar contra a unidade do Estado. Hitler passou a distinguir o capital nacional, útil à comunidade, do capital internacional, impregnado de judaísmo.

Portanto, o ditador se preocupava com a união do país e em desvincular dos judeus o financiamento do Estado. Como os socialistas pregavam a luta de classes, constatada por Marx, Hitler, pelo contrário, exaltava a união do povo, pois essa união traria condições para que seu plano fosse posto em prática sem maiores problemas, visto que todos estariam a favor do Estado.

Tendo como base um estado unitário, para Hitler esse estado exigia um inimigo comum, e esse inimigo seria o povo judeu. O antissemitismo de Hitler não era recente, na época em que o Führer ficou preso escreveu o livro citado anteriormente que é chamado por pesquisadores de a bíblia do nazismo (*MeinKampf*). Nesse livro, o ditador coloca os judeus como o mal maior da sociedade alemã, para o autor, eles estavam por trás de jornais de grande influência, as grandes mídias sempre tinham um judeu no comando e estes impregnavam ideias perniciosas na cabeça dos alemães. Segundo Hitler (1925, p. 130), “[...] são sempre os judeus que procuram e sabem inocular, no espírito do povo, tão perigosas ideias, aliás mortalmente perigosas”. Conquanto, Hitler tinha como inimigo a ser combatido os judeus. Para isso, montou seu estado totalitário, no qual resultou na grande guerra mundial do século XX, tendo como destaque a tentativa de extermínio dos judeus que ficou conhecida como holocausto.

O sacrifício e a Segunda Grande Guerra

O holocausto na cultura judaica era a queima de algum animal em um altar, com o intuito de oferecer um sacrifício a Deus. Este método foi utilizado para exterminar milhões de judeus, ciganos e outras minorias pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

No caso específico desse trabalho, ficaremos com o conceito histórico, pois foi o que Hitler e seu exército praticou em meio à Segunda Guerra Mundial.

Quando Hitler consegue ascender ao poder, ele começa seu plano revanchista e expansionista. Revanchista, pois era visto como uma revanche pela humilhação tanto por ter sido derrotado na Primeira Guerra Mundial, quanto pela imposição do Tratado de Versalhes. Expansionista, pelo fato de Hitler ambicionar a anexação de territórios que antes eram da Alemanha, além de pretender dominar aquilo que era chamado por ele de espaço vital (*Lebensraum*). “A noção de ‘espaço vital’ (*Lebensraum*) aparece em seus discursos e no livro *MeinKampf*. Essas várias fontes mostram que se misturavam em sua mente elementos do colonialismo europeu na África e na Ásia e referências à colonização do leste feita na Idade Média” (SILVA, 2012, p. 1).

Para Hitler, o espaço vital era a integração da Áustria e Tchecoslováquia, além de conquistar a Ucrânia e a Polônia. Foi quando o ditador resolveu invadir a Polônia, no dia primeiro de setembro de 1939, fato que acabou provocando a Segunda Guerra Mundial.

A Segunda Grande Guerra teve como participantes de um lado os aliados: China, França, Grã-Bretanha, União Soviética e EUA, e do outro lado os países do eixo, que eram: Alemanha, Japão e Itália, na qual os aliados se saíram vencedores, e a derrocada foram as bombas de Hiroshima e Nagasaki, lançadas pelos EUA após o ataque dos japoneses à base americana de Pearl Harbor.

Apesar dos milhares de soldados mortos durante a Segunda Guerra, o que mais impressionou a humanidade foi o holocausto judeu praticado por Hitler e seu exército. Dessa forma, mais de seis milhões de judeus foram mortos nos campos de extermínio, entre os modos de assassinato, temos as famosas câmaras de gás. Além disso, muitos judeus eram deportados, outros eram coagidos a trabalhos forçados e muitos morriam de fome.

De acordo com Silva (2005, p. 1):

Os soldados alemães empurraram cerca de 80 condenados em um caminhão para transporte até o campo. Durante o trajeto, muitas pessoas morreram asfixiadas como o monóxido de carbono dos veículos. Esses caminhões, com o interior da caçamba envenenado, podem ter sido a sombria inspiração para as câmaras de gás dos campos em que milhões de prisioneiros judeus acabariam assassinados. Diariamente, sacrificavam-se 2 mil pessoas. Os que chegavam vivos à prisão logo iriam começar a morrer lentamente em virtude da escassez de comida, dos maus-tratos sofridos e da crueldade dos guardas.

Esse relato nos dá uma noção de como foi o sacrifício praticado por Fühler. Após o fim da guerra, exatamente em 1945, foi criada a ONU (Organização das Nações Unidas), que tinha como um dos pressupostos a paz mundial, além de impedir que uma atrocidade como essa nunca mais voltasse a acontecer. Nesse contexto, o movimento sionista que havia iniciado no século XIX ficou mais forte após o massacre judeu na Segunda Guerra. Assim sendo, a pressão sobre os vencedores aumentou a ponto de terem que decidir sobre a divisa do Estado Palestino, essa tarefa foi atribuída, mais tarde, a recém-criada ONU. Apesar de muitas divergências com relação à partilha da Palestina, como, por exemplo, quem ficaria com a cidade sagrada para as três maiores religiões monoteístas: cristianismo, islamismo e judaísmo; Jerusalém, Israel foi reconhecida pela assembleia das Nações Unidas em 1948. Entretanto, os palestinos buscam ser reconhecidos até os dias atuais.

Considerações finais

Desde a diáspora judaica até o Holocausto, os judeus foram perseguidos por vários povos de diversos países, principalmente pelos cristãos. Os mais influentes eram considerados sugadores das riquezas de países nos quais tinham influência, além de financiarem alguns governos absolutistas e, de certo modo, isso ajudou a aumentar a aversão a estes.

