

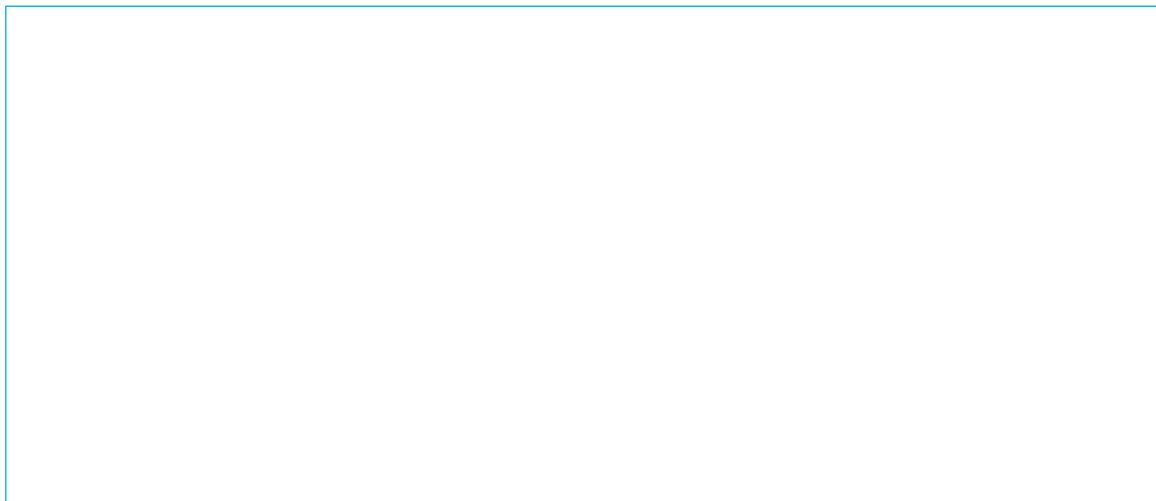
Revista

Missioneira



TEOLOGIA
IMT - URI

© 2019, by Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões



Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB-10/1720

Editor Gerente

Léo Zeno Konzen

Editoria de Seção e Formatação

Fábio César Junges e Léo Zeno Konzen

Revisão

Léo Zeno Konzen

REVISTA MISSIONEIRA

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Instituto Missioneiro de Teologia (IMT)
Campus de Santo Ângelo
Departamento de Ciências Humanas
Curso de Graduação em Teologia

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões (URI)

Reitor

Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Neusa Maria John Scheid

Pró-Reitora de Ensino

Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitor de Administração

Nestor Henrique de Cesaro

URI – Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Rossner Wbatuba

Coordenador do Curso de Teologia

Léo Zeno Konzen

Instituto Missioneiro de Teologia (IMT)

Diretor do IMT

Adriano André Maslowski

Coordenador do Curso de Teologia

Léo Zeno Konzen

Os conceitos emitidos em trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
Os originais não serão devolvidos, mesmo não publicados.

REVISTA MISSIONEIRA

FOCO E ESCOPO

A Revista Missioneira é um periódico semestral do Curso de Teologia URI-IMT. Tem como missão oportunizar a socialização do conhecimento teológicos em particular e da área das Ciências Humanas e Sociais em geral. As contribuições científicas destinadas à Revista devem ser inéditas, advindas destas áreas do conhecimento. Busca publicar produções em forma de artigos científicos, ensaios, traduções e entrevistas.

REVISTA MISSIONEIRA

EQUIPE EDITORIAL

Editor Gerente

Dr. Léo Zeno Konzen

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil

Conselho Editorial

Dr. Adair Adams Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Vacaria, RS, Brasil

Dra. Célia Zeri de Oliveira, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

Dr. Domingos Benedetti Rodrigues, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil

Dr. Douglas Verbicaro Soares, Universidad de Salamanca, Salamanca, Cyl, Espanha

Dr. Douglas Orestes Franzen, Centro Universitário Uceff, Itapiranga, SC, Brasil

Dr. Edemar Rotta, Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, RS, Brasil

Dra. Egeslaine de Nez, Universidade Federal de Mato Grosso, Araguaia, MT, Brasil

Dr. Fábio César Junges, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil

Dr. Iuri Andréas Reblin, Faculdades EST, São Leopoldo, RS, Brasil

Dr. Luiz Carlos Susin, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

Dra. Kathlen Luana de Oliveira, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Osório, RS, Brasil

Dr. Márcio Luís Marangon, Colégio Notre Dame, Passo Fundo, RS, Brasil

Dra. Michelle Castro Lima, Instituto Federal Goiano, Ceres, GO, Brasil

Dr. Noli Bernardo Hahn, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil

Dr. Odair Neitzel, Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil

Dr. Paulino Eidt, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, Brasil

Dra. Vânia Lisa Cossetin, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil

Comissão Científica Ad Hoc

Me. Adriano André Maslowski, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

Ms. César Augusto Danelli Junior, Faculdade de Balsas, Balsas, MA, Brasil

Me. Cristiane Gabrie Pacheco, Faculdade São Francisco de Barreiras, Barreiras, BA, Brasil

- Me. Claudio Everaldo dos Santos, Universidade de Cruz alta, Cruz Alta, RS, Brasil
Me. Daniel Skrsypcsak, Centro Universitário FAI, Itapiranga, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil
Me. Jenerton Arlan Schütz, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil
Me. Jeferson Flores Portela da Silva, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil
Me. José Rogério Rigo, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil
Me. Hadassah Laís de Sousa Santana, Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, DF, Brasil
Me. Ivan Luís Schwengber, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil
Me. Larissa Dalcin, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil
Me. Leandro José Kotz, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil
Me. Leandro Mayer, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil
Me. Marco Antônio Franco do Amaral, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
Dr. Mário José Puhl, Fundação Educacional Machado de Assis, Santa Rosa, RS, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil
Me. Raquel Madeira Soares, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil
Me. Renato de Oliveira Dering, Universidade Federal de Goiás, Goiás, GO, Brasil
Dr^a Rosângela Angelin, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, RS, Brasil
Me. Tarcisio Dorn de Oliveira, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil
Dra. Vânia Maria Abreu de Oliveira, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil
Me. Vítor Hugo dos Reis Costa, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
Fábio César Junges	
Léo Zeno Konzen	
RECONHECIMENTO, CRISE E DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL EM CHARLES TAYLOR.....	10
Jean Rodrigo Pinheiro	
Vitor Hugo dos Reis Costa	
O SILÊNCIO DO CORPO EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	24
Daniel Skrsypcsak	
Cláudia Alexandra Fibres	
FILOSOFIA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE UMA RELAÇÃO INSEPARÁVEL.....	36
Jenerton Arlan Schütz	
Ivan Luís Schwengber	
CONCÍLIO VATICANO I: AVANÇO OU RETROCESSO? UMA LEITURA DA HISTÓRIA 150 ANOS DEPOIS	49
Leonardo Envall Diekmann	
VENCER CEGUEIRAS, PLANTAR SONHOS, GERAR O NOVO: UM ESTUDO A PARTIR DA INICIAÇÃO À VIDA CRISTÃ	58
Decio José Walker	
ASPECTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DO DEBATE ENTRE MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO	67
Tiago Anderson Brutti	
Fábio César Junges	
Elizabeth Fontoura Dorneles	
Gabriele Maidana Roesler	
O CONCEITO DE BIOPOLÍTICA EM FOUCAULT: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS	75
Jeferson Bertolini	

APRESENTAÇÃO

A presente edição de *Missioneira*, volume 21, número 1, mantém a trajetória de inovação da revista que, de edição a edição, vem apresentando importantes aperfeiçoamentos em termos de conteúdo e de colaboração de pesquisadores de várias regiões e instituições do país. Neste sentido, o periódico vem ampliando sua participação como veículo de publicização de pesquisas realizadas no país.

Todos os artigos publicados nesta edição foram avaliados pelo sistema *Double Blind Peer Review* e publicados pela modalidade de Publicação Avançada de Artigos (PAA), conhecida também como *Ahead of Print* (AOP), que publica os artigos quando aprovados. A revista, por isso mesmo, conta com significativa participação do conselho editorial, dos avaliadores *ad hoc* do Brasil e do exterior, articulado com o trabalho desenvolvido pelos docentes do Curso de Teologia do Instituto Missioneiro de Teologia (IMT), conveniado com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – campus Santo Ângelo).

O acadêmico do Curso de Teologia do Instituto Missioneiro de Teologia (IMT), conveniado com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Jean Rodrigo Pinheiro, juntamente com o professor Vitor Hugo dos Reis Costa, doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresenta pesquisa sobre o pensamento ético-político de Charles Taylor na compreensão das fontes da identidade pessoal. Conforme os autores, “reconhecer a identidade pessoal é reconhecer o seu lugar no mundo e, assim, ser o protagonista da própria história a partir daquilo que desenvolve em relação aos demais agentes sociais”.

Na sequência, Daniel Skrsypcsak e Cláudia Alexandra Fibres, do Centro Universitário FAI (UNIFAI), apresentam os resultados de pesquisa sobre a influência da metodologia utilizada pelo educador no meio ambiente educacional no que diz respeito ao silêncio, ou não, do corpo no processo educativo, mais especificamente no Ensino Fundamental.

A inseparabilidade entre filosofia e ensino é discutida por Jenerton Arlan Schütz, doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), e Ivan Luís Schwengber, professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Os autores concluem que a autenticidade da filosofia encontra-se na relação concreta com o ensinar e o aprender.

A seguir, Leonardo Envall Diekmann, acadêmico do Curso de Teologia Instituto Missioneiro de Teologia (IMT), conveniado com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), realiza uma leitura do Concílio Vaticano I, 150 anos depois de sua realização, perguntando se o mesmo se constituiu como avanço ou retrocesso, tendo como pano de fundo histórico o advento da modernidade.

“Vencer cegueiras, plantar sonhos, gerar o novo” é a proposta reflexiva de Décio José Walker, professor do Curso de Teologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai

e das Missões (URI), conveniado com o Instituto Missioneiro de Teologia (IMT), sobre o processo de evangelização da Igreja Católica, denominado “Iniciação à Vida Cristã”.

Os professores Tiago Anderson Brutti, Fábio César Junges e Elizabeth Fontoura Dorneles, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ e a acadêmica Gabriele Maidana Roesler, do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), discutem aspectos da educação brasileira na modernidade e na pós-modernidade.

Jeferson Bertolini, doutor em Ciências Humanas, no artigo “O Conceito de Biopolítica em Foucault: Apontamentos Bibliográficos”, analisa o conceito de biopolítica em Michel Foucault a partir de programas televisivos que apresentam para a sua audiência formas de cuidar do corpo.

Por fim, convém ressaltar que a presente edição da revista *Missioneira*, assim como as anteriores, mantém a saudável exogenia, com a contribuição de pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior, discutindo temáticas teológicas, históricas, educacionais e filosóficas. Aos autores e autoras, bem como aos pareceristas, nossos agradecimentos.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Santo Ângelo, 30 de maio de 2019.

Dr. Fábio César Junges

Dr. Léo Zeno Konzen

RECONHECIMENTO, CRISE E DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL EM CHARLES TAYLOR

RECOGNITION, CRISIS AND DIALOGUE IN THE FORMATION OF PERSONAL IDENTITY IN CHARLES TAYLOR

Jean Rodrigo Pinheiro^I

Vitor Hugo dos Reis Costa^{II}

^IUniversidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões (URI), Santo Ângelo, RS, Brasil. Graduado em Filosofia. E-mail: jean.rodrigo.p@hotmail.com

^{II}Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorando em Filosofia. E-mail: victordafilosofia@gmail.com

Resumo: O presente artigo quer trazer a pesquisa entorno do pensamento ético/político de Charles Taylor na compreensão das fontes da identidade pessoal. Para isso, a relação entre reconhecimento e identidade é fundamental na construção do self e no reconhecimento de sua originalidade. Reconhecer a identidade pessoal é um movimento contínuo que se desenvolve na troca dialógica, no espaço moral, numa formação positiva ou pela via negativa do reconhecimento da identidade. Por isso, o agente humano deve estar inserido no contexto social e reconhecer-se na cultura da comunidade como pertencente à mesma. O reconhecimento não se dá de forma monológica, isolado, mas pela troca, no diálogo do agente social com seus significantes humanos. Todavia, a identidade pessoal requer uma narrativa da pergunta “quem sou eu”, que é desvelada na medida em que o agente vai se relacionando no espaço social e se projetando. Por isso, reconhecer “quem sou” é narrar o “quem fui” e o “quem quero ser”. Reconhecer a identidade pessoal é reconhecer o seu lugar no mundo e, assim, ser o protagonista da própria história a partir daquilo que desenvolve em relação aos demais agentes sociais.

Palavras-chave: Identidade. Reconhecimento. Diálogo. Autenticidade.

Abstract: The present article wants to bring the research around the ethical / political thinking of Charles Taylor in understanding the sources of personal identity. For this, the relation between recognition and identity is fundamental in the construction of the self and in the recognition of its originality. Recognizing personal identity is a continuous movement that develops in dialogical exchange, in moral space, in a positive formation or by the negative way of recognizing identity. Therefore, the human agent must be inserted in the social context and recognized in the culture of the community as belonging to it. Recognition does not occur in a monological way, isolated, but by exchange, in the dialogue of the social agent with its human signifiers. However, personal identity requires a narrative of the “who am I” question, which is unveiled as the agent interacts in social space and projects. So to recognize “who I am” is to narrate “who I was” and “who I want to be”. To recognize the personal identity is to recognize its place in the world and, thus, to be the protagonist of the history itself from what it develops in relation to the other social agents.

Keywords: Identity. Recognition. Dialogue. Authenticity.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.2988>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 23.02.2019

Aceito em: 09.04.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Considerações iniciais

Colocar-nos-emos a olhar o caminho percorrido de nossas próprias vidas. Poder-se-ia contar esta jornada de vida, uma narrativa histórica que tende a dizer quem sou, como sou, de onde venho, para onde vou e o porquê desta. A narrativa histórica da jornada de minha vida requer um reconhecimento das questões que agora levantamos para um projeto que visa à realização, não plena, mas parcial daquilo que sou e quero ser. O reconhecimento parte da intimidade do eu consigo mesmo. Ao ver-me existente e cheio de potencialidade reconheço-me como ser potencial capaz de interpretar as peripécias de minha vida. Porém, esta interpretação do eu e do mundo não acontece de forma isolada, silenciosa, egoísta, mas realiza-se na comunidade por um processo dialógico de convivência.