Após a Primeira Guerra Mundial, o ódio aos judeus em países como Alemanha aumentou, vários escritores escreviam sobre racismo e antissemitismo, e estes serviram de inspiração para Hitler. Quando Fühler chega ao poder, logo coloca seu plano totalitário em prática, e o ditador tinha um alvo certo, ou seja, o povo judeu. Após a invasão da Polônia, Hitler provoca a Segunda Guerra Mundial, que só acabara em 1945. Nesse espaço de tempo, o exército alemão mata mais de seis milhões de judeus, um massacre surreal.

Percebe-se que no período entre guerras e crises econômicas, as populações ficaram mais vulneráveis e predispostas a serem convencidas de que extremistas como Adolf Hitler, Benito Mussolini, Stalin e outros ditadores possam salvar da bancarrota.

Esses ditadores, apesar de terem algumas diferenças, convergem em muitos aspectos, como por exemplo: unipartidarismo, controle das mídias, propaganda em massa, nacionalismo exacerbado, culto ao líder e doutrinação escolar. E foram essas características que fizeram com que conseguissem se manter no poder e colocar em prática seu governo totalitário.

Referências

ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Schwarcz, 1973.

ARRUDA, José J. de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a história**: história geral e história do Brasil. 4. ed. Curitiba: Ática, 1995.

BURRIN, Philippe. **Hitler e os judeus**: gênese de um genocídio. Porto Alegre: L&PM, 1990.

COBRA, Rubem Q. **Gobineau**: época, vida e obras de Joseph-Arthur, Conde de Gobineau. 2001. Disponível em <<http://www.cobra.pages.nom.br/fcp-gobineau.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FERNANDES, Karina M. **Palestina, diáspora e território em questão na barbárie de Israel**. 2004. Disponível em: <<http://unisinus.br/blogs/ndh/2014/07/28/palestina-diaspora-e-territorio-em-questao-na-barbarie-de-israel/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

GOMES, Cristiana. **Nazismo**. 2016. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/nazismo/>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

HITLER, Adolf. **Minha luta**. 1925. Disponível em: <<https://www.radioislam.org/historia/hitler/mkampf/pdf/por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática**: limites da dominação totalitária. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LENHARO, Alcir. **Nazismo**: o triunfo da vontade. São Paulo: África, 1976.

RIBEIRO, João Júnior. **O que é nazismo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SILVA, Cíntia C. **Holocausto**: atrocidades nazistas. 2005. Disponível em <<http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/holocausto-atrocidades-nazistas-434440.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, Rogério S. Ian Hershaw: Hitler. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n. 7, Brasília, jan./abr, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522012000100015>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

O CASO DE ADOLF EICHMANN E A NEGAÇÃO DO PENSAR: reflexos no mundo e na educação

The case of Adolf Eichmann and the refusal of thinking: reflections in the world and education

Jenerton Arlan Schütz¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o pensar, o pensamento e a atividade do pensar, a partir das obras de Hannah Arendt. Trata-se de um estudo baseado na pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, o trabalho busca relacionar os motivos das atrocidades e barbáries cometidas pelos regimes totalitários e a incapacidade da atividade do pensar, o que tornou os seres supérfluos e incapazes de agir.

Palavras-chave: Regimes totalitários. Hannah Arendt. Condição humana.

Abstract: The present article aims to present reflections on thinking, thinking and the activity of thinking, from the works of Hannah Arendt. This is a study based on bibliographic research. In this sense, the work seeks to relate the motives of the atrocities and barbarities committed by totalitarian regimes and the incapacity of the activity of thinking, which made the beings superfluous and incapable of acting.

Keywords: Totalitarian regimes. Hannah Arendt. Human condition.

Introdução

Numa sociedade em que informação e tecnologia se tornam cada vez mais importantes, há uma enorme preocupação por parte da escola em buscar acompanhar o que denominamos de progresso científico e tecnológico, sendo que conhecimentos da geração denominada “mais velha” se mostram frente aos “mais novos” como conhecimentos obsoletos e que pouco tem a oferecer e contribuir a um mundo que está em constante mudança.

Para Morin (2012, p. 16), “por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio: o da expansão descontrolada do saber”. Ainda, citando Morin, “onde está o conhecimento que perdemos na informação?”. Nesse sentido, a educação está diante de um impasse, os professores perderam o papel daquele que representa aos mais jovens o mundo do jeito que ele é, e a educação visa a um futuro incerto e desconhecido, pois seja qual for o seu trabalho ou ainda contribuição, é insuficiente frente às novas gerações.

Como educar em um mundo que não possui mais sentido herdado, os alunos não se interessam mais pelo legado histórico, não temos certezas absolutas e somos obrigados a procurar o sentido das coisas por conta própria, e ainda nos deparamos com acontecimentos aos quais não conseguimos atribuir nenhum sentido?

A educação tem se preocupado apenas com competências e transmitir conhecimentos, deixando de se preocupar na compreensão do mundo, ou seja, em um modo de pensar que não tem como finalidade resolver os problemas. Estaria assim a educação exercendo apenas um exercício de pensar passivamente e desconsiderando a complexidade do mundo?

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Ademais, sabemos que conhecer e pensar o mundo na sua complexidade, é fundamental para a tarefa da educação, assim, pretende o presente artigo analisar e resgatar a atividade do pensar a partir de Hannah Arendt.

A importância do pensar para a educação e o mundo

“Qual é o objeto de nosso pensar? A experiência. Nada mais! E se perdermos o solo da experiência, então nos deparamos com todo tipo de teorias”.
(Hannah Arendt)

A epígrafe anterior mostra um aspecto essencial do conceito de pensamento para a autora, mas, ao mesmo tempo, nos apresenta a forma de pensar² e a própria trajetória da autora.

A triste experiência que Hannah Arendt teve com os regimes totalitários, que procuravam suprir a liberdade e as identidades das pessoas, não fez com que ela desistisse de pensar e procurar novos caminhos para um mundo que consiga garantir fundamentalmente a manifestação da liberdade humana.

Um momento que marca a sua vida é a experiência com os regimes totalitários e principalmente a indignação com os intelectuais alemães, entre eles Heidegger, que não se posicionou contra o regime Nazista, e se não fosse o suficiente, ele e vários outros intelectuais ainda produziram teorias extraordinárias sobre a ideologia nacional-socialista. Isso foi assustador para Arendt, pois mostrou o quanto é capaz um pensamento que despreza as experiências reais. Na entrevista concedida em 1964³, ela apresenta os intelectuais que se “uniformizaram” (*sichgleichgeschaltethaben*) diante o regime de Hitler, [...] a respeito de Hitler ele tiveram ideias: em parte, coisas extremamente interessantes. Muito fantásticas e interessantes [...] e coisas que ficam muito acima do nível comum. Para mim, isso era grotesco (ARENDR, 1976 apud ALMEIDA, 2011, p. 148).

Na mesma ocasião, Arendt (1993, p. 5) se recusa a ser chamada de filósofa, pois,

Minha profissão, se é que se pode chamar assim, é a teoria política [...]. Para mim, o importante é compreender. Escrever é uma questão de procurar essa compreensão [...] o importante é o processo de pensar. Se consigo expressar de modo razoável meu processo de pensamento por escrito, isso me deixa satisfeita.

Arendt dedica-se na última fase de sua vida – mais preciso na década de 1970 – a um tema filosófico denominado por: as faculdades do espírito, atividades realizadas no momento em que se está só e que são invisíveis aos olhos do mundo.

Em 1961, Arendt assiste ao julgamento de Adolf Eichmann, nazista que foi um dos principais responsáveis pela “solução final⁴”. Hannah Arendt é enviada pela revista New Yorker para acompanhar esse julgamento e escreve um relatório que posteriormente é publicado como livro, denominado *Eichmann em Jerusalém*. E, a partir desse momento, Arendt volta seu olhar ao ser humano no singular, mas sem se esquecer que ele existe sob condição de pluralidade.

² No prólogo do livro “A condição humana”, Arendt (2010, p. 6), “O que proponho, [...] é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo”.

³ Entrevista com Günter Gaus, no programa TV alemã *Zur Person* (Sobre a pessoa), publicada com o título, O que permanece? Permanece a língua materna (ARENDR, 1976).

⁴ Termo nazista que se referia ao extermínio dos judeus.

“É no momento em que se chega ao indivíduo, e a pergunta a ser feita não é mais: Como esse sistema funciona?, mas: Por que o réu se tornou funcionário dessa organização?” (ARENDDT, 2004, p. 121).

No decorrer do julgamento, Arendt se indaga como um ser humano pôde ser capaz de cometer tais monstruosidades. Ela se surpreende por Eichmann ser uma pessoa comum. Para Arendt (2004), não havia maldade naquela pessoa e que apenas tinha cumprido sua função, mas, o que realmente chamou a atenção de Arendt, foi a incapacidade de Eichmann refletir sobre o acontecido e de pensar sobre o significado de seus atos.⁵

Tudo isso leva Arendt (1993, p. 6-7) a se perguntar:

Será possível que o problema do bem e do mal [...] esteja conectado com a nossa faculdade de pensar? [...] seria possível que a atividade do pensamento como tal [...] estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele?

A partir da experiência com Eichmann, podemos perceber que, apesar de o pensamento se localizar fora do mundo, ele é fundamental para a nossa ação no mundo, assim, o olhar e a preocupação da autora se voltam para as atividades do espírito. Uma das principais preocupações da autora se refere a essa atividade do pensamento, que é exercida em um distanciamento do mundo, mas ao mesmo tempo precisa assumir a responsabilidade por ele e se relacionar com ele. Assim, como respondemos ao mundo não só “a partir das nossas ações, mas também em nossa reflexão?” (ALMEIDA, 2011, p. 151).

Para a autora, é necessário se distanciar temporariamente do mundo e dos outros para permanecer, por um momento na presença de nós mesmos, essa é a atividade do pensar. A retirada do mundo das aparências é essencial para o pensamento (ARENDDT, 1993). O pensar parte da experiência concreta, mas necessita distanciar-se da experiência para submetê-la à reflexão, ou segundo Arendt, precisamos “parar para pensar⁶”.

No momento em que estamos sozinhos⁷, é possível exercer um diálogo entre eu e eu mesmo (ARENDDT, 1993), esse modo de nos retirarmos do mundo, diz respeito à “condição paradoxal de um ser vivo que [...] tem [...] a habilidade de pensar, que permite ao espírito retirar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo” (ARENDDT, 1993, p. 36).

Ademais, o pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, para qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum, depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

⁵ Ainda com relação aos nazistas, para cometer atrocidades, foram capazes de aplicar tecnologias e conhecimentos avançados, ou mesmo produzir conhecimentos novos, mas foram incapazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo (ALMEIDA, 2011).

⁶ “Nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (ARENDDT, 1993, p. 5). Cabe aqui ainda a relação com os regimes totalitários, os quais, não pensaram, já que não pararam para se perguntar sobre o sentido e o significado do que estavam fazendo, isso para com as vítimas e com o mundo.

⁷ “Sempre que pensamos, interrompemos qualquer outra coisa que poderíamos estar fazendo [...]” (ARENDDT, 2004, p. 170). A autora diferencia o estar só (apesar de estar sozinho, estou na companhia de mim mesmo), da solidão (experiência de abandono, o que foi a essência do totalitarismo) (ARENDDT, 2004).

Para Almeida (2011, p. 155):

Qual seria a importância dessa faculdade do espírito que não é (apenas) um meio para produzir ou adquirir conhecimentos e habilidades, nem planejar ações e que não produz resultados diretamente úteis para nosso dia a dia e que, apesar disso, é constitutiva para nós enquanto seres humanos?

Para essa pergunta, Arendt nos apresenta uma resposta clara: a importância do pensar não reside nos resultados que produz, mas na própria atividade do pensar.

Pois a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por *insights*⁸ supostamente preciosos de ‘homens sábios’. Essa necessidade só pode ser satisfeita pelo próprio pensamento, e os pensamentos que ontem tive irão satisfazer essa necessidade, hoje, apenas porque quero e porque sou capaz de pensá-los novamente (ARENDDT, 1993, p. 69).