A perspectiva desta reflexão leva em conta o agente humano que se reconhece como tal e adentra na sociedade para pertencer-se num projeto de realização pessoal e comunitária. Porém, como podemos ver a positividade deste adentrar pela via do reconhecimento?

Na filosofia contemporânea, o termo reconhecimento tem sido usado como parâmetro normativo de justiça¹. Este conceito de reconhecimento vem no linear da história da filosofia remontando primordialmente o pensamento de Hegel, a partir da luta por reconhecimento, na famosa dialética do senhor e do escravo². Sendo assim, tanto senhor quanto escravo se reconhecem um no outro e necessitam um do outro para a realização social. Todavia, não há para a prática social uma necessidade de autoconservação, conforme a máxima estoica, mas uma luta pelo reconhecimento que instaura a necessidade da vida em relação a outrem.

Vale ressaltar que o reconhecimento proposto por Taylor visa a formação da identidade do agente. É um processo de autoconsciência de si, colocado sob a avaliação constante de si mesmo e do outro, permeando à comunidade. Por isso, não é uma inferência egoísta, capaz de satisfazer um ego narcisista, mas, muito mais, um colocar-se na comunidade e reconhecer-se como partícipe desta, desprendendo-se, muitas vezes, de si e se realizando na prática de uma vida autêntica em comunidade, local de significação social.

Sendo assim, para Taylor, estamos vivendo numa era da autenticidade que provoca ao agente o despertar da sua própria identidade pessoal que, de forma intimista, gera uma cultura da autenticidade. Tal momento histórico é defasado pelo que o filósofo canadense intitula de mal-estares modernos: o individualismo, a razão instrumental e a perda da liberdade.

1 Autenticidade e os mal-estares modernos

Na capacidade do agente humano visar à identidade pessoal e, nesta, a autenticidade, Charles Taylor analisa e conclui que o homem contemporâneo desliza por entre meio a uma crise social e existencial. Os “Três Mal-estares modernos” são o resultado deste processo de

1 Para esta percepção de conhecimento normativo de justiça, ver: TAYLOR, 2010, p. 350.

2 Ver HEGEL, 1992.

crise e desencanto do mundo. Estes “mal-estares”, o autor expõe como fontes de preocupação para a realização de uma autoconsciência de ideal humano, ou autenticidade³.

Na busca por esse ideal de ser humano autêntico, os males que nos impedem de desenvolver uma autorrealização condensam-se basicamente na constatação de um individualismo aguçado, que força o desejo narcisista de reconhecimento. Sendo este um impulso narcisista, tendem a usar uma razão instrumentalizada, na qual afirmam as suas relações humanas em ‘custo/benefício’. Em tudo isso, a perda da liberdade é a resposta final, que, analogicamente representando, as pessoas trancam-se em uma “jaula de ferro” do seu próprio *self*, omitindo-se adentrar no mundo real do convívio com a sociedade⁴.

Com a primazia do homem enquanto ego pensante na modernidade, Taylor preocupa-se com os impactos sociais e morais, que este pensamento introduz no contexto contemporâneo. A problemática do individualismo exalta certa obscuridade de relações, da qual se diz desencadear um retrocesso no desenvolvimento humano. Pode-se observar que, no decorrer da história, o homem esteve atrelado a papéis sociais, que o mantinha atento a autenticidade e reconhecimento enquanto cumprimento do seu papel social. A realização do eu como identidade, enquanto sujeito voltado a um convívio social, extrapola a autorrealização social. Claro que parte do reconhecimento de si, mas o desejo é a busca por algo maior⁵, que o faz elevar o próprio ser, significando-se na sociedade.

Nota-se, agora, o importante papel da alteridade na vivência social, como forma de romper com o processo individualizante. Mas o mal que a individualidade concede não está ligado à capacidade de escolher, que cada indivíduo possui e nem na certeza de ser único, mas sim às escolhas que o tornam individualista, rompendo com o seu papel social. Sendo assim, desencadeiam-se vários fatores que inviabilizam o convívio na sociedade. Um destes fatores é o relativismo quanto ao jargão: “cuide de sua vida que eu cuido da minha”. “O relativismo é em si uma ramificação de uma forma de individualismo” (TAYLOR, 2011, p. 23), pois, com a grande necessidade de cada um fazer o que bem entende, a autorrealização torna-se uma postura individualista e relativa a cada pensamento isolado⁶.

Todavia, o autor quer colocar o homem, não como um indivíduo que se realiza em plena ação consigo mesmo, isolado, individualizado (ante), mas enraizado à significação social,

3 Ver mais no Capítulo primeiro de *A ética da autenticidade*, de Charles Taylor.

4 “Estes, então, são os três mal-estares modernos de que quero tratar neste livro. O primeiro medo é sobre o que poderíamos chamar de perda do significado, o enfraquecimento dos horizontes morais. O segundo diz respeito ao eclipse dos propósitos diante da disseminação da razão instrumental. E o terceiro é sobre a perda da liberdade” (TAYLOR, 2011, p. 19).

5 “Tal perda de propósito [desejo de algo maior] estava ligada a um estreitamento. As pessoas perderam a visão mais abrangente porque se centraram na vida individual. [...] O lado sombrio do individualismo é o centrar-se em si mesmo, que tanto nivela quanto restringe nossa vida, tornando-a mais pobre em significado e menos preocupada com os outros na sociedade” (TAYLOR, 2011, p. 13 - 14).

6 “Todo mundo tem o direito de desenvolver a própria maneira de viver, fundamentada no próprio sentido do que é realmente importante ou de valor. As pessoas são convocadas a serem verdadeiras consigo mesmas e a buscar a própria autorrealização, em que isso consiste, cada um deve, em última instância, determinar por si mesmo. Nenhum outro pode ou deve tentar ditar seu conteúdo” (TAYLOR, 2011p. 24).

sabendo que o sentido de seu viver não está apenas em si mesmo, mas nas relações com seus significantes. Ora, o que seria do homem sem suas relações sociais?

Se por um lado deve-se partir do autoconhecimento⁷ para a realização pessoal, por outro lado necessita-se encontrar pelo reconhecimento, a participação de algo maior, um bem comum, ou, na visão de Taylor, a autenticidade natural⁸ do homem.

Taylor sustenta que as pessoas costumavam se ver como parte de uma ordem maior. Essa ordem dava significado ao mundo, e as coisas que nos circundavam não eram apenas pensadas como matéria-prima. Diz o autor que, há pelo menos dois séculos, vêm se debatendo sobre isso, sobre a falta de sensação que as pessoas têm de haver algo maior, algo pelo qual valha a pena morrer. Taylor afirma que o individualismo acaba por gerar o que denomina “desencantamento do mundo”; a ordem maior perdeu seu encanto (BELTRAMI, 2012, p. 231).

Se a perda do encantamento pela vida, ou da dimensão heroica, como afirma Taylor, nos isola da autenticidade, o ser humano precisa necessariamente romper com o processo individualista para conseguir buscar o que, do homem, é natural. Um pensamento individualista juntamente com a perda do encanto pelo mundo abre espaço ao segundo mal-estar observado por Charles Taylor, que é a decadência social pautada sobre uma *razão instrumental* que corresponde “[a]o tipo de racionalidade em que nos baseamos ao calcular a aplicação mais econômica dos meios para determinado fim. Eficácia máxima, a melhor relação custo-benefício, é sua medida de sucesso” (TAYLOR, 2011, p. 14).

Com o processo da revolução industrial, o ser humano acostumou-se a enfrentar as coisas como matérias-primas, potencializadas numa mão de obra para um produto final. O problema encontrado por Taylor é que quando se coloca a relação custo-benefício nas relações sociais, reduzem-se as pessoas, com a qual convivem, a um simples objeto. Esta relação faz do sujeito um potencial “matéria-prima”⁹ para um produto final. Assim, a sociedade comporta-se de maneira a relacionar-se por interesse e não mais pelo bem maior da autenticidade.

Vê-se, desse modo, ao analisar a crescente demanda de produtos descartáveis, eletrônicos, produtos que rapidamente perdem o seu caráter de moderno ou necessário. E se a análise for para o campo das tecnologias, nota-se que há um grande pensamento acerca das necessidades tecnológicas. A grande demanda de novos produtos infere ao homem uma necessidade de consumo, seja para suprir certa carência emocional, ou ainda para manter o *status* social.

Desta forma, o consumismo entra com toda a força na identidade do agente moderno. “Essa sensação de ameaça é aumentada pelo conhecimento de que tal primazia não é apenas uma questão de uma orientação talvez inconsciente para a qual somos estimulados e atraídos pela era moderna” (TAYLOR, 2011, p. 17). A necessidade de um bem maior vem, novamente,

7 O autoconhecimento enquanto busca pela autenticidade. Este chega ao ideal autêntico de ser humano.

8 A *autenticidade natural* vai ao encontro do pensamento agostiniano, que quer encontrar Deus dentro do próprio ser, descobrindo-se num processo de autoconsciência.

9 “O critério que doravante se aplica é o da razão instrumental. De maneira similar, uma vez que as criaturas que nos cercam perdem o significado que lhes foi atribuído de acordo com seu lugar na cadeia dos seres, elas podem ser tratadas como matéria-prima ou instrumentos para nossos projetos” (TAYLOR, 2011, p. 14).

apontando para a saída da instrumentalização da razão. Ora, se há uma coerência de persuasão, a capacidade de firmar-se no seu ideal autêntico é o que corresponde aos nossos primeiros passos de liberdade. Mas esta liberdade, como a de verdadeiros humanos despojados de ilusões consumistas e/ou dependências descartáveis, voltados ao viver comum e à realização pessoal do eu.

Assim afirma o autor que, através da análise da *Jaula de ferro*¹⁰, o agente não se encontra preso ou dependente de tais forças instrumentalistas do mundo. O ser humano é capaz de adquirir sua liberdade ao romper com estas forças. Já que não é possível reduzi-lo a tais parâmetros de sustentação vivencial. Dizer que há uma prisão é, de certa forma, um erro. O que está acontecendo é um declive nas fontes morais humanas, sendo que estas fontes morais são distorcidas com culturas impostas de instrumentalização de ações, desejos e necessidades, colocando o homem à beira dum esgotamento de ideais de autenticidade.

A consequência disso, para Taylor, é “uma cultura do narcisismo” e do individualismo de autorrealização, onde há negligência com relação a restrições externas, sejam elas históricas, sejam elas sociais e naturais, que se entendam prejudiciais à autorrealização, bem como a significativa amplitude com que se dispensam essas causas externas prejudiciais, com a conseqüente centralização na realização do indivíduo. Ocorre, aqui, um *atomismo* social. Tem-se, então, uma forma de individualismo de autorrealização e uma instrumentalização da razão. Taylor sustenta estarem ligados a um sentimento de “nós mesmos”, como razão potencialmente desengajada, puro intelecto, de pensamento autônomo e autogerador (BELTRAMI, 2012, p. 232).

Com uma razão instrumentalizada e um grande individualismo, têm-se temidas conseqüências na área da política, o qual vai ao encontro da perda de liberdade. Num processo individualista, acomodado pela mecanização do pensamento, a capacidade de escolher aquilo que lhe é realmente necessário para o seu bem-estar, ou, simplesmente para a vida, torna-se algo como influenciado diretamente pelo sistema. As pessoas perdem a capacidade de uma deliberação acerca das ações humanas. Os pilares morais agem moderadamente como leis fúteis, desinteressando o sentido ético que possui por bagagem.

Entretanto somos inundados pelo sistema industrializado¹¹ a pensar de acordo com os parâmetros do custo-benefício. Há uma bagagem estrutural que também nos colocam voltados contra a uma inclinação natural, onde o ser humano é capaz de realizar as suas escolhas sem processos de influências mecanizadas. Basta apenas voltar os olhos às construções de nossas cidades, exigindo um transporte, seja público ou particular, ou ainda, o uso quase que necessário de internet tanto nas relações empresariais quanto nas relações humanas de construção afetiva.

10 Teoria elaborada por Max Weber para explicar o aprisionamento do homem moderno às suas necessidades tecnológicas.

11 “[...] as estruturas e instituições da sociedade industrial e tecnológica restringem severamente nossas escolhas, que elas forcem tanto as sociedades quanto os indivíduos a atribuir um peso a razão instrumental que, em uma deliberação muito séria, nós jamais atribuiríamos, e que pode ser até altamente destrutiva” (TAYLOR, 2011, p. 18).

Além deste sentimento de incapacidade de escolha, Taylor observa que o homem está se afundando, como um processo político, num regime que torna o governo uma ‘babá’ de seus cidadãos. Isso é a causa do que anteriormente foi discutido acerca do consumismo. De fato, as tecnologias vêm proporcionando um bem-estar social. O problema é que este bem-estar gera um comodismo¹².

Na visão de Christopher Lasch (1932)¹³, filósofo que influenciou o pensamento de Charles Taylor, há uma cultura de massa (herança da revolução industrial) que atenta ao consumo cômodo o qual impede a autoconfiança e, na linguagem de Taylor, a autenticidade:

Os arranjos sociais que sustentam um sistema de produção em massa e o consumo de massa tendem a desencorajar a iniciativa e a autoconfiança e a incentivar a dependência, a passividade e o estado de espírito do espectador, tanto no trabalho como no lazer. O consumismo é apenas a outra faceta da degradação do trabalho – a eliminação da diversão e da habilidade artesanal do processo de produção (LASCH, 1986, p. 19).

Também com a influência de Alexis de Tocqueville (1805)¹⁴, Taylor argumenta acerca do sistema de governo pautado no despotismo¹⁵, do qual tem-se regulado por um governo “moderado” e “paternalista”. Sendo assim, o governo é aquele que simplesmente atende às necessidades básicas do povo, com interesse apenas no poder, já que o que realmente o seu povo quer é a sustentação cômoda de suas necessidades¹⁶.

Se o governo, voltado ao sistema paternalista, tem a necessidade de interferir no pensamento do agente humano, a razão de viver dependente de toda e qualquer força de vontade da parte do sistema dominante, a forma autêntica do *self* tem total perda de sentido, excluindo, dessa forma, a liberdade de agir, enquanto agente potencial com escolhas que o eleve ao modo maior de sobrevivência.