Ainda, para a autora, o pensamento seria como o mito de Penélope, na qual, “O pensamento é como a teia [...], desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” (ARENDDT, 1993, p. 69). É o pensar que para Arendt importa mais do que os pensamentos, a atividade é mais importante que os resultados. Sabemos que a atividade do pensar é invisível e seus resultados visíveis, embora mostrem algo do pensar, não são iguais à atividade que antecede esse resultado.

Buscar compreender essa experiência do pensar que está escondida por trás de seus resultados é um dos caminhos que Arendt busca escolher para abordar essa atividade que é invisível. O problema, porém, reside no fato de “que poucos pensadores nos disseram o que os fez pensar, e um número ainda menor se deu ao trabalho de descrever e examinar a sua experiência de pensar” (ARENDDT, 2004, p. 236).

Assim, Arendt busca de alguma maneira, investigar o que fez essas pessoas pensarem. Qual era a relação do pensar com o mundo? Entre os pensadores, estão aqueles que conviveram com a autora, como seus professores Heidegger e Jaspers, mas também Platão, Kant e principalmente Sócrates. Temos por um lado, experiências da atividade do pensar de forma mais dialógica e com ligação ao mundo (Sócrates e Jaspers), pelo outro, experiências do pensar na singularidade, como Heidegger e Platão.

A ideia de pensar dialogicamente parece algo importante, porém Arendt afirma também que só se pensa estando só. Em Platão e Heidegger, encontramos a aproximação para com a atividade espiritual, mas ambos estão dispostos a não expor seu pensamento “à pluralidade de opiniões e experiências” (ALMEIDA, 2011, p. 160).

Contudo, Arendt (2003) não se inspira apenas nesses filósofos para investigar a atividade do pensar, em seu livro “Homens em tempos sombrios”, ela apresenta sujeitos que considera exemplo do que seria pensar e agir, escritores, narradores e poetas, como Wystan H. Auden, Bertold Brecht, Tania Blixen e Lessing, e Walter Benjamin.

Todas as pessoas, em princípio têm a capacidade de pensar, essa reflexão não depende de conhecimentos, aptidões, inteligência ou alguma instrução, ocorrendo em todas as ciências ou no ensino. O pensar assim ocorre na vida diária de qualquer um.

O pensamento [...] pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo [...] a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesmo como uma espécie de história, preparando-o [...] para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante (ARENDDT, 2004, p. 158).

⁸ Seriam subprodutos incidentais do próprio pensamento.

Ainda para Arendt (1993, p. 13), voltando-se para as ciências, “seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada”.

Nesse sentido, Arendt (2004) se pergunta para onde nos voltamos quando buscamos as experiências do pensar?, ou ainda, o “todo mundo”, de quem exigimos a atividade do pensar, não escreve livros e tem coisas mais urgentes para fazer.

Seu olhar recai sobre Sócrates⁹, no momento em que lhe faltam testemunhos, e ele diferente de outros pensadores, seria um modelo de pensador, pois não desejava transmitir respostas, mas procurava “compreender o mundo e queria fazer pensar” (ALMEIDA, 2011, p. 162).

Ainda sobre Sócrates, Arendt (2004, p. 236) mostra que ele:

[...] nunca tenha experimentado formular uma doutrina que pudesse ser ensinada ou aprendida. [...] proponho usar como nosso modelo um homem que realmente tenha pensado sem se tornar um filósofo, um cidadão entre os cidadãos, alguém que não tenha feito ou reivindicado nada além daquilo que, na sua opinião, todo cidadão devesse fazer e tivesse direito a reivindicar. Vocês terão adivinhado que pretendo falar de Sócrates.

Assim, há um princípio ao qual Arendt não abre mão: o ato de refletir sobre as experiências. O pensar é “vivo quando delas se alimenta, e morto quando começa a girar apenas em torno de si mesmo” (ALMEIDA, 2011, p. 164). Portanto, o que os mais diversos “modelos” de pensamentos tiveram em comum é justamente a procura de compreender o significado de nossas experiências.

Uma atividade que não tem um fim e que nos instiga a prosseguir a procurar respostas para as questões que só podemos receber respostas provisórias. Essa busca está ligada a nossa capacidade de assumirmos a responsabilidade pelo mundo, pois somente quando o mundo onde nós estamos e tudo o que acontece nele faz algum sentido para nós, ele deixa de ser um lugar inóspito e passa a ser a nossa casa, que precisa de nós para ser organizada, transformada, reformada e conservada.

A preocupação da educação está justamente na relação entre a instabilidade do pensar e a continuidade do mundo, no qual precisamos familiarizar os novos a partir do seu legado, mesmo com a perda da tradição, ainda existe alguma coisa que necessita e merece ser preservada do esquecimento. Portanto, conhecer o mundo é parte fundamental da educação, pensar sobre o mundo também é refletir sobre os conhecimentos que fazem parte dele.

Assim, “à medida que os alunos se familiarizam com os saberes e as práticas desse espaço comum, tornar-se-ão capazes de assumir sua responsabilidade por ele” (ALMEIDA, 2011, p. 38).

Portanto, conhecer o mundo não significa apenas ter acesso às informações sobre ele, pois para isso, não precisaríamos da escola hoje. O papel do educador é o de ser o mediador entre o mundo e os jovens. Para Almeida (2011), é ir além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente.

⁹ Em seus diálogos é possível comprovar que o pensamento não produz resultados, além de não nos apresentar nenhum saber que se possa acumular. O que o pensamento faz é, questionar, analisar e perpassa cada coisa, seja um fato ou uma pessoa que se apresenta diante de nós, porém toda esta atividade não nos deixa nenhum resultado.

Seu papel de mediador lhe exige uma responsabilidade dupla¹⁰, ser responsável pela educação de seus alunos, mas também assumir a responsabilidade pelo mundo. Assim, o professor não apenas apresenta, mas também representa o mundo diante dos recém-chegados. Para José Sérgio F. Carvalho (2006, s.p.)¹¹:

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, pois, um duplo e paradoxal compromisso do professor. Por um lado, cabe-lhe zelar pela durabilidade do mundo de heranças simbólicas no qual ele inicia e acolhe seus alunos. Por outro, cabe-lhe cuidar para que os novos possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhe é possível por meio da educação.

Uma das conclusões que Arendt faz em seu ensaio, é que:

[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDR, 2013, p. 246).

Ainda, segundo Morandi (2002, p. 39),

Há de se preservar a vida da criança - que ao nascer é frágil, impotente, desamparada - e cuidar de sua inserção na realidade sócio-histórica-cultural que a espera e, ao mesmo tempo, preservar o mundo, transmitir a tradição, as heranças culturais no sentido de garantir a continuidade do mundo.

Como representante do mundo, é tarefa do professor proteger e conservar, mostrando sua relevância para os novos. “Se sua qualificação consiste em seu conhecimento, sua autoridade frente aos recém-chegados reside nesse ofício de representante que o autoriza a introduzi-los neste lugar” (ARENDR, 2013, p. 239). É importante ressaltar que é o lugar que o professor ocupa e sua tarefa específica que conferem a autoridade¹², que não se estende a outras esferas que vão além da escola.

Não obstante, para os recém-chegados, que, na escola, se encontram nesse processo de conhecer o mundo, a aquisição dos saberes pode assim, estar voltada/relacionada à reflexão sobre o seu significado.

Não podemos nos equivocar e querer classificar as disciplinas escolares que promovem o conhecimento e as que fomentam o pensamento, como, por exemplo, química somente envolve conhecimentos e filosofia somente pensamentos. “Em maior ou menor grau, [...] todo assunto exige algum tipo de conhecimento dos alunos, como também [...] sejam instigados a indagar-se sobre o seu possível significado ou a falta dele” (ALMEIDA, 2011, p. 184).

¹⁰ Aquele que educa, precisa proteger o mundo contra as crianças e as crianças contra o mundo. Nesse sentido, educar significa resguardar “o velho contra o novo, o novo contra o velho” (ARENDR, 2013, p. 242).

¹¹ A crise na educação como crise da modernidade. *Educação*, v. 4, p. 21, 2006.

¹² É importante destacar que Arendt distingue autoridade de certas formas de força e/ou violência. Mesmo que em ambos os casos, podemos falar de uma relação hierárquica e de obediência, aquele que obedece ao mais forte, o faz por medo ou por ser forçado fisicamente a obedecer, enquanto aquele que obedece à autoridade o faz por consentimento. (ARENDR, 2013, p. 129). Nesse sentido, o professor pode constituir uma autoridade frente ao aluno, “se ambos reconhecem a legitimidade do mundo comum e a necessidade de sua continuidade” (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Assim, o conhecimento das disciplinas, a aquisição e a produção desses conhecimentos, exigem a escolha dos alunos que dependem do pensamento e de nosso lugar no mundo e buscar compreender de que modo eles nos dizem respeito.

Não devemos submeter as relações pedagógicas e os conteúdos curriculares à “tirania da verdade”, pois estaríamos colocando em perigo os aspectos de um pensar que “vai além dos limites do conhecimento” (ALMEIDA, 2011, p. 45).

Ademais, convidar os recém-chegados para essa atividade do pensar é um desafio para a educação. Vivemos em um tempo marcado pela “solidão”, inabilitando a capacidade do pensar e significar o mundo, propiciando assim a banalidade. Educar para a atividade do pensar e ressignificar o mundo que habitamos é uma urgência.

Educar para a atividade do pensar requer a possibilidade nas nossas relações escolares, nas salas de aula e atitudes que possibilitem o que Arendt considera: “estar só” para o diálogo do “eu” consigo mesmo.

Toda conversa realizada dialogicamente – professor/aluno, aluno/texto, alunos/alunos – deve conduzir ao silêncio, deve instigar os alunos para o diálogo consigo mesmo, ou seja, toda atividade realizada deve propiciar no educando, uma reflexão, significação pessoal e interna.

A atividade do pensar é assim, interrompe todas as nossas atividades, nos deixa inseguros no momento em que duvidamos sobre coisas que antes nos propiciavam uma segurança irrefletida. Educar para a atividade do pensar requer a quebra da continuidade, ou seja, requer uma ruptura no mundo cotidiano para poder se reconciliar com ele em um novo significado.

A abertura e a imprecisão são características essenciais da atividade do pensar, sendo que estas precisam ser assumidas e necessárias para a prática educativa. Os conhecimentos são fundamentais, porém, como já afirmamos educar para a atividade do pensar, como essência, a abertura e a imprecisão.

Portanto, a possibilidade de estabelecer um significado, uma relação com esse lugar e principalmente com sua memória, depende em grande parte, da atividade do pensar, a reflexão sobre o mundo, seus acontecimentos, a indagação sobre seu significado e a busca de fazer dele a nossa casa.

Sabemos da dificuldade que temos em indagar-se hoje, com coisas mais vis, e poder admirar-se das coisas mais simples, não acreditamos que uma proposta de educar para a atividade do pensar possa ser a solução para o fim da banalidade do mal, não consideramos também, que essa proposta possa ser facilmente utilizada nas disciplinas escolares. O que desejamos é indicar algumas posturas que podem contribuir para a atividade do pensar nas escolas, posturas que podem ser usadas por todos.

Estamos firmes que essa atividade do pensar deve ser atribuída a todos, e não somente para alguns, como afirma Arendt (1993), uma vida sem pensamento é possível, mas fracassa quando faz desabrochar a sua própria essência – ela não é somente sem sentido, como também não é totalmente viva, e homens que não pensam são como sonâmbulos.

Ainda, em outras palavras,

[...] pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que aconteceu na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos (ARENDR, 1993, p. 134).

Educar para a atividade do pensar é fazer nos despertar do sono da irreflexão, tirar nossas opiniões vazias e irrefletidas, para indagar-se e admirar-se com o início de um diálogo interno.