Como principal via de saída para uma liberdade e busca pela autenticidade, Taylor propõe um autorreconhecimento da identidade originária, o qual faz com que o eu, pelas avaliações, autoconhecimento e reconhecimento do seu projeto de vida, alcance o seu *self* original. Apenas neste modo encontra-se a liberdade com a qual a autenticidade se torna algo possível e alcançável. Assim, o reconhecimento do outro focado para a originalidade do *self*, implica na realização autêntica do eu. Porém, este reconhecimento pode ser positivo ou negativo, sendo causa de muitas malformações da identidade do indivíduo.

12 “Diria Alexis de Tocqueville: ‘indivíduo fechado em seu próprio coração’”. (TAYLOR, 2011, p. 18).

13 Historiador norte-americano, moralista e crítico social.

14 Visconde de Tocqueville, dito Alexis de Tocqueville foi um pensador político, historiador e escritor francês. Tornou-se célebre por suas análises da Revolução Francesa.

15 Sistema de governo fundado no poder de dominação sem freios (FERREIRA, 1988).

16 “Talvez algo como essa alienação da esfera pública e a conseqüente perda do controle político estejam acontecendo em nosso mundo altamente centralizado e politizado. [...] se é assim, o que corremos o risco de perder é o controle político de nosso destino, algo que poderíamos exercer em comum como cidadãos. É isso que Tocqueville chama de “liberdade política”. O que está ameaçada aqui é nossa dignidade como cidadãos” (TAYLOR, 2011, p.19).

2 O reconhecimento formador da identidade

Sabemos que, em Taylor, o agente humano é formado na comunidade a partir das suas relações com os seus significantes, visando o reconhecimento da autenticidade do *self*. Esta formação está engendrada num conjunto de fontes morais que validam a forma de conduta de determinado grupo ou comunidade voltado ao universal humano, sem deixar de lado a valorização da diferença. É justamente nisto que consiste o pensamento tayloriano: a formação do indivíduo requer o reconhecimento do igual valor de dignidade do homem, juntamente com o seu próprio modo de ser, sua identidade única e constitutiva com a comunidade.

A proposta de pensamento ético/político tayloriano requer a necessidade de reconhecimento à singularização de um sujeito que possui uma base universal. Por isso, o respeito à dignidade universal do agente tende à valorização da diferença de cada um, já que o que define o homem são suas capacidades peculiares de ser, sendo assim, suas escolhas, ações, aspirações, projetos e, principalmente, sua história.

A história, para Taylor, é a base do reconhecimento da identidade do agente. É no linear da jornada de vida que encontramos algo concreto para a definição do sujeito como tal. Esta definição pode estar atrelada a fatores sociais como uma cultura do descarte, do individualismo, do pensamento industrial e instrumental, da normatização de pensamento que aprisiona. Enfim, é no contexto social que se desenvolve a peculiaridade de cada agente humano.

Vale lembrar que, para Taylor, o conceito de identidade individual pretende significar o modo como uma pessoa se define, isto é, o conjunto de características fundamentais que fazem dela um ser humano e isso não acontece caso não exista um conjunto importante de valores que a constituem e que cada ação possa ser levada em conta segundo o seu valor moral e não apenas pelo simples fato de se pode decidir livremente sobre sua execução ou não. É justamente neste sentido que, quando o agente humano encontra valores comuns que os definem e os ajudam a formar as suas próprias identidades, formam-se grupos, associações e comunidades que verdadeiramente os expressam e também os caracterizam (ANDRADE, 2013, p. 173).

Certamente podemos afirmar que o mundo em que o agente humano vive é necessariamente dependente da comunidade com a qual ele compartilha as suas vivências. Reconhecer o pertencimento a esta comunidade é deixar-se imbuir de significados e formar identidade, pela língua e pela história que cada indivíduo compartilha nela. Aí o sujeito elabora uma forma singular de ser e partilhar um horizonte de sentidos, valores, projetos que contribuem para a formação do seu *self*.

Por isso a moralidade e a identidade estão intimamente relacionadas, ao ponto de criarmos uma hierarquia de bens e valores, voltados ao próprio jeito de pensar, gostar, projetar e ser. Além disso, a constituição da identidade é dinâmica e dialógica e, por isso, ser reconhecido e reconhecer o outro se tornam ponto culminante para a formação das identidades dos agentes e de uma cultura.

Na obra *Hegel: Sistema, Método e Estrutura*, Charles Taylor comenta, a partir do pensamento hegeliano, que o reconhecimento mútuo é necessário para o reconhecimento de si mesmo. Reconhecer o outro é adentrar num autorreconhecimento e, neste, a luta pelo reconhecimento é naturalmente uma dialética social:

A dialética do senhor e do escravo, a saber, de que os seres humanos buscam e necessitam do reconhecimento dos seus semelhantes. O sujeito depende da realidade exterior. Para que ele esteja plenamente em casa, essa realidade exterior deve refletir para ele o que ele é (TAYLOR, 2014, p. 180).

Na medida em que o sujeito visa o reconhecimento do outro, encontra no outro o si mesmo, ou seja, o sujeito encontra em outros seres humanos na medida em que estes o reconhecem como um ser humano. Assim,

essa é a real concretização da consciência de si, porque ela é real “unidade de si-mesma em seu ser-outro” (*Einheit seiner selbst in seinem Anderssein*) (FE, p. 142; PhG, p. 140). É por isso que a rota rumo ao reconhecimento pelo ser humano de que o inverso não é outro passa pelo drama do reconhecimento mútuo, o primeiro e básico reconhecimento de si mesmo nos outros. E a rota para o reconhecimento mútuo também passa pelo reconhecimento universal, [...]. E é por isto que este reconhecimento mútuo nos conduz a realidade do *Geist* (TAYLOR, 2014, p. 181).

Para Taylor, o reconhecimento mútuo está na fonte da política do reconhecimento igualitário. É reconhecendo a digna igualdade dos agentes que reconhecemos e somos reconhecidos como seres humanos. Ou seja, colocar-se na comunidade é colocar-se à mercê do reconhecimento de ser um agente participativo e igual a outros. Porém, sabendo que há o que nos iguala enquanto seres humanos, mas também há a singularidade de cada indivíduo que, resgatando o pensamento hegeliano, vivemos numa constante luta por reconhecimento. E esta luta passa por um forte processo de contradição, do eu com o outro.

Necessário se faz lembrar a dialética do senhor e do escravo comentada por Taylor:

Hegel começa a dialética da consciência de si com a famosa dialética do senhor e do escravo. A contradição que está em sua base é a seguinte: Os seres humanos empenham-se por obter reconhecimento, pois só desse modo podem obter a integridade. Porém, o reconhecimento tem de ser mútuo. O ser, cujo reconhecimento devotado a mim conta para mim, tem de ser do tipo que eu posso reconhecer como ser humano. Por isso, a operação do reconhecimento recíproco é do tipo que efetuamos juntos. Hegel diz que cada qual efetua para si mesmo aquilo que o outro tenta efetuar em relação a ele. Meu interlocutor me vê como um outro, mas um outro que não é forâneo, que é uno consigo mesmo; mas esse cancelamento do meu ser-outro é algo que eu igualmente tenho de ajudar a efetuar (2014, p. 181).

Assim, em Hegel, encontramos este reconhecimento mútuo, que visa o reconhecimento da própria consciência de si. Porém, quando este reconhecimento é tratado de forma pouco desenvolvida, ou até mesmo rudimentar, cria-se um estágio de discordância e contradição. Esta contradição, para Hegel, é fundamental na dialética do senhor e do escravo para uma luta por reconhecimento.

Todo o ser humano luta pelo seu reconhecimento, que está sempre em relação ao outro. Esta relação é entendida, em Hegel, como relação de servidão. Na luta travada ente dois sujeitos, o reconhecimento por ser de tal forma egoísta e insatisfatória a ponto de um sujeito provocar a morte do outro. Todavia, a morte do outro não é a saída. Como vimos, o agente está em formação com seus significantes, num contexto social. Se o outro morre, o reconhecimento primeiramente almejado, não será encontrado pela ausência do outro. Então um dos lados desta luta sede a submissão do outro. O senhor cria poder sob o escravo. Assim, o escravo reconhece o senhor para criar a sua consciência de si. Já o senhor, e aí entramos o problema dessa luta, não se reconhece no escravo, pois já não depende dele para tomar autoconsciência do mundo. O senhor é colocado por entremeio aos “sub-humanos”. Para o escravo, o reconhecimento do senhor é importantemente fundamental e visa uma realização, pelo trabalho como fonte de integridade e pelo medo eminente de morte. Já para o senhor, o fracasso é eminente. Igualmente, essa luta é fundamental para a consciência de si.

Esta é a influência de Hegel no pensamento tayloriano. A constante luta por reconhecimento reformula aquilo que podemos pensar sobre a identidade pessoal. Cada agente almeja este reconhecimento. Porém, nos ateremos agora a rever o quanto o reconhecimento errôneo pode ser crucial na má formação da constituição do *self*.

3 Reconhecimento errôneo e o diálogo formadores da identidade

Como podemos observar até aqui, a busca constante pelo ideal de autenticidade, ou seja, pela identidade pessoal que singulariza o agente humano no meio social faz necessariamente do reconhecimento fonte fundante da identidade. Para Taylor, as duas vias por onde o agente humano busca este reconhecimento, como vimos, requerem a constância da capacidade de diálogo com significantes. Pelo diálogo dinâmico, cada qual confere o reconhecimento e, de forma recíproca, recebe reconhecimento.

Para o plano íntimo, privado, do agente, a necessidade de reconhecimento se dá pelos significantes que estão mais próximos do sujeito na realidade íntima de sua vida. Estamos a todo o momento dependendo da aceitação e do reconhecimento das pessoas em nossas relações mais íntimas. Para isto, por exemplo, o diálogo contínuo com nossos pais requer a sugestão do reconhecimento como fonte, seja na tentativa de seguirmos seus exemplos, seja discordando deles. Ou ainda, os relacionamentos amorosos¹⁷ são cruciais no desenvolvimento

17 “E quanto aos nossos relacionamentos? Podemos vê-los como instrumentais às nossas realizações e, portanto, fundamentalmente como tentativas? Aqui a resposta é mais fácil. Certamente não, se eles também formarão nossa identidade. Se as intensas relações de auto exploração serão formadoras de identidade, então não podem ser, por princípio, tentativas – embora possa *alas*, de fato romperem-se – nem meramente instrumentais. As identidades na realidade mudam, mas a formamos como a identidade de uma pessoa que viveu parcialmente e vai completar essa vivência. Não defino uma identidade para ‘eu em 1991’, mas, em vez disso, tento dar sentido a minha vida como foi e como eu a projeto mais adiante com base no que ela foi. Minhas relações definidoras de identidade não podem ser vistas, teórica e adiantadamente, como dispensáveis e destinadas a substituição. Se minha auto exploração assume a forma de tais relacionamentos em série e em princípio temporários, então não é minha identidade que estou explorando, mas alguma modalidade de diversão” (TAYLOR, 2011, p. 60).

do quem somos, já que há sempre a necessidade de reconhecer no outro o seu respeito e a sua diferença particular, ao mesmo tempo em que necessito deste reconhecimento do outro. Tudo isto por que não conseguimos nos afastar totalmente da influência que estas pessoas, nas relações íntimas, exercem sob nossas ações.

Por isso, para Taylor, “o devido reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos conceder às pessoas. É uma necessidade humana vital” (2000, p. 242). Sendo uma necessidade humana vital, pode ocorrer que venha ser avassalador à vida do sujeito. Desta forma o filósofo canadiano afirma:

A tese é de que nossa identidade é moldada parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento *errôneo* por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas ou sociedades ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível (2000, P. 241)

Sendo o reconhecimento errôneo também formador de identidade, esta pode ser fonte de opressão, já que ressaltará numa negação da identidade original do sujeito. Assim, agir de forma a dar um reconhecimento negativo do sujeito, ou negá-lo, é corroborar para que o agente não possa autodescobrir seu jeito peculiar de ser, e engendrar-se a partir de uma história de vida falsa. “O não reconhecimento ou reconhecimento errôneo pode causar danos, pode ser uma forma e opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora” (TAYLOR, 2000, p. 241).

Pode-se pensar aqui muitos exemplos de reconhecimento errôneo ou não reconhecimento, porém, a partir de Taylor, o feminismo, a questão dos negros pelo racismo e dos indígenas são exemplos históricos de não reconhecimento.

Para algumas feministas, o não reconhecimento do valor humano da mulher, numa sociedade patriarcal, imbuíu no pensamento de muitas mulheres uma imagem depreciativa de si mesmas fazendo com que a realização de vida fosse pautada sob uma baixa-auto-estima das suas ações na sociedade. Assim, o mesmo discurso se usa para a população negra e indígena (principalmente nas Américas). A opressão de uma sociedade “branca” sobre a inferioridade dos escravos¹⁸. Também ainda, a superioridade dos colonizadores ao povo indígena como ‘incivilizados’.

Nesse modo de ver o reconhecimento gera uma imagem de autodepreciação na identidade histórica do agente humano, e torna o não reconhecimento ou reconhecimento errôneo forte instrumento de opressão¹⁹.

Entretanto, a reciprocidade de um reconhecimento que seja fundamentalmente constitutivo de uma identidade é absolutamente essencial para um ideal de autenticidade.

18 Uma extensa análise sobre estes fatores do feminismo, do racismo e dos indígenas, encontra-se no capítulo intitulado *A Política do Reconhecimento*, na obra *Argumentos Filosóficos*, de Charles Taylor.

19 “No âmbito dessas perspectivas, o reconhecimento errôneo ou o não reconhecimento não se limita a faltar ao devido respeito, podendo ainda infligir uma terrível ferida, aprisionando suas vítimas num paralisador ódio por si mesmas” (TAYLOR, 2000, p. 242).

A necessidade do reconhecimento requer um espaço dialógico social. Para isto, a formação da identidade se dá no contato dialógico com os significantes, pela equidade e recíproco reconhecimento e respeito do outro, na sua dignidade e na sua diferença.