Assim, pensar é fazer lembrar e buscar a reconciliação, é por meio dele que aceitamos que o mundo está “fora dos eixos”, que é nosso e que, portanto, nós somos responsáveis por ele e por nós, isto é, precisamos constantemente consertá-lo e renová-lo.

Portanto, a educação comprometida com a atividade do pensar, precisa introduzir a criança no mundo humano e deve contribuir para a capacidade de reflexão do próprio aluno, já que este não é capaz somente de adquirir conhecimentos, mas também de pensar e compreender as experiências humanas no mundo e refletir sobre seus significados.

Considerações finais

Assim, uma educação para a atividade do pensar e a reforma do pensamento ainda é um grande desafio para nós educadores. A pergunta feita por Marx “Quem educará os educadores?”, continua sem resposta. Como apontamos no texto, é necessário que os próprios educadores se educassem, mas o problema é que muitos não possuem essa vontade de fazê-lo.

É considerável ainda, a pertença no mundo (sentir-se em casa), mesmo que este não seja como gostaríamos, mas não podemos nos isentar da responsabilidade pelo mundo, pelos nossos alunos e pela educação.

Estabelecer um vínculo singular com esse espaço comum e também por seu legado é necessário para aqueles que serão responsáveis por ele no futuro, assim, a tarefa do professor é apresentar o mundo como ele é, e a partir disso, buscar sentido e significado com a atividade do pensar.

A capacidade de reformar o pensamento e “parar para pensar”, produz conhecimentos sobre o mundo que são de enorme importância para nos orientarmos e garantir uma estabilidade. No entanto, esse lugar depende da nossa ação, para renovar, transformar e buscar um sentido, sentido esse que não nos é apresentado de modo isolado, mas se forma a partir da nossa reflexão sobre todos os acontecimentos, fatos, saberes e conhecimentos sobre o mundo.

A tarefa da educação está em contribuir para que os recém-chegados possam se encontrar nele, possibilitando uma relação própria com esse lugar e seu legado a partir da atividade do pensar, é a partir da reflexão sobre o mundo que ele se torna significativo.

Essa reflexão pode ser considerada como um desafio da complexidade, considerar o todo a partir de suas partes, compreender as partes para entender o todo, e do mesmo modo, compreender o mundo em que estamos inseridos a partir dos fatos, acontecimentos que nele ocorrem e como estes se tornam significativos e passam a fazer sentido para nós.

No âmbito da educação, buscar a relação com o mundo está intrinsecamente voltada aos conteúdos ou disciplinas que o professor traz/leva para a sala de aula, é fundamental articular as disciplinas para não congelarmos o pensamento na hiperespecialização, eis o objetivo da reforma do pensamento.

Esse objetivo, é um grande desafio a ser enfrentado nos debates que se referem à melhor forma de buscar o conhecimento, no âmbito educacional, podemos ir além: é necessário enfrentamento.

Ademais, o desafio atual da educação é tornar significativo àquilo que o professor comunica, evitar um pensamento passivo, buscar relações intersubjetivas, mediações a partir do diálogo, constituir a formação da subjetividade, indivíduos capazes de enfrentar as incertezas e reconstruir o conhecimento.

Referências

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDR, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Edição de Jerome Kohn. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **A vida do espírito**. Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Ed. UFRJ, 1993.

_____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. Was bleibt? Esbleibtdia Muttersprache. In: REIF, Adalbert (Hg.). **Gesprächemit Hannah Arendt**. München: Piper, 1976.

_____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CARVALHO, J. S. A crise na educação como crise da modernidade. **Educação**. Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo, n. 4, p. 16-25, 2006.

MORANDI, F. **Filosofia da Educação**. Tradução de Maria Emil P. Charnut. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

O PROCESSO FORMATIVO EM SANTO AGOSTINHO: uma leitura de A Cidade de Deus

The training process in Saint Agostinho: a reading of the City of God

Taís Luiz de Almeida¹

Resumo: Este trabalho procede a uma análise da obra A Cidade de Deus, de Santo Agostinho, a respeito da formação do modelo de homem ideal de seu tempo, durante o declínio do Império Romano e o fortalecimento do Cristianismo. Há de se considerar, neste contexto, a importância dos valores educativos, necessários para uma caminhada rumo à cidadania celeste. Assim, diante da elaboração de um novo conceito de cidadania e sociedade, o homem deveria passar por um processo de interiorização – peregrinando pela caridade e esperança rumo à santificação – que também pode ser caracterizado como um processo de autoeducação. Importa ressaltar, que a proposta formativa agostiniana não ficou limitada a seu tempo.

Palavras-chave: Cidade de Deus. Santo Agostinho. Formação. Educação.

Abstract: This work proceeds to an analysis of the work of Saint Augustine's The City of God regarding the formation of the model of the ideal man of his time during the decline of the Roman Empire and the strengthening of Christianity. In this context, the importance of the educational values necessary for a journey towards celestial citizenship must be considered. Thus, before the elaboration of a new concept of citizenship and society, man should go through a process of interiorization - pilgrimage through charity and hope for sanctification - which can also be characterized as a process of self-education. It is important to emphasize that the Augustinian formative proposal was not limited in time.

Keywords: City of God. St. Augustine. Formation. Education.

Introdução

Pretende-se por meio deste trabalho, analisar o processo formativo do homem ideal cristão, expresso na obra agostiniana A Cidade de Deus, tendo como base para a investigação os valores educativos, propostos pelo pensador.

Com a dissolução do Império Romano, a religião cristã ganhou grande aceitação por parte dos setores inferiores daquela sociedade. No entanto, o cristianismo continuou sendo visto como uma religião marginal (GRIMAL, 1999), por estar composto por homens simples e pobres, considerados como um povo sem representatividade. Ao passo em que o cristianismo foi se consolidando, sua igreja passou a ser reconhecida, chegando a conquistar certa legalidade, especialmente após a conversão do imperador Constantino (272-337 d.C.), sendo reconhecida, posteriormente por Teodósio (347- 395 d.C.), como religião oficial do império. Isso possibilitou aos seus representantes uma liderança sobre a nova ordem social que se organizava, de modo que assumiram a função de orientar e apontar os caminhos a serem seguidos pelos homens daquele período para que fosse possível alcançar a nova cidadania – a celeste – que tinha por objetivo consolidar o reino de Deus na terra.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI –. Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

O magistério da Igreja preocupava-se em propiciar ao homem sofrido conforto moral, que só era possível encontrar em uma religião, que segundo seus líderes, era universal e deveria ser trabalhada segundo as virtudes cristãs. Desencantados com a insegurança, medo e dureza que assolavam suas vidas, esses homens buscavam conforto na religião.

Neste quadro, configurou-se a ascensão política da Igreja, o que resultou na sua participação em questões de ordem civil, por meio de conceitos, valores e ações, com a finalidade de atender às novas demandas sociais. Em meio a este cenário, destaca-se a importância dos Padres da Igreja, que como afirma Pereira Melo e Souza (2010), buscavam uma relação mais harmoniosa entre fé e razão, o que significava conciliar sabedoria cristã e ciência clássica. Dentre estes pensadores, Santo Agostinho destaca-se por ser considerado o sistematizador das ideias dos padres que o antecederam.

Uma breve biografia de sua vida, bem como o período histórico em que viveu, é fundamental para uma melhor compreensão de seu pensamento, pois:

Agostinho vivenciou um período de importantes transformações, tanto nas experiências pessoais, como nas mudanças que atingiram a sociedade romana da época. Grandes acontecimentos marcaram este período e o filósofo presenciou tanto a ascensão quanto o declínio da Igreja (ROCHA, 2012, p.12).

Santo Agostinho e a Cidade de Deus

Aurelius Augustinus nasceu em Tagaste, região da Numídia, no norte da África, em 354 d.C. Estudou em Tagaste, Madaura e foi a Cartago, onde estudou retórica. Depois, lecionou em Tagaste, Roma e Milão. Tornou-se adepto do maniqueísmo e mais tarde, insatisfeito, afastou-se desta seita e aproximou-se do ceticismo, que também não respondeu às suas inquietações. Após o contato com o bispo Ambrósio, com as leituras de Paulo e influenciado também pelo neoplatonismo, converteu-se ao cristianismo. Batizado por Ambrósio, Agostinho tornou-se bispo de Hipona, onde morreu no ano de 430. Esta compreensão da vida de Agostinho é importante, tendo em vista a influência que ela exerceu em seu pensamento e sua obra.

Santo Agostinho viveu em um momento em que o Ocidente Europeu atravessava um período marcado por crises de ordem social, política e econômica. Neste contexto histórico, os pagãos acusavam a religião cristã por enfraquecer o espírito combatente do império. Assim como a maioria dos cristãos, Agostinho lamentava a influência do paganismo diante deste cenário da sociedade romana, somado ao fato de que os religiosos pagãos daquela época, em especial, os platônicos, estavam mais preparados filosoficamente (GREGGERSEN, 2005). Essa preocupação em defender o cristianismo, ao que tudo indica, foi a motivação para a origem da obra *A cidade de Deus*, na qual Agostinho apresenta dois modelos de cidades (Cidade de Deus e cidade terrena). Ele caracteriza a Cidade de Deus como perfeita, imortal e eterna, enquanto a Cidade dos Homens era tratada como a cidade terrena, concupiscível, perecível e marcada pelo pecado original.

A origem das duas cidades está fundada nos dois amores:

Dois amores fundaram, pois, duas cidades, a saber: o amor próprio levado ao desprezo a Deus, a terrena; o amor a Deus, levado ao desprezo de si próprio, a celestial. Gloriosa-se a primeira em si mesma e a segunda em Deus, porque aquela busca a glória dos homens e tem esta por máxima glória a Deus, testemunha de sua consciência. Aquela ensoberbece-se em sua glória e esta diz a seu Deus: sois minha glória e quem me exalta a cabeça. Naquela, seus príncipes e as nações avassaladas e veem-se sob o jugo da concupiscência de domínio; nesta servem em mútua caridade, os governan-

tes, aconselhando e os súditos obedecendo. Aquela ama sua própria força em seus potentados; esta diz a seu Deus: A ti hei de amar-te, Senhor, que és minha fortaleza (AGOSTINHO, 1991, p. 169-170).

A divisão entre as cidades sustenta-se na noção de amar a Deus ou amar o mundo. Deste modo, apresenta a Cidade de Deus como perfeita, do bem em plenitude e a Cidade dos Homens, a do mal e do pecado. O mal é a ausência do bem, portanto este só pode tomar o homem pelo ato da vontade. A Cidade dos Homens se origina do pecado, ligado ao livre arbítrio. Em razão da vontade de satisfazer seus desejos, o homem comete ações pecaminosas.

Segundo Agostinho, o homem tem uma inclinação natural ao mal, que ele chama de pecado original. Por isso, o homem não deve agir com autonomia em sua vida moral, já que o que conduz os seus atos é a vontade e isto pode levá-lo a querer o mal. Para se viver a vontade de Deus, o homem necessita da graça divina para se salvar. Nesse sentido, a graça possibilita ao homem libertar-se da escravidão do pecado, tornando-o capaz de praticar o bem, conforme segue: “O desejo e a prática do bem, motivados pela graça, constituem o selo que marca os homens dignos da cidade de Deus, no interior da ordem celeste” (RAMOS, 2009, p. 54).

Tendo em vista a paz celeste, os homens devem buscar a manutenção da paz social, temporal e frágil. Isso os diferencia dos homens puramente terrenos. Entretanto, não se trata de uma paz como produto de isolamento, ao passo que, os eleitos da cidade celeste almejam também a paz terrena, entre os homens da mesma sociedade. Assim, os eleitos buscam a paz terrena como um meio de aperfeiçoar a paz celeste.

Santo Agostinho considera o fato de que o homem pode tanto buscar, como afastar-se de Deus, pois o homem pode viver em pecado ou viver segundo o espírito.