No reconhecimento de quem somos, de nossa identidade, a linguagem tem caráter fundamental para o ser humano. Para Taylor, a linguagem ganha mais que um significado de expressão; um amplo espaço filosófico onde podemos vislumbrar a própria capacidade de comunicar e interpretar, a si mesmo e aos outros²⁰. Por isso, pela linguagem, o homem ganha a capacidade de expressar a si mesmo, ou seja, de comunicar sua identidade àquilo que lhe é de mais peculiar e autêntico. Neste sentido, Araújo comenta que:

A linguagem é o elemento estratégico para se compreender a construção das articulações significativas que consistem a tomada de decisões de um agente humano diante das questões ético-políticas que ocorrem no espaço público. [...] Antes de ter qualquer significado terapêutico, a linguagem tem função filosófica de redescrever as práticas dos agentes, para que saibam se orientar em suas articulações significativas no seio da vida ético-política (2004, p. 24).

Se a linguagem é o que favorece ao homem a interpretação de si e do outro, e esta está inserida numa relação entre indivíduo e sua cultura, então, para Taylor, o diálogo entre indivíduos é fundamental para reconhecer a identidade que é própria do agente. Esta identidade está em constante relação com o outro, por meio do diálogo e, sendo assim, os horizontes significativos da compreensão do *self* estão em torno da relação dialógica²¹ que comungamos na comunidade.

Assim, é a linguagem sem seu caráter instrumental²² que o homem ganha a capacidade de expressar a si mesmo, desvelando o seu *self* originário e se inserindo na comunidade. Por isso, “definimos nossa identidade sempre em diálogo com as coisas que nossos outros significantes desejam ver em nós – e por vezes em luta contra essas coisas” (TAYLOR, 2000, p. 246). O que Taylor quer dizer aqui é que na relação social com aqueles, primeiramente, que estão mais próximos de nós vamos moldando nosso jeito de ser e aprendendo a interpretar nossas próprias ações, que se dão na sociedade e interpretada dialogicamente. Para isso, não é à toa que busquemos constantemente amigos com os quais podemos conversar, ou ainda, a intensa procura por psicólogos, padres, líderes religiosos (etc).

Notemos que a necessidade de narrar a história de minha vida, ou de buscar a interpretação dos outros sobre os atos próprios de mim mesmo é comum entre os agentes humanos e vital

20 “A característica comum da vida humana que quer evocar é o seu caráter fundamentalmente *dialógico*. Tornamo-nos agentes humanos completos, capazes de entender nós mesmos e, portanto, de definir uma identidade através de nossa aquisição de linguagens humanas ricas de expressão” (TAYLOR, 2011, p. 42).

21 Para Araújo, esta relação visa um jogo de interpretação, fundamental para a construção da identidade: “A interpretação de si mesmo possibilita aos agentes se voltar para a construção da identidade, que aparece como aquilo que está em jogo em termos interpretativos. Em outras palavras, é no jogo das diversas interpretações articuladas pelos agentes no espaço sociocultural que se constrói a identidade” (ARAÚJO, 2004, p. 24).

22 Para Taylor a linguagem, por mais que seja um instrumento da comunicação humana, não deve ser instrumentalizada a ponto de perder o seu “centro de gravidade” que advém da própria natureza humana. Para mais entendermos a linguagem instrumental, ver *Language and human nature*, de Charles Taylor.

para a busca de autenticidade e realização pessoal. Para isso, a linguagem se desenvolve em cada contexto social de forma a adquirir linguagens comuns de expressão humana singular.

Tornamo-nos agentes humanos plenos, capazes de nos compreender a nós mesmos e, por conseguinte, de definir nossa identidade, mediante a aquisição de ricas linguagens humanas de expressão. Para meus propósitos aqui desejo tomar a linguagem no sentido amplo, cobrindo não só as palavras que falamos, mas também outros modos de expressão por meio dos quais nos definimos, incluindo as ‘linguagens’ da arte, do gesto, do amor, etc. Mas aprendemos esses modos de expressão por meio de intercâmbios com outras pessoas. As pessoas não adquirem as linguagens de que precisam para autodefinirem a si mesmas. Em vez disso, somos apresentados a essas linguagens por meio da interpretação com outras pessoas que tem importância para nós. A gênese do espírito humano é, neste sentido, não monológica, não algo que cada pessoa realiza por si mesma, mas dialógica (TAYLOR, 2000, p. 246).

Torna-se evidente aqui que a identidade é reconhecida pelo diálogo nas relações humanas na sociedade. Ou seja, a identidade é dialogicamente formada na comunidade²³. Todavia, o processo de autointerpretação é dado naturalmente pelo desenvolvimento do agente, sendo a vontade de ser alguém num espaço social base da busca pela identidade, o que viabiliza esta interpretação é a própria liberdade do agente ser alguém singular, diferente, único.

Por isso, não é à toa que Taylor propõe uma constante retomada às fontes do *self*, interpretando quais as significações culturais originárias do próprio indivíduo. Estas fontes servem para compreendermos as articulações e rearticulações que cada indivíduo vai realizando no decorrer de sua vida social. As impressões são moldadoras da identidade, e isto realça de significado a vida do sujeito. Para isto, Charles Taylor conclui que:

[...] minha descoberta de minha identidade não implica uma produção minha de minha própria identidade no isolamento, significa que eu a nego por meio do diálogo, parte aberto, parte interno, com o outro. Eis porque o desenvolvimento de um ideal de identidade gerada interiormente dá uma nova importância ao reconhecimento. Minha identidade depende crucialmente de minhas relações dialógicas com os outros (2000, p. 248).

Contudo, a identidade pessoal é formada pelo reconhecimento ou sua ausência num processo dialógico na comunidade. Tal forma de pensar leva o autor a corroborar para uma ética comunitária, onde os valores permeiam a identidade singular de cada agente engendrada numa identidade comunitária, formadora de cultura. Sendo assim, ao voltar às próprias fontes da identidade do sujeito é que reconhecemos o papel da comunicação na formação da identidade. Para isso, o agente humano não se desenvolve num processo de autodescoberta se não se insere como participante de uma comunidade, de um contexto de vida, de uma história.

23 A identidade pessoal “nós a definimos sempre em diálogo, por vezes em conflito, com as identidades que nossos outros significativos querem reconhecer em nós. E, mesmo quando superamos alguns dos últimos – nossos pais, por exemplo – e eles somem de nossa vida, a conversa com eles continua em nós pelo tempo que vivemos. Logo, a contribuição de outros significantes, mesmo quando acontece no início de nossa vida, continua considerável” (TAYLOR, 2011, p. 43).

Considerações finais

São os fatores norteadores do próprio pensar do agente como pessoa humana: sua história de vida singular e comunitária, suas fontes morais, seus valores, motivações e projetos, suas relações amorosas, familiares e fraternais e, finalmente, o reconhecimento de si mesmo e dos outros. A identidade pessoal é reconhecida quando deixamo-nos reconhecer por aquilo que de nós é próprio. A pergunta “quem sou eu” é respondida pela narração do “quem fui”, “o que quero ser”, o “que penso”, o “que gosto”, “como gosto”, o “que deixo que pensem de mim”, “como e onde estou” e “por que estou”.

Se a capacidade de pensar sobre minha própria existência foi-me dada, então por que não viver autenticamente visando à felicidade e a realização de uma vida que é intensamente partilhada e comunicada para o bem de mim e daqueles a quem reconheço como importantes?

Finalizando esta reflexão, pode-se dizer que muito há ainda o que investigar e aprofundar. Porém, o que aqui foi apresentado pode servir como uma introdução à filosofia ético-política do reconhecimento na intimidade relacional do agente humano, a partir de Charles Taylor.

Referências

ANDRADE, Alysson Assunção. *A política do reconhecimento em Charles Taylor*. 2013. 210 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Filosofia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE, Belo Horizonte.

ARAÚJO, Paulo Roberto M. de. *Charles Taylor: para uma ética do reconhecimento*. Edições Loyola. São Paulo, 2004.

BELTRAMI, Fábio. Charles Taylor: a ética da autenticidade. *Revista Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 1, jan./abr. 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. Trad. João Roberto Martins Filho. Brasília: Brasiliense, 1986.

TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Tradução de Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1997.

TAYLOR, Charles. *Hegel: sistema, método e estrutura*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: É Realizações, 2014.

TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. Tradução de Nélio Schneider e Luiza Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

O SILÊNCIO DO CORPO EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE SILENCE OF THE BODY IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Daniel Skrsypcsak^I

Cláudia Alexandra Fibres^{II}

^ICentro Universitário FAI (UNIFAI), Itapiranga, SC, Brasil. Mestre em Educação. E-mail: dskrsypcsak@hotmail.com

^{II}Centro Universitário FAI (UNIFAI), Itapiranga, SC, Brasil. Graduada em Pedagogia. E-mail: claudia.fibres@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados obtidos no decorrer da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia, do Centro Universitário Fai – UCEFF de Itapiranga-SC. Pretendemos destacar aqui, a influência da metodologia utilizada pelo educador no ambiente educacional para que ocorra ou não o silêncio do corpo. Para a discussão dos dados foram utilizados referenciais teóricos de estudos de Gonçalves (1994), Santos (2013), Vasconcellos (2005), dentre outros estudiosos. Em meio aos aspectos observados durante a pesquisa, destaca-se a dificuldade que alguns educadores possuem em planejar e organizar uma metodologia diferenciada para a sala de aula, a fim de que desenvolva a corporeidade dos educandos trabalhando de maneira transdisciplinar com os conteúdos propostos na matriz curricular.

Palavras-chave: Silêncio do corpo. Corporeidade. Metodologia de ensino.

Abstract: This article has the objective to present some results obtained during the research carried out in the Graduation Work of the Pedagogy course, at the University Center Fai – UCEFF in Itapiranga-SC. It's intended to highlight here, the influence of the methodology used by the educator in the educational environment so that silence of body may happen or not. For data discussion were used theoretical references of studies from Gonçalves (1994), Santos (2013), Vasconcellos (2005), among other scholars. Among the aspects noticed during the research, it's highlighted the difficulty that some educators have in planning and organizing a different methodology for the classroom, in order to develop the students' corporeity, working in a transdisciplinary way with the contents proposed in the school program.

Keywords: Body silence. Corporeity. Teaching methodology.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.3014>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 13.03.2019

Aceito em: 03.04.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

A temática deste artigo surgiu a partir de uma pesquisa realizada como requisito para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI, UCEFF de Itapiranga – SC, que teve como objetivo perceber se há relação entre o ensino e o silêncio do corpo dos educandos em turmas do 1º ao e 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na cidade de Itapiranga-SC. Apresentaremos nesse trabalho alguns dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa, com o intuito de destacar a influência da metodologia utilizada pelo educador no ambiente educacional para que ocorra ou não o silêncio do corpo.

Discorrer sobre a relevância do corpo na educação é muito complexo, pois trata-se de compreender uma construção histórica criada por um sistema educacional tradicional. O corpo é a nossa presença concreta, que veicula gestos, expressões, comportamentos e emoções. Corpo bem desenvolvido e estimulado é sinônimo de aprendizagens mais significativas, corpos com melhor expressividades e pessoas mais felizes.

A metodologia utilizada para este trabalho se apoia numa breve revisão bibliográfica baseada em autores de referência no assunto. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa a partir dos referenciais utilizados e em relação aos aspectos observados. Também serão problematizados os aspectos relacionadas às metodologias utilizadas pelos docentes que participaram da pesquisa que contribuem ou não para que o silêncio do corpo se manifeste ou não de forma preponderante.

A pesquisa a campo teve como instrumentos de coleta dos dados a observação das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, visando perceber as metodologias utilizadas pelos educadores titulares das referentes turmas e se há o silêncio do corpo dos educandos. As observações¹ consistiram em 8 horas em cada uma das turmas de 1º ao 5º ano, acompanhando os educandos em todas as aulas e espaços. Nas observações foi possível analisar se há uma preocupação com o corpo dos educandos e se o silêncio se faz presente durante as aulas e como o mesmo está associado a metodologia utilizada ensino bem como se existe um aumento nesse silêncio no passar dos anos de acordo com a progressão.

Outro instrumento utilizado foram as entrevistas² realizadas com os educadores titulares das respectivas turmas observadas. Durante as entrevistas foi analisado o que os educadores tinham de conhecimento sobre o assunto, se há formações a respeito da temática, quais as metodologias utilizadas pelos mesmos na sala de aula, entre outros aspectos.

No primeiro momento, serão abordados alguns aspectos da educação que influenciaram em algumas características marcantes do que temos como concepção de corpo. Em seguida, serão apresentados pontos problematizados na pesquisa que envolvem as metodologias utilizadas pelos educadores titulares das respectivas turmas que participaram da pesquisa.

1 Importante destacar que a pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição, garantindo todos os preceitos éticos necessários conforme determinação.

2 Nesse artigo não discutiremos e nem apresentaremos os dados referentes às entrevistas realizadas.

Pela pesquisa ficou perceptível que muitos educadores ainda possuem uma visão de corpo disciplinado, onde as práticas encontradas na sala de aula, limitam muitas vezes os movimentos e até mesmo o diálogo por causa da disciplina. Esquece-se de que a escola é um espaço na qual deve priorizar e proporcionar momentos de liberdade de expressão, onde os educandos possam usar do seu corpo e movimentos para expor seus sentimentos e emoções, tornando-se assim pessoas mais autônomas e expressivas.

2 Relação entre corpo, metodologia e silêncio

2.1 Corpo e educação

Quando pensamos em corpo, podemos nos referir a um conjunto de sistemas orgânicos que nos consistem como seres vivos. Enquanto seres humanos, o mesmo é composto por cabeça, tronco, braços, pernas e demais membros. Contudo, corpo não é algo tão simples, nem muito menos, fácil de ser explicado e compreendido. Durante muitos séculos, o corpo perpassou por inúmeras concepções diferentes, muitas das vezes sendo desvalorizado e considerado como algo sem importância ou assumindo uma valorização exacerbada.

No decorrer da história, é possível perceber as inúmeras concepções criadas em torno do corpo, cada uma delas provenientes de uma contextualização diferente em que a sociedade vivenciou. Louro (2016, p. 14) afirma que “Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”, ou seja, o contexto em que se está inserido e as experiências, ajudam na construção de cada corpo.

Com o início da revolução industrial e os avanços das tecnologias, o corpo humano passou a ser apenas uma máquina de trabalho, alvo do capitalismo. O ser humano parou de pensar na saúde e bem-estar e iniciou o poder pelo consumismo. Gonçalves (1994, p. 22) cita que “A força muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência passaram a ser objetos da exploração capitalista; seu corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital”.

Neste momento, você deve estar se perguntando, mas e a educação? Como o corpo era visto e tratado no ambiente escolar? Sob influência do período industrial, na educação os corpos dos educandos eram vistos como robôs, disponíveis apenas para absorver todo o conteúdo repassado pelo professor. Nessa educação o professor era visto como o detentor de todo o conhecimento, os educandos estavam na sala de aula apenas para ouvi-lo e não o questionar, não tinham liberdade para expor suas opiniões e anseios. O bom educando, portanto, era aquele que permanecia sentado em sua fileira ouvindo atentamente tudo que o professor tinha a lhes dizer (CAVAZZANI; CUNHA, 2017).

Atualmente observa-se que houveram diversas mudanças no âmbito educacional, contudo, ainda existem alguns aspectos a serem revistos no que se refere a postura e metodologias do educador, principalmente quando dialogamos a respeito do corpo na

sala de aula. É perceptível que os educandos já não são mais os mesmos, são mais ativos, curiosos, inquietos e desafiadores. E a escola, não sabendo como lidar com esse emaranhado de identidades e processos de inquietante descoberta e interação continua muitas vezes reprimindo seus educandos ao silêncio.

No decorrer da pesquisa foi perceptível algumas marcas deixadas por uma educação tradicional, seja na forma de organização dos educandos para entrarem na sala de aula e até mesmo na organização das carteiras nas salas de aula. Visto como maneira de organização, a rigidez imposta a não liberdade do corpo é passada despercebida pelos educadores ano após ano.

Surdi (2001, p. 127) afirma que “o professor que nega a presença do corpo na escola, não só está desconsiderando a do aluno, mas a sua própria corporeidade”. Conforme Assman (2007, p. 29) “O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividades. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça com mixagem de todos os sentidos”. O educador precisa organizar espaços que propiciem experiências para que as crianças enriqueçam suas habilidades, principalmente através do corpo. É preciso, conforme Vianna e Castilho (2002, p. 27-28)

[...] estar atento à percepção do corpo dos alunos, saber estimular sua presença, estimular o aprendizado através do corpo. Porque o corpo é capaz de aprender tanto quanto de criar. Usar o corpo dos jovens pode ser uma bela maneira de estimular-lhes a liberdade e a criatividade, porém mais ainda – pode ser uma ferramenta muito eficaz para a transmissão dos conteúdos. É o corpo que aprende.

Incentivar os educandos para que experimentem durante diferentes situações do que o seu corpo é capaz, deixar que explorem ambientes, corram, pulem, subam, dançam, saltem e caiam, tudo é aprendizado, permitir que os educandos errem e aprendam com os seus próprios erros. E ao errarem, que enquanto educador não puna de maneira severa, seja apenas um mediador, é preciso deixar que eles construam suas aprendizagens e compreendam que todo ato gera uma consequência.

Precisamos aprimorar a ideia de que somente se aprende quando o educando está em silêncio, que quando o educando está dialogando com os colegas ele não está aprendendo. Pelo contrário, toda e qualquer aprendizagem acontece através do corpo (GARCIA, 2002). É papel do educador planejar e organizar situações para que os educandos em suas especificidades construam sua identidade, sua autonomia e se desenvolvam de maneira integral.

O corpo é a peça principal para a comunicação das crianças. Os autores Paula e Silva Filho (2012, p. 185) enfatizam que,

É fato que as crianças falam tudo com o corpo. Histórias, explicações, dúvidas, perguntas (e mais perguntas). Tudo passa pelos seus corpos de uma maneira que quase não nos lembramos mais quando vamos tornando-nos adultos. Suas dores são dores no corpo; suas frustrações são frustrações no corpo, assim como suas alegrias tomam o corpo todo para “falar”.

Apesar disso, os adultos, principalmente os educadores, na maioria das vezes, tentam conter e disciplinar os corpos dos educandos para que permaneçam em silêncio no ambiente escolar, não permitindo que eles interajam. Esquece-se que é na escola que as crianças passam por muito tempo, interagindo, criando laços afetivos, trocando experiências e construindo conhecimento (MUNARIM; GIRARDELLO, 2012).

Entretanto, como aborda Barbosa e Borba (2011) este ponto que é muito discutido quando se questiona a respeito do silêncio na sala de aula, muitos educadores dizem que ao darem liberdade para que os educandos dialoguem, os mesmos extrapolam, e dar-se então, o nome para a chamada bagunça e indisciplina na sala de aula. O silêncio é bom em dados momentos, porém, não pode ser uma rotina, é preciso que o educador crie o hábito de dar voz e vez aos seus educandos, e deixe claro que durante momentos importantes de explicações de atividades é necessário que eles fiquem em silêncio para que compreendam a proposta. Lembrando que quando falamos silêncio do corpo não estamos nos referindo a ausência da linguagem oral.

2.2 O silêncio do corpo: questão disciplinar ou metodológica?

Nessa seção pretende-se discutir alguns aspectos relevantes diagnosticados na pesquisa que nos fazem refletir se se o silêncio do corpo quando é manifestado é por questão disciplinar ou encaminhamento metodológico do professor. Percebe-se que as crianças atualmente, têm cada vez mais necessidade em movimentar-se, dialogar e vivenciar.

O espaço da sala de aula deveria ser um lugar fantástico, onde os educandos pudessem inventar e reinventar situações, vivências e além de tudo, construir laços de afetividade. Entretanto, o que podemos perceber durante a pesquisa é que muitas vezes o espaço de sala de aula costuma ser o ambiente em que as crianças menos gostam de estar, justamente pelo fato de ela não atrair os educandos e não possuir um olhar para a corporeidade dos mesmos.

Analisando o contexto, percebe-se que alguns métodos já não cabem mais ao nosso atual sistema educacional, no qual as crianças têm cada vez mais acesso a informações, possuindo inúmeras dúvidas a respeito das mesmas e com seus corpos cada vez mais desinibidos e cheio de curiosidades, precisando ser trabalhados e ocupados continuamente.

Vasconcellos (2005, p. 14) afirma que

Em outros tempos, este tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar!

Percebe-se que as crianças atualmente, têm cada vez mais necessidade em movimentar-se, dialogar e vivenciar práticas que façam parte do seu contexto e da sua realidade. Contudo, muitas vezes os educadores não percebem que o tempo que os educandos passam dentro da sala de aula, sem que haja espaço propício para se tornarem autônomos e expressivos, não é sinônimo de mais aprendizagens. É necessário que o educador possibilite métodos que

envolvam os educandos e tornem a aprendizagem mais atraente para os mesmos, deixando seus corpos livres para se expressarem e movimentar-se.

Novas metodologias, novas propostas e diferentes formas de ensino aprendizagem, na teoria e na prática, vem sendo discutidas e minuciosamente analisadas no âmbito educacional. O cenário educacional atual é preocupante, pois percebe-se que ainda persistem muitos resquícios de uma educação tradicional em um ambiente renovado, e requer a busca imediata por respostas. Mantoan (2013, p. 63) afirma que “A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse micro espaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam”.

O simples fato da organização da sala de aula, disposição de materiais e a reorganização das carteiras, já permite que os educandos tenham maior contato com os colegas e educador. Se esse rearranjo do espaço for acompanhado por metodologias que envolvam os educandos, para que os mesmos possam dialogar, expressarem seus movimentos e emoções, realizarem experiências e pesquisas, mais significativos podem ser as aprendizagens por intermédio da exploração da linguagem corporal.

A metodologia utilizada por grande parte das educadoras observadas durante a pesquisa, é uma metodologia mais expositiva, onde o educando apenas ouve o que o seu educador tem a lhe ensinar. De acordo com Vasconcellos (2005, p. 23)

Na metodologia expositiva o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo e, acaba se acomodando. A prática tradicional é caracterizada pelo ensino “blá-blá-blante”, salivante, sem sentido para o educando, meramente transmissora, passiva, acrítica, desvinculada da realidade, descontextualizada.

Desta forma o educando não aprende a opinar e ser um ser crítico, pois é mero receptor de informações. Apesar de algumas educadoras entenderem que os educandos articulam atividades relacionadas ao corpo e movimento em disciplinas específicas do ensino integral, isso não soluciona os problemas. Os educandos apenas visualizam esses momentos como espaços para brincarem, é importante que os educadores saibam envolver de forma interdisciplinar os conteúdos com atividades que envolvam o corpo, pois, este é a ferramenta essencial para toda e qualquer aprendizagem.

Ao observar o planejamento de cada educadora, na maioria dos casos, não foi possível perceber esse entrelaçamento entre a teoria e a prática, com uma metodologia que valorize o corpo dos educandos. Uma das educadoras expõe que por mais que considere importante trabalhar o corpo dos educandos no espaço escolar ela afirma que é difícil porque querendo ou não os educadores possuem conteúdos para serem passados, mesmo que digam que não é prioridade, ao chegar no final do ano letivo, é preciso ter trabalhado o que era previsto. Porém, não é uma questão deixar os conteúdos de lado, mas sim a maneira como eles serão desenvolvidos com os educandos.

Os educadores precisam se libertar da ideia da cultura do corpo escolarizado e buscar por uma autonomia pedagógica, transformando a escola e a sociedade em uma grande sala de aula. Louro (2016, p. 21) explica que,

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Portanto, a aprendizagem dos conteúdos não era algo significativo para muitos educandos, apenas era imposto e decorado por medo das penalizações se não soubessem quando questionados.

A cultura de corpo escolarizado; totalmente disciplinados, nega aos educandos a essência de ser um ser, um ser que tem sentimentos, vontades, medos, que brinca, que sorri... É preciso considerar os educandos não como sujeitos que apenas precisam seguir regras, é preciso compreendê-los, proporcionar condições necessárias para que todos se desenvolvam dentro de suas especificidades, propiciando uma educação de corpo inteiro.

Vale ressaltar que cada ser é único, cada um possuindo o seu tempo e a sua maneira de aprender, a assimilação de conceitos não acontece da mesma maneira para todos, nem muito menos ao mesmo tempo (RELVAS, 2010). Assim, com o tempo os educandos provavelmente esqueciam do que aprendiam, pois era algo forçado e sem significado para eles. Dessa forma o corpo deixa de ser fragmentado e passa a fazer parte desse processo educacional interdisciplinar, onde o corpo é protagonista, sem haver o dualismo entre corpo e mente. (NETO et al, s.a.).

Algo marcante e que vem muito a contribuir, ocorreu na turma do 2º ano, em que os educandos realizaram uma atividade em grupo e a educadora era mediadora do conhecimento. Para a introdução de um novo tema, a educadora reorganizou a sala com a ajuda dos educandos e os dividiu em dois grupos. Em seguida, entregou para cada grupo fichas com letras, com as quais deveriam organizar duas palavras que dariam início a discussão. Quando terminaram de organizar as palavras formando “Alimentação saudável”, colaram em um cartaz e fizeram um acróstico com palavras relacionadas ao tema. Ao finalizarem o acróstico, puderam colorir os cartazes.

É incrível como os educandos conduzem a aula como mesmo enfatiza a educadora da turma, eles constroem a aula, não é preciso que o educador fique explicando continuamente para que os educandos apenas ouçam. É preciso tirá-los da zona de conforto como diz Santos (2013, p. 66) “[...] ‘desequilibrar’ as funções neurais dos alunos” e instigar os mesmos para reconstruí-las.

Outro aspecto observado em todas as turmas é a questão da organização de filas para se deslocarem a qualquer espaço. Percebe-se que os educandos ficam extremamente agitados

nos momentos de fazer fila, seja para ir ao lanche ou para se deslocar ao ginásio, a educadora precisa estar sempre chamando a atenção e pedindo ordem para que possam se dirigir até o local. Conforme Strazzacappa (2001), enquanto o movimento é sinônimo de prazer, a imobilidade é de desconforto. Privar o corpo do prazer e do movimento, são exemplos do domínio e controle exercido pelos educadores sobre os educandos.

Além das filas organizadas, a proibição de alguns alunos de poderem brincar ou correr livremente no horário do recreio também foram observados em determinados momentos. Por conta de atitudes cometidas em sala, ou na ida para o recreio alguns educandos foram obrigados a ficarem sentados pensando em seus atos, enquanto observam os demais colegas brincarem. Até que ponto isso faz com que os educandos reflitam sobre seus atos? É preciso elaborar outras estratégias para que os educandos reconheçam e aprendam com seus erros, retirar seus momentos livres só acaba amedrontando e reprimindo o corpo dos educandos ainda mais.

Na escola a disciplina geralmente está ligada com o silêncio e o não “movimento”. As crianças educadas eram e continuam sendo vistas em diversos lugares, como aqueles que não ficam conversando e se movimentando na sala de aula (STRAZZACAPPA, 2001). Na tentativa de manutenção da ordem muitas vezes os educadores reprimem os corpos dos seus educandos, conseqüentemente, podem reprimir a aprendizagem dos mesmos.

Em linhas gerais, o que mais se destacou ao observar as metodologias das educadoras titulares, é o quanto as mesmas ainda estão presas a alguns princípios de manutenção da disciplina por intermédio do autoritarismo. Sobre a disciplina imposta nas instituições escolares, Gonçalves (1994, p. 33) cita a ideia de que,

A rigorosa minúcia com que eram estipulados os regulamentos para o comportamento corporal dos alunos, para sua distribuição no espaço e para a divisão do tempo escolar, revela um poder disciplinar que objetivava controlar as erupções afetivas que poderiam surgir do corpo com seus movimentos espontâneos e suas forças heterogêneas. Com isso, os movimentos corporais tornavam-se dissociados das emoções momentâneas, perpetuando-se o controle e a manipulação.

Acredita-se que ao estarem em um ambiente cheio de regras, os educandos não desenvolveriam ações e sentimentos que pudessem de alguma forma interferir no trabalho do seu mestre. O autoritarismo imposto em outros tempos acabava amedrontando os educandos e frustrando os mesmos, pois as vezes, por situações espontâneas, os educandos eram levados, de maneira ríspida, a considerar que determinado ato não podia ser realizado. Percebe-se que no contexto observado, os educadores precisam sim ter pulso firme, entretanto, precisa manter um controle da sua autoridade perante os educandos.

É claro que não se pode confundir o fato de liberar os educandos e deixarem fazerem o que bem entenderem, mas sim, de saber explicar e demonstrar que determinadas situações não são permitidas a serem realizadas no espaço escolar. É fazer com que os educandos

compreendam suas liberdades, mas que saibam principalmente, respeitar a autoridade do educador diante todas as situações.

Ao olharmos para a escola, vislumbramos uma instituição social que está totalmente ligada à sociedade em que está inserida, aos seus costumes e valores. E por ser um ambiente de aprendizagens deveria buscar através de um olhar sensível para as especificidades de cada sujeito, transformando-o e aperfeiçoando-o em suas competências e habilidades, visando o crescimento pessoal e profissional. Mas será que a escola vem desempenhando devidamente seu papel?

Outro aspecto marcante percebido durante a pesquisa na escola, foi a questão de como os educandos tem seus movimentos limitados dentro da sala de aula e não veem a hora de chegar o recreio para poderem brincar e se divertirem livremente. Como pássaros em gaiolas, os educandos têm sua liberdade de movimentos reprimida no momento em que entram na sala de aula, sendo poucas as vezes que podem dialogar com os colegas ou até mesmo levantar de suas cadeiras. Munarim e Girardello (2012, p. 345) abordam que

É se movimentando que as crianças produzem sentido das situações observadas em seus cotidianos, experimentam diferentes formas de interpretar o que acontecem em seus mundos. [...] quanto mais diversas as experiências, o contato com a natureza, as histórias, os lugares e a diversidade dos brinquedos, mais as crianças exercitam a imaginação, criando e atribuindo sentidos à realidade da qual fazem parte. Que quanto mais sentido existir nas suas vidas, mais ricos de sentidos serão os seus movimentos.

As crianças precisam se movimentar, agir, dialogar e se expressar, é dessa forma que as mesmas constroem sua personalidade, se tornam sujeitos autônomos, ativos e criativos. O professor ao inibir o movimento que é condição natural de todo e qualquer ser humano, acaba o inibindo de pensar e agir instantaneamente.

Importante e necessário incentivar os educandos para que experimentem durante diferentes situações do que o seu corpo é capaz, deixar que explorem ambientes, corram, pulem, subam, dançam, saltem e caiam, tudo é aprendido, permitir que os educandos errem e aprendam com os seus próprios erros. E ao errarem, que enquanto educador não puna de maneira severa, seja apenas um mediador, é preciso deixar que eles construam suas aprendizagens e compreendam que todo ato gera uma consequência. Toda e qualquer aprendizagem acontece através do corpo (GARCIA, 2002). É papel do educador planejar e organizar situações para que os educandos em suas especificidades construam sua identidade, sua autonomia e se desenvolvam de maneira integral.

Conforme os educandos vão avançando na escolarização, os mesmos têm seus movimentos condicionados às regras que são exigidas pelo ambiente escolar, e até mesmo do professor na sala de aula, precisando assim permanecer sentados por horas. São raros os momentos que os educandos podem se movimentar pela sala ou possuam atividades que possibilitem a interação entre corpo, mente e movimento.

Os educadores não podem esquecer que a escola deve ser um ambiente no qual se proporcionam experiências enriquecedoras, na qual o corpo deve estar livre para brincar, inventar, criar e se expressar. E ao ser inibido, o educando pode se fechar, provocando dificuldades no seu crescimento pessoal, comportamento, sentimentos e desenvolvimento no ensino aprendizagem.

Entretanto, é visível na realidade observada, que por mais que os educandos estejam em um ambiente cheio de regras, estando condicionados a elas, o aumento do silêncio do corpo não obedece a uma evolução linear. O que indica que o planejamento e a metodologia utilizada por cada educador fazem toda a diferença na influência do silêncio do corpo na sala de aula o que sinaliza que pode ser uma questão que passa pela concepção do educador e não necessariamente por uma realidade imposta aos mesmos.

Considerações finais

Este trabalho teve como finalidade analisar e compreender a influência das metodologias utilizadas pelos educadores em sala de aula em relação ao silêncio do corpo dos educandos. Vale frisar que o mesmo, não teve como proposta apontar falhas, mas fazer com que os educadores reflitam a sobre o papel dos mesmos em contribuir para reforçar esse “silêncio” ou contribuir para que o educando possa se expressar. Entende-se que uma educação onde o corpo não pode se manifestar não cabe mais nos tempos atuais.

Pensando na ideia de que o ambiente escolar é um local onde devem ser vivenciadas as mais diversas experiências que auxiliem no desenvolvimento integral dos seus educandos, percebe-se a importância de um olhar para com o corpo dos mesmos. Precisamos entender que as crianças não devem ficar enclausurados numa sala de aula, fixas em suas carteiras enfileiradas, cabeças olhando cabeças como se as mãos e os pés estivessem amarrados. Estes corpos precisam ter possibilidade para se expressarem, criarem e dialogarem, onde a aprendizagem possa ocorrer de maneira significativa propiciando um desenvolvimento integral.

Como abordado anteriormente, é imprescindível que os educadores busquem métodos diferenciados que envolvam todo e qualquer componente curricular sem esquecer a corporeidade dos educandos. Vale frisar, que não são todos os educadores que não fornecem espaço para o corpo dos educandos. Muitos valorizam e compreendem a importância de se trabalhar de maneira transversal a corporeidade dos educandos articulando com os conteúdos propostos.

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade de perceber que o aumento do silêncio dos corpos não tem relação direta com a ano/série e sim pelo motivo de que, o que difere a maior ou menor ênfase no silêncio na sala de aula é a metodologia ou concepção adotada pelos educadores. São eles os responsáveis por organizar, planejar e articular as ações

para concretizar os processos de aprendizagem dos conteúdos ou conceitos e que perpassam pelos processos de ensino utilizados pelos mesmos.

Defendemos a ideia que o corpo não pode ser silenciado, justamente pelo fato de que toda e qualquer expressão, seja ela através da palavra, do gesto, do movimento, da expressão, representa uma forma de linguagem e de comunicação. O que muitos educadores realizam cotidianamente é manter os educandos de forma que permaneçam quietos em seus lugares, sob o argumento de manter a ordem e a disciplina, como se o movimento fosse sinônimo de desordem. A esse corpo silenciado podemos chamar de corpo escolarizado ou adestrado.

Ressaltamos que um ambiente de estudo deve ser adequado a cada situação e momento, tornando o silêncio verbal ou corporal necessário, visto que os educandos aprendem de maneiras diferentes e o silêncio muitas vezes é necessário para que alguns internalizem determinados conteúdos ou conceitos e cheguem a aprendizagem significativa. Contudo, disciplinar os movimentos e expressões podem acarretar em dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade de cada um. Possibilitar espaço para que os mesmos se desenvolvam nas suas especificidades, auxilia para que possíveis dificuldades sejam amenizadas no transcorrer do desenvolvimento.

O que gostaríamos de deixar claro é que é preciso haver um equilíbrio no espaço escolar, onde os educadores saibam intermediar o silêncio e a corporeidade de cada educando. Possibilitar espaço para que os mesmos se desenvolvam nas suas especificidades auxilia para que danos não sejam causados às aprendizagens de cada um.

É com base nestas e outras inquietações que buscamos algumas respostas com o nosso estudo e esperamos que algumas questões pontuadas possam auxiliar para provocar a discussão sobre a temática e quiçá promover algumas quebras de paradigmas que ainda perduram.

Referências

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAVAZZANI, André Luiz; CUNHA, Rogério Pereira da. *Ensino de história: itinerário histórico e orientações práticas*. Curitiba: InterSaber, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARCIA, Regina Leite (org.). *O corpo que fala dentro e fora da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (ORG). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUNARIM, Iracema; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Crianças, mídias e cultura de movimento. (Des)caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA NETO, Samuel de et. al. *O corpo: na escola, da escola, no processo de escolarização*. Caderno de atividades didático-pedagógica. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8929203-O-corpo-na-escola-da-escola-no-processo-de-escolarizacao-caderno-de-atividades-didatico-pedagogica.html>. Acesso em: out. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acesso em: out. 2018.

SURDI, Bernardete Madalena Milani. *Corporeidade e aprendizagem: o olhar do professor*. Ijuí: Unijuí, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *O corpo que fala dentro e fora da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILOSOFIA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE UMA RELAÇÃO INSEPARÁVEL

PHILOSOPHY AND TEACHING: REFLECTIONS ON AN INSEPARABLE RELATIONSHIP

Jenerton Arlan Schütz^I

Ivan Luís Schwengber^{II}

^IUniversidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, Brasil. Doutorando em Educação nas Ciências. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

^{II}Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil. Mestre em Educação. E-mail: ivan.s@unochapeco.edu.br

Resumo: A partir da revisão bibliográfica, o presente escrito tematiza a relação entre filosofia e ensino, movimento que nos conduz à seguinte indagação: é possível aprender e ensinar filosofia? Consideramos que o ensino é um modo de comunicação ou exteriorização do pensamento, por meio do qual procuramos compartilhar algo com alguém. Não obstante, o ensino também é uma situação concreta na qual encontramos o Outro capaz de colocar todo o conhecimento em questão. Portanto, uma filosofia realmente autêntica é aquela que não pode ser separada da relação concreta do ensinar e do aprender.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Educação.

Abstract: From the bibliographical review, the present paper thematizes the relation between philosophy and teaching, movement that leads us to the following question: is it possible to learn and teach philosophy? We believe that teaching is a mode of communication or externalization of thought, through which we seek to share something with someone. Nevertheless, teaching is also a concrete situation in which we find the Other able to put all the knowledge in question. Therefore, a truly authentic philosophy is one that can not be separated from the concrete relationship of teaching and learning..

Keywords: Philosophy. Teaching. Education.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.3001>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 04.03.2019

Aceito em: 09.04.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

Dificilmente podemos deixar de associar os conceitos de filosofia e ensino. Realizar a reflexão sobre a relação entre filosofia e ensino nos conduz à obrigatoriedade da seguinte indagação: é possível aprender e ensinar filosofia? Pela via kantiana, por exemplo, a resposta a esta pergunta seria “não”, uma vez que a impossibilidade de tal aprendizagem se deve ao fato de que não há uma única filosofia que tenha sido estável em todas as suas partes (KANT, 1992). O desenrolar dos sistemas no tempo é uma prova de que o exercício da razão pode sempre recomeçar outra vez mais.

Aprender uma filosofia significaria apenas um modo de tomar contato com um conhecimento já produzido e, por isso mesmo, cristalizado e sem vida, distante daquele que aprende. Na perspectiva kantiana, o verdadeiro filósofo, é aquele que “[...] na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer uso livre e pessoal da razão, não um uso servilmente imitativo (KANT, 1992, p. 43). Porém, como fazer o uso livre da razão se, neste caso, não houver uma situação real de ensino e aprendizagem?

Toda exposição sistemática de ideias tem como objetivo uma exteriorização, ou seja, uma tentativa dramática de demonstrar um conhecimento possui um aspecto subjetivo ou, pelo menos, de quem o pretende possuir. A tese filosófica de Kant está inserida dentro do movimento iluminista, onde se defende a autonomia da razão humana, pois, “só se aprende a filosofar pelo exercício e uso próprio da razão” (KANT, 1992, p. 42). Antes desta maturidade intelectual do filósofo, colocamos a questão no âmbito formativo e pedagógico, se é possível ensinar a filosofia ao Outro. Assim, chegamos ao núcleo de nossa hipótese de que uma filosofia realmente autêntica é aquela que não pode ser separada da relação concreta do ensinar e do aprender.

Se, por um lado, o ensino é um modo de comunicação ou exteriorização do pensamento, por meio do qual procuramos compartilhar algo com alguém, por outro, ele é uma situação concreta na qual encontramos o Outro capaz de colocar todo o conhecimento em questão. Começa assim um novo ciclo, uma nova construção argumentativa, inicia-se, mais uma vez, a filosofia, o filosofar.

Desse modo, a partir da revisão bibliográfica, o texto que segue, tematiza a relação entre filosofia e ensino, movimento que está ancorado na interrogação: é possível aprender e ensinar filosofia? A fim de encontrarmos respostas à pergunta anterior, o estudo inicia pela tematização do ensino da filosofia; por conseguinte, aborda relação entre o ensino e a função crítica da filosofia; por fim, apresenta pressupostos para se pensar a relação entre o ensino da filosofia e a pluralidade humana. Portanto, objetivamos demonstrar que filosofia e ensino empreendem uma relação inseparável, e que ambas são um modo de tornar o mundo comum possível, ou seja, que permitem compreender que o pensamento é uma manifestação do humano, e não contrário.

2 Sobre o ensino como um fim e o sistema como um meio

Partimos da seguinte indagação: o que é, em termos gerais, uma demonstração filosófica? Uma demonstração filosófica é o ato pelo qual procuramos mostrar que aquilo que pensamos é objetivamente verdadeiro, ou seja, que as nossas opiniões são verdadeiras. Contudo, devemos mostrar a quem? Se já o sabemos, por que deveria haver demonstração? Nas palavras de Feuerbach (1973, p. 22, tradução nossa), “[...] a finalidade da demonstração é sempre o Outro ser humano, o único que poderia justificar meu desejo de provar e de ensinar o saber que possuo de modo imediato”. Daí poder-se dizer que o ensino não é mera transmissão de ideias, mas uma forma de orientação a partir da qual Outrem poderá descobrir, por si mesmo, uma realidade que eu já conheço.

Se tratarmos a filosofia como um sistema fechado dentro de conjunto doutrinário, ela não atende as exigências do encontro intersubjetivo. Por isso, a filosofia, como sistema a ser somente ensinado para fins de uso estratégico e eficiente nas diversas perspectivas da vida, invariavelmente significa traição ao seu conceito. Segunda Savater (2000, p. 31):

A dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia ser separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. Por isso, a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes *figuras do tarot* filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha – quando bem feita – é o mais estimulante para o aluno e terreno mais seguro para o professor [...]. A recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível (SAVATER, 2000, p. 31).

O ensino da filosofia, no entendimento de Savater (2000), tem o aspecto fulcral de tocar outros sujeitos, no sentido de uma intensa relação intersubjetiva. E no sentido pedagógico, defende que há um grande impulso formativo quando seguimos as trilhas de grandes filósofos. Isto porque o conhecimento, para Savater (2000), não se encontra de forma solipista no interior do eu, mas no nível da comunicação simbólica em que diferentes sujeitos se constituem.

No entendimento de Feuerbach (1973, p. 27, tradução nossa), “[...] toda exposição, toda demonstração (a exposição do pensamento é demonstração) tem por fim, em virtude de sua destinação *original* (e é unicamente a esta que devemos nos ater) o ato pelo qual Outrem conhece”. Assim, por meio da linguagem é possível tornar comum aquilo que é meu, realizando com alguém a sociedade do *nós*. Um pensamento só pode ser realmente de alguém quando este puder ser partilhado com Outros. Eis o motivo que, conforme Feuerbach (1973), um indivíduo autossuficiente ser um absurdo.

A característica fundamental do ser humano é a não-indiferença, que se traduz principalmente no desejo de comunicação e na procura da verdade. Nessa direção, somente o Outro pode nos tornar certo e seguro da verdade que supostamente possuímos. Do mesmo modo, somente ele poderia dizer sim àquilo que é tão importante para nós, grosso modo, “[...]”

o pensamento é um pensamento verdadeiro quando o eu e o tu se unem. [...] Aquilo que une é bom e verdadeiro” (FEUERBACH, 1973, p. 24, tradução nossa).

Ademais, filosofar é uma busca pela universalização e interlocução, além disso, é o reconhecimento da presença de um Outro que é único e que pode dar sentido a essa demonstração. Porém, o problema é que a transmissão das ideias a Outrem não pode lhe dar o que tanto se espera, a saber, o conhecimento propriamente dito, uma vez que o encontro com o inteligível é algo que tem de ser feito solitariamente.

Não divergente, para Hannah Arendt (1993), 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. O pensar parte da experiência concreta, mas necessita distanciar-se da experiência para submetê-la à reflexão, ou segundo Arendt, precisamos “parar para pensar¹”. 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” (ARENDRT, 1993, p. 36).

Nesse sentido, a capacidade pode ser então anunciada: toda vez que pretendemos fazer filosofia, está em jogo uma saída de nós mesmos, uma exteriorização ou um esforço de comunicação. Mas, quando pretendemos realizar a comunicação, só podemos desejar que o interlocutor faça, por si mesmo, a experiência da descoberta. Não nos é possível dar a ele o que já sabemos, senão criar as condições para que ele próprio descubra.

A experiência filosófica é uma articulação laboriosa entre estar só² e o desejo de comunicação. O conteúdo inteligível não pode ser transmitido de uma consciência para outra de modo direto, mesmo que seja por um processo de demonstração. Isso é estar só. Por outro lado, conceber implica um acontecimento dialógico por excelência, é já estar inserido numa cultura. No embate dos interlocutores, aquilo que se realiza é a *vida da razão*.

Pensar nos permite buscar significados e sentidos, para qual em outras esferas de nossa existência não seria possível, ou por não termos 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.

1 “Nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (ARENDRT, 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.

2 Arendt (2004) 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).

Referindo-se ao ensino de filosofia, é de suma importância descobrir uma maneira de estimular e despertar o pensamento, pois, como podemos impedir que o concreto da interlocução seja aprisionado pela linguagem cristalizada de um pensamento já sistematizado? Isso se torna possível somente se o “sistema” for tomado como meio e não com um fim. Não obstante,

[...] todo sistema, que não é reconhecido e assimilado como simples *meio*, limita e corrompe o espírito, pois coloca o pensamento mediato e formal no lugar do pensamento imediato, original, dotado de conteúdo, matando, assim, o espírito de descoberta (FEUERBACH, 1973, p. 27, tradução nossa).

Por conseguinte, todo aquele que é ensinante fica dramaticamente ligado a uma atividade de comunicar, por demonstração, não um conteúdo inteligível, mas tão-somente o *meio* para se atingir esse conteúdo. Essa é a razão pela qual afirma Feuerbach (1973), um filósofo não pode jamais produzir um filósofo. A exposição filosófica, seja ela oral ou escrita, é sempre dramática, pois é apenas um *meio* para se atingir o universal.

Nessa direção, toda vez que a parte formal e sistemática da filosofia predominar sobre o exercício mesmo de pensar, o espírito que busca o conhecimento se vê ameaçado de paralisação. A palavra é um antídoto contra toda pretensão totalizante e fechada do conhecimento filosófico. Antes de ser a porta-voz do sistema, a palavra é o ato pelo qual o Outro pode realizar a experiência crítica do conhecimento. O ensino, enquanto estímulo e despertar do pensamento, é o fim mesmo da atividade filosófica.

O Outro, sem o qual não há possibilidade de demonstração e de prova, aparece também como realidade sensível e concreta que faz frente ao pensamento puro³. Entre o pensamento puro e a inteligência sensível existe, segundo Feuerbach (1973), uma contradição que reflete o aspecto desafiador e problemático de toda situação de ensino, para o ele, “o ser lógico constitui uma contradição direta, não mediatizada, chocante, como o ser da intuição intelectual empírico-concreta” (FEUERBACH, 1973, p. 36, tradução nossa).

Ademais, consideramos que o choque com a realidade que é sensível, segundo Feuerbach (1973), é algo que traduz o desafio de ensinar, pois, junto com o patrimônio teórico que é preciso compartilhar com os interlocutores numa sala de aula, existe a realidade concreta da vida, sobretudo aquela dos estudantes, como contraposição possível a toda determinação intelectual que pretendemos possuir ou defender. Um professor, antes de ser uma imitação do monólogo que a razão poderia estabelecer consigo mesma, é o referencial humano de um pensar que se realiza como refutação, isto é, como diálogo entre o mundo da teoria e a situação empírica da alteridade.

Nessa direção, o professor não é apenas um apresentador do mundo, mas também representa ele diante dos recém-chegados. Como representante do mundo, sua tarefa é protegê-lo e conservá-lo, mostrando aos mais novos a sua relevância. Ademais, para Arendt

3 No caso de Feuerbach, trata-se da filosofia de Hegel.

(2013), as qualificações do professor consistem em seu conhecimento e sua *autoridade* frente aos recém-chegados reside nesse seu ofício de representante que o *autoriza* a introduzi-los neste lugar.

Contudo, esse atributo do professor não é arbitrário e também não se origina em sua pessoa, mas nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que ele representa (ALMEIDA, 2011). Portanto, é o lugar que ele ocupa e sua tarefa específica que lhe conferem uma autoridade que, contudo, não se estende a outras esferas para além da escola⁴. Destarte, podemos entender a afirmação de Arendt (2013, p. 239) quando reitera que: “[...] na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade”.

É a escola que deve apresentar aos mais novos as tradições, as histórias, suas conquistas e os conflitos, é ela que cuida do mundo que confiaremos às próximas gerações, agregando para a continuidade dele. É a partir da educação que também se acolhe os recém-chegados, que têm o direito de conhecer o mundo, de se apropriar dele para *depois* buscarem seus próprios caminhos e intervir naquilo que compartilham com os Outros (SCHÜTZ, 2016), este é o sentido da educação, ou seja, o seu valor intrínseco.

Ademais, se não buscarmos o sentido no fio proveniente da tradição, o pensamento se vê, assim, na difícil tarefa de encontrar o sentido sem poder contar com os padrões universais estabelecidos como tais pelo passado. A “herança sem testamento”, como bem lembra Arendt (2013), remete à situação do pensamento no mundo contemporâneo e, tal estado, obriga a filosofia a se reconciliar com a existência e a buscar a sua significação no seu âmbito mesmo e não em outro mundo ou numa legalidade ou conhecimento do curso histórico no seu todo.

3 O ensino e a função crítica da filosofia

Se a filosofia pode ser ensinada de alguma forma, ela deve ter a capacidade de despertar a criticidade na compreensão de mundo, pois nosso conhecimento é fruto de nossa experiência intelectual. Iniciamos a reflexão desta seção com a seguinte proposição: tanto o saber condensado nos textos históricos da filosofia quanto aqueles que são frutos de nossa própria atividade como professor são sempre realidades interligadas a situações anteriores/passadas. O núcleo desta seção é que o ensino é a partilha de experiências, situações e visões de mundo.

Na tradição platônica da reminiscência, conhecer é recordar. No *Fredo*, Platão (1975, 276a-b, p. 94) considera que “o que está *dito* nas obras e nos textos não pode *falar* por si mesmo, não se encontra no presente como algo vivo e original”. Não obstante, tudo aquilo que nós consideramos “saber” encontra-se em nós como algo imediato e constitutivo, por isso, uma situação de ensino clama sempre por uma presentificação ou atualização constante.

4 Arendt distingue autoridade de certas formas de força e/ou violência. Mesmo que em ambos os casos se possa 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. (ARENDRT, 2013). 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).

A atividade de ensino e aprendizagem é vista como recordar. Neste sentido, as palavras têm a capacidade de presentear a alma com a verdade transcendental.

A palavra possui esta capacidade de transcender ao Outro, ao ser do Outro. A palavra como representação do ensinamento é a produção mesma do presente, do mesmo modo, o falar nos representa um esforço para impedirmos que aquilo que dizemos ou pensamos seja conduzido ao passado da palavra escrita. O Outro representa a ruptura do eu, anunciando a face da comunidade, isto é, do *nós*. Para Lévinas (1980), a palavra pode ser chamada docência, exatamente porque se mostra como movimento de atualização constante. Toda apresentação de ideias supõe um docente, isto é, aquele que tematiza, questiona, objetiva o mundo para Outrem. O vaivém das ideias e dos pensamentos assenta no ensino ou, se preferirmos, na relação com uma fala docente.

Para Lévinas (1980) o Outro tem dimensão ética, o rosto do Outro já é uma manifestação da linguagem, é um discurso do infinitamente Outro que se abre. Na relação de ensino, a relação mestre e aluno é a relação de duas totalidades, que se abrem e devem encontrar um lugar comum.

Nessa direção, um dos dramas de quem ensina filosofia é saber de onde começar. Geralmente nos deparamos com perguntas do tipo: Qual livro devo usar/escolher? Como vou montar o programa de estudos? Que autores devo utilizar/privilegiar? O conhecimento filosófico, por mais rigoroso que possa ser, depende sempre de um princípio de orientação para constituir-se enquanto saber. A origem não poderia surgir do amontoado bruto dos fatos, segundo Lévinas (1980), e neste ponto consideramos que ele se encontra muito próximo de Feuerbach e Arendt, quando afirma que docente é aquele que oferece o mundo a alguém.

O saber objetivo poderá apresentar-se como problema significativo no momento em que acolhemos um mestre, isto é, uma fala docente. O trabalho de docência se identifica, assim, como uma espécie de atualização do presente, que põe fim ao amontoado caótico dos fatos, essa atualização pode ser denominada de situação de ensino.

Referindo-se à situação de ensino, o mestre não é identificado ao indivíduo titulado, que trabalha em uma dada instituição. Trata-se de uma situação fenomenológica por excelência, na qual o Outro é sempre aquele que pode fazer face e, portanto, ensinar. Por que poderia fazê-lo? Pelo fato de encontrar alguém como docente implica, necessariamente, em descobrir a franqueza de um *face a face*, uma espécie de retidão sem a qual o mundo humano seria impossível e impraticável.

Não obstante, se não houvesse a situação concreta da docência, a filosofia não poderia distinguir-se da retórica. O desejo de convencer alguém, mesmo que seja ao preço de uma maquinação eticamente reprovável, supõe a retidão do olhar docente. Daí podemos afirmar que o pensamento não se resume a uma cadeia de raciocínios supostamente verdadeiros, que dispensa a relação intersubjetiva. A vida filosófica requer indivíduos humanos concretos, que

podem sempre fazer face uns aos Outros. Pensamos que, na ausência da fala docente, a filosofia se transforma em amontoado de teorias, concordantes ou não entre si. Seus cultivadores, por sua vez assemelhar-se-iam a personagens de uma trama mitológica, perdendo sua identidade desde o início da narrativa.

Na sala de aula, frequentemente nos comportamos como reconstrutores de sistemas de pensamento. Esse trabalho é legítimo e essencial ao pensar, devendo inclusive ser objeto de nossas pesquisas educacionais. Mas o ensino de filosofia se esgota nesta noção? Devemos nos submeter ao encadeamento anônimo das proposições, como se essa fosse a única maneira de escapar da ingenuidade e da retórica? Pois bem, a docência é a situação intersubjetiva no interior da qual o confronto de ideias pode começar. Por ser a fala que fornece a orientação primeira, a docência permite, por isso mesmo, construir as condições necessárias para que o debate possa acontecer, dando continuidade à vida da razão.

Com isso, queremos salientar que a situação de ensino é aquela que causará uma distância profunda entre os interlocutores, em que o Outro é completamente outro, numa radical alteridade tal noção é explicada por Lévinas (1980, p. 45):

A relação de linguagem supõe a transcendência, a separação radical, a estranheza dos interlocutores, a revelação do Outro a mim. Dito de outro modo, a linguagem se fala onde a comunidade entre os termos da relação está ausente, onde falta, ou apenas se deve constituir, o plano comum.

Temos, desse modo, duas situações que se encontram de modo conflitivo e criador. Primeiro, a ordem no caos dos fatos, a atualização do presente como docência. Por conseguinte, a constatação de uma distância que compromete toda participação num plano comum. O pensar aí se inicia no encontro com o Outro, pois, sem este encontro não haveria ensino, uma vez que a razão não poderia se manifestar como exame de ideias ou confronto de perspectivas.

O objetivo do ensino de filosofia, que começa com o desejo da partilha e do oferecimento de meu/nosso mundo a alguém (recém-chegados), anuncia-se também como tensão de linguagem, isto é, como relação intersubjetiva na qual os interlocutores poderão realizar a descoberta do novo, numa espécie de abertura para o futuro.

Não diferente de Feuerbach, Lévinas (1980) nos propõe que a vida de pensamento não seja um ato solitário, mas sim o resultado da situação concreta de ensino. É porque meu mundo pode ser compartilhado com Outrem que há objetivação e tematização. A preocupação central de Lévinas é manter o Outro em sua singularidade, não reduzindo-o ao meu eu. Mas essa possibilidade existe pelo fato de o Outro já ser reconhecido como o diferente de mim, como aquele a quem desejo comunicar ou demonstrar algo. Toda intenção de generalização e todo o esforço para abstrair pressupõem a situação de ensino.

Conforme Lévinas (1980) o problema da linguagem geral e abstrata, não pode supor a objetividade como constituída: o objeto geral não é um objeto sensível, mas aquele que somente é pensado numa intenção de generalidade e de idealidade. A linguagem é universal

porque oferece coisas minhas a Outrem. Falar é tornar o mundo comum, criar lugares comuns. A linguagem não se refere à generalidade dos conceitos, mas lança as bases de uma posse comum (LÉVINAS, 1980).

Com isso, consideramos que o ensino é uma espécie de fio articulador entre o desejo de tornar algo comum e o dilaceramento trazido pela distância de um mestre. É então que podemos compreender por que, em se tratando de filosofia, são fundamentais a resistência da dúvida e a elaboração do discurso crítico.

Afirmamos fio articulador pois a fala docente é aquela que permite a análise e exposição de ideias, mas é também aquela que justifica a crítica do pensamento já produzido. Por isso, Arendt (1993, p. 69) afirma que o pensamento seria como o mito de Penélope, uma vez que: “o pensamento é como a teia [...], desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior” e, dessa forma, é a atividade do pensar e o ato de comunicar que devem prevalecer, uma vez que, devemos pensar como se nunca alguém tivesse pensado antes, comunicar como se nunca alguém tivesse comunicado antes.

O confronto entre os grandes sistemas depende, de certo modo, das situações muitas vezes prosaicas de nossas salas de aula, de nosso esforço para traduzir, com palavras ou textos, aquilo que outros pensaram. Ao fazermos isso, nós estamos nos questionando, uma vez que a situação de ensino é o sentido de todo o questionamento filosófico e, enquanto tal, é a condição da criação e abertura do novo.

A filosofia tem o aspecto crítico, sempre está ligada ao projeto existencial dos sujeitos envolvidos, e está diretamente ligada a forma de como estes sujeitos se situam no mundo. Este ponto de partida fenomenológico é sempre uma noção intersubjetiva: um “ser-com-outra”, que se converte num Ser-Nós. Neste comprometimento radical, o ensino de filosofia tem o seu aspecto ético de libertação do outro. “Lévinas prescreve para ética uma função crítica no interior de toda a filosofia. A filosofia através da entrada em cena do Outro terá que questionar o sistema hermético” (SIDEKUN, 2015, p. 212). Nesta relação educativa ética, surge a possibilidade de uma nova relação baseada na solidariedade radical.

4 O ensino da filosofia e a pluralidade

Na situação de ensino, a relação entre os interlocutores precede e dá sentido à passagem do singular concreto ao universal do conceito. Entretanto, enquanto *face a face* irreduzível ao próprio universal constituído, o ensino é também a condição para que o amontoado dos fatos receba um princípio, uma orientação. Ensinar é uma espécie de ruptura, um novo (re)começo. Daí poder-se dizer que os interlocutores devem permanecer afastados um do outro para que o discurso proferido não concorra para integrar as diferenças existentes no mundo comum da linguagem.

O ensino é, a um só tempo, condição da universalização e resistência à universalização, eis por que a fala docente significa, do ponto de vista filosófico, um existir sob a forma de pluralidade. Com isso, podemos considerar que há ensino quando o mundo comum construído não envolve magicamente os indivíduos. Mágico, no ensino, é o fato de que não sou capaz de controlar os resultados da busca do conhecimento, isto é, não posso controlar o prolongamento do que, de certo modo, eu próprio ajudei a criar. A categoria fundamental do ensino é, portanto, a fecundidade e não a unidade, para Lévinas (1980), o ensino é a maneira pela qual a verdade se produz sem que ela seja minha obra, sem que eu possa extraí-la de minha interioridade. A verdade expressa pela filosofia, consiste no desvelamento do ser frente ao olhar do Outro. A verdade é dada nesta relação.

Nesse sentido, não significa que devemos assumir uma atitude simplesmente passiva e irresponsável diante de nossos educandos, pois o problema é exatamente que, na situação de ensino, podemos nos descobrir a nós mesmos como capazes de produzir a diferença, de gerar um ser cujo destino será inteiramente diferente do nosso. Na perspectiva arendtiana, é fundamental que a pluralidade não desconsidere o reconhecimento da igualdade e da distinção, pois se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros, pois a pluralidade humana tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Ainda, se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de se compreender entre si e os seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Por outro lado, se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os outros que já existiram, que existem ou que virão a existir, os homens não precisariam da palavra ou da ação para se fazerem entender (ARENDDT, 2010).

Porém, se como professor por profissão devo insistir sobre a aprendizagem de conceitos e teorias, se tenho como tarefa zelar pelo patrimônio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, como posso falar em pluralidade sem destruir aquilo que permite a minha sobrevivência? Poder-se-ia dizer, então, que buscar a pluralidade é o mesmo que tentar conciliar a estrutura rígida dos conceitos com a dimensão fluida, conflitiva e até mesmo prazerosa do estudo e da linguagem?

Para Gadamer (1994, p. 93, tradução nossa), “[...] o ideal da linguagem filosófica, não é nomenclatura terminologicamente unívoca e desligada ao máximo da vida e da linguagem, mas a religação do pensamento conceptual à linguagem e à verdade global que nela está presente”. Ademais, como podemos, então, promover a religação dos conceitos universais da ciência com o mundo da linguagem e cultural de que participamos? Entre o saber científico, isto é, universalmente válido, e as experiências não objetiváveis da humanidade, é preciso encontrar uma aproximação hermenêutica.

Gadamer (1998) considera que o papel do Outro não está numa suposta transcendência em relação ao conhecimento e à ciência, tal como nos propõe Lévinas (1980), mas no desafio de se pensar a partir do encontro com a diferença, ou seja, em elaborar uma sabedoria que

possa fazer frente ao sistema racional de utilidade predominante hoje e à religião da economia global, despertando para o diálogo entre línguas e culturas diferentes.

Afirmamos e enfatizamos que a relação com o Outro, tematizada por Lévinas (1980), implica algo mais do que a disposição para o diálogo, pois o ensino é uma espécie de ressurgimento da fala docente, para além de toda a objetivação e participação no todo da linguagem. Essa reincidência não é obra de nossa vontade, ela não vem de nossa escolha. A situação de ensino, que aqui descrevemos, não é uma situação artificialmente criada nas instituições escolares, mas refere-se ao ressurgimento inesperado de uma consciência de responsabilidade, que vem a partir de Outrem, e não de nossa espontaneidade ou liberdade. Por isso mesmo, a fala docente não é um diálogo, mas deve ser sempre condição de toda a abertura dialógica.

Afinal, qual a tarefa do ensino de filosofia? Primeiramente, é preciso envolver-se no mundo dos conceitos e das teorias com o propósito de elucidá-lo, interpretá-lo e inová-lo. O ensino de filosofia deve dar vida ao pensamento produzido. Por conseguinte, é preciso levar a sério a experiência hermenêutica que procura retornar à fala viva, que precede e condiciona os conceitos e as formulações teóricas, somente assim poderemos compreender, com os Outros, que o saber científico deve se aproximar de outras formas de saber.

Contudo, é importante lembrarmos de outra tarefa do ensino de filosofia, a saber, a tarefa de pensar sobre o(s) sentido(s) do ensinar e do aprender, num permanente esforço para realizar a razão da pluralidade ou da abertura ao Outro. Mais do que colocar o pensamento acima da vida, ou de privilegiar o todo da linguagem como algo que nos ultrapassa, o ensino é um tipo de relação intersubjetiva que transcende o universal do conceito e o mundo comum da linguagem, pois ele é que condiciona estas duas realidades. A escola é lugar de filosofia porque procura traduzir, mesmo inconscientemente, a situação de ensino, que transcende toda a instituição escolar.

5 Considerações finais

Mais do que refletirmos sobre como e por que ensinar filosofia, é preciso compreender que o filosofar é inseparável do ensino, e que o ensino, ele mesmo, é a situação filosófica por excelência: início de orientação e possibilidade crítica, a uma só vez, outrossim, “filosofar é reaprender a ver o mundo”.

O pensar se mantém vivo quando se alimenta das experiências, e morto quando começa a girar apenas em torno de si mesmo. Portanto, o que os mais diversos “modelos” de pensamentos tiveram em comum é justamente a procura de compreender o significado de nossas experiências.

Filosofar é 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. Mas, essa busca está

intrinsecamente 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 do ensino 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. A inseparabilidade da filosofia e do ensino exige a quebra da continuidade, ou seja, requer uma ruptura no mundo cotidiano para poder se reconciliar com ele em um novo significado. O sentido da relação filosofia e ensino surge quando estabelecemos relações intersubjetivas e, a partir da comunicação as experiências humanas dão testemunho, fazendo com que os novos possam se reconhecer e serem desafiados a pensar sobre o seu papel no mundo, pois, ter linguagem significa ter mundo.

Esperamos ter demonstrado que filosofar e ensinar são realidades inseparáveis, e que ambos são um modo de tornar o mundo comum possível, isto é, permitem compreender que o pensamento é uma manifestação do humano, e não contrário.

Referências

ARENDT, H. *A vida do espírito*. Trad. Antônio Abranches e Helena Martins. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

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

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

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

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

FEUERBACH, L. *Manifestes philosophiques*. Trad. Louis Althusser. Paris: PUF, 1973.

GADAMER, H. G. *El giro hermenéutico*. Trad. Arturo Parada. Madrid: Cátedra, 1998.

GADAMER, H. G. *Verdad y método II*. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1994.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Uno Baldur Moosburger. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, I. *Lógica*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

LÉVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

PLATÃO. *Fredo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Pará, 1975.

SCHÜTZ, J. A. *Educação e cidadania: reflexões à luz de Hannah Arendt*. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí/RS, 2016.

SIDEKUM, A. *Lévinas e a filosofia da educação*. São Leopoldo: Karywa, 2015.

CONCÍLIO VATICANO I: AVANÇO OU RETROCESSO? UMA LEITURA DA HISTÓRIA 150 ANOS DEPOIS

VATICAN CONGRESS I: ADVANCE OR RETROCESS? A READING OF HISTORY 150 YEARS LATER

Leonardo Envall Diekmann¹

¹Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões (URI), Santo Ângelo, RS, Brasil. Graduado em Filosofia. E-mail: diekleo@hotmail.com

Resumo: Num contexto histórico no qual a Igreja Católica foi gradativamente perdendo espaço e poder na sociedade ocidental, o Concílio Vaticano I aparece como uma tentativa desesperada de autoafirmação da Igreja sobre si mesma e sobre a sociedade como portadora de uma verdade única e imutável, concentrando sobre a figura do Papa a suma autoridade moral e de fé, numa realidade na qual tanto a estrutura da Igreja, como também a forma pela qual a mesma apresentava a face de Deus já não mais correspondiam as inquietações, angústias e expectativas da sociedade.

Palavras-chave: Dogma. Igreja. Papa. Primado.

Abstract: In a historical context in which the Catholic Church gradually lost space and power in Western society, the First Vatican Council appears as a desperate attempt at self-affirmation by the Church about herself and about society as the bearer of a unique and immutable truth, concentrating on the figure of the Pope the supreme moral authority and faith, in a reality in which both the structure of the Church and the way in which it presented the face of God no longer corresponded to the anxieties, anxieties and expectations of society.

Keywords: Dogma. Church. Pope. Primate.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.3034>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 28.03.2019

Aceito em: 20.04.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Introdução

Ao longo da história, a Igreja Católica gradativamente foi se constituindo como a maior potência do Ocidente. Institucionalizada pelos Imperadores Romanos, com o passar do tempo a Igreja foi se afastando da imagem pobre e servil da era apostólica¹, quando os primeiros cristãos² se reuniam às escondidas em catacumbas para rezar e, exponencialmente fora assumindo posição de prestígio e destaque na vida social do Ocidente, a ponto de chegar a ser, em seu auge de poder, a normalizadora da vida. Das catacumbas às grandes basílicas, a Igreja Católica Romana associou-se ao poder monárquico do Sacro Império Romano-Germânico, assumindo características do mesmo que perduram até hoje, tais como sua estrutura de poder, organização e indumentária, entre outras³.

Rica e poderosa, a Igreja que outrora se constituiu a partir do movimento iniciado por um certo galileu chamado Jesus de Nazaré, o filho de Maria (cf. Mc 6,3), buscando anunciar o Reino de Deus, reino de fraternidade e justiça não apenas no plano escatológico, mas já aqui na terra, foi se firmando como a construtora do saber, definindo o que era ou não permissível a ser estudado, feito, falado, afastando-se assim do exemplo deixado por Aquele ao qual a própria Igreja atribui sua fundação. Porém, este cenário de influência, no qual a Igreja exercia voz absoluta e soberana, veio a mudar nos idos de 1517 com o movimento chamado Reforma Protestante. Iniciado na Alemanha, se espalhou pela Europa, chegando a países de grande influência para o Catolicismo. Não visava um rompimento, um cisma da Igreja, mas sim sua reforma. Todavia, tal movimento reacionário que questionou inúmeras ações da Igreja que não condiziam com o Evangelho foram o marco inicial para uma série de transformações no então mundo conhecido, o que resultou em um enfraquecimento da então soberana Igreja.

A Igreja Católica que na Idade Média fora a grande Senhora Feudal, detentora de poder e riqueza (aqui riqueza seja compreendida também como posse de terras), agora perdera grande parte de sua influência e poder. A mesma, que antes dominava o campo econômico e político de toda a Europa, foi gradativamente perdendo espaço no norte europeu, sendo seus bens e seu pastoreio espiritual incorporado por novas formas de viver o cristianismo – as Igrejas Protestantes. No século XVII ocorre a Revolução Inglesa, que fora decisiva para o fomento das condições de aparecimento da industrialização. Na sequência, ocorrem o Renascimento, o Iluminismo, Revolução Industrial. As monarquias perdem espaço para os parlamentos e

- 1 Trata-se do período de transmissão do Evangelho através dos Apóstolos e seus seguidores, aqueles que vieram posteriormente a sucedê-los na missão assumida do próprio Jesus, período este marcado por grandes perseguições por parte do Império Romano, conflitos entre os seguidores de Jesus e a comunidade judaica, sobretudo o grupo dos fariseus, um tempo onde a Igreja ainda não existia segundo a forma e estrutura que a conhecemos hoje.
- 2 Sobre o papel dos sucessores dos Apóstolos nos primeiros séculos após o evento Jesus Cristo: “Os Bispos, dos quais os primeiros foram estabelecidos pelos Apóstolos, e seus sucessores oficialmente nomeados na Igreja por sucessão legítima, receberam