Assim sendo, o homem não deve valorizar as coisas sensíveis, materiais, que o afastam de Deus, mas as coisas espirituais provenientes do alto, que dá condições para sua caminhada rumo à santificação. Em face disso, Agostinho atribuiu grande importância à educação, pois a considera fundamental no processo facilitador do encontro do homem com a verdade.

O grande propósito da educação em Agostinho é guiar o homem a Deus, única via que alcança o homem ideal, aquela da beatitude a partir de uma adesão total à fé cristã por meio de uma vida ascética, de renovação interior e um comportamento moral que visava interesses transcendentais (PIRATELI, 2014, p. 134).

No pensamento agostiniano, devemos considerar a educação como ação que levaria o homem a atingir sua perfectibilidade. O processo formativo caracteriza-se como um difícil procedimento de purificação moral. Visto que a educação está fundamentada nos princípios da interioridade e da transcendência, Santo Agostinho atribui a Deus a categoria de verdade. Assim, é necessário que o homem se volte para as verdades eternas, presentes em sua alma, graças à iluminação divina.

A Teoria da Iluminação Divina, em Santo Agostinho, não era apenas uma teoria do conhecimento, mas trata-se da forma que a graça divina agia sobre a mente e nas vontades do homem, as quais deveriam ser orientadas por esta graça (PEREIRA MELO; SOUZA, 2010) salvadora e generosa da bondade divina. “Todavia, isto não se daria por intermédio de uma educação formal, mas pela autoeducação, fundada na moral que é promotora da perfectibilidade humana, segundo os moldes do cristianismo” (PIRATELI, 2012, p. 138).

O processo educativo não se realiza por si só, o homem necessita da iluminação divina para concretizá-lo. Neste processo, Agostinho não descarta a importância da mente humana, pois o ato intelectual também era necessário nesta busca pelo bem supremo. Somente em Deus o homem pode realizar seu processo educativo, o que é impossível se não houver a vontade de se buscar a contemplação das coisas divinas.

Na perspectiva agostiniana, Deus é o único responsável pela realização da educação, porém ele não desconsidera a figura do mestre humano neste processo, pois o tem como um mediador entre dimensão divina e humana da dinâmica educacional. Assim, Santo Agostinho estabelece uma hierarquia no processo formativo (Deus, discípulo e mestre). A partir disto, a participação do discípulo, apesar de certo ponto, limitada, deve ser considerada. Isto porque tudo dependia da sua vontade sincera, do seu querer e da sua entrega. Esta ação garantia-lhe um papel intermediário na realização da sua formação. A sintonia entre esses agentes do processo educativo resultaria na formação do homem cristão.

A relevância do estudo do pensamento de Santo Agostinho justifica-se também pela importância de investigar e discutir o processo formativo, em que a educação se caracteriza como uma questão moral. O processo de ascensão espiritual pensado por Santo Agostinho apontava para a necessidade e a urgência da reparação da natureza humana. Este aperfeiçoamento só era possível por meio de um processo que ele denominou de “caminhada” rumo à santificação. Diante desta concepção de educação, entende-se esta caminhada como uma peregrinação, na qual o homem exterior cedia espaço ao homem interior.

Considerando que o processo de progressão moral não era tarefa fácil, outro ponto que justifica nosso projeto é apresentar a educação como um fenômeno divino, bem como os agentes do processo educativo. Conforme apresentado, o homem só aprende em seu interior quando recorre a Deus, que o estimula, por meio dos sentidos, a uma autorreflexão.

Não saias de ti, mas volta para dentro de ti mesmo, a Verdade habita no coração do homem. E se não encontras senão a tua natureza sujeita a mudanças, vai além de ti mesmo. Em te ultrapassando, porém, não te esqueças que transcendes tua alma que raciocina. Portanto, dirige-se à fonte da própria luz da razão (AGOSTINHO, 1999, p. 106-107).

Considerações finais

A máxima agostiniana “Não saias de ti, mas volta para dentro de ti mesmo”, reflete o estado de interiorização em busca da Verdade (Deus), de forma que o homem necessita da iluminação divina para a realização do processo educativo. No entanto, destaca a importância da alma humana no processo do conhecimento, pois o ato intelectual também é necessário. Apesar de considerar Deus como único responsável pela realização da educação, Agostinho destaca o mestre humano como um mediador entre dimensão divina e humana nesta dinâmica.

Vale ressaltar ainda que o pensamento de Santo Agostinho é atemporal, ao passo que ainda nos dias atuais podemos notar sua influência nos estudos sobre a história da educação.

Referências

AGOSTINHO, Santo. **A Cidade de Deus: contra os pagãos. Parte 1.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A Cidade de Deus: contra os pagãos. Parte 2.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Confissões.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Doutrina Cristã.** São Paulo: Paulinas, 1991.

GREGGERSEN, Gabriele. Concepção de história em A Cidade de Deus de Santo Agostinho. **Itinerários, Araraquara**, São Paulo, 2005, 23, p. 69-83. Disponível em: <file:///C:/Users/04810506983/Downloads/2807-6842-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GRIMAL, P. **O império romano**. Tradução de Isabel Saint-Aubyn. Lisboa: Edições 70, 1999.

PEREIRA MELO, J. J.; SOUZA, M. R. Santo Agostinho e a educação como um fenômeno divino. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 409-434, jul./dez. 2010.

PIRATELI, M. R. **A humanitas em Santo Agostinho, ou como santificar o homem nas ruínas do Império Romano**. Maringá: EDUEM, 2012.

_____.M. R. A educação em Santo Agostinho. In: _____. **Ensaio sobre Agostinho de Hipona: música, filosofia e educação**. Maringá: EDUEM, 2014

RAMOS, Angelo A. Z. Cidade de Deus e Cidade Terrena Segundo Agostinho de Hipona. **Revista Eletrônica do Instituto de Filosofia - Science Institute**, Rondonópolis, 2009, ed. 1, v. 2. Disponível em: <<http://www.institutodefilosofia.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ROCHA, Márcia Regina. **A contribuição de Agostinho de Hipona para a educação cristã**. São Paulo: PerSe, 2012.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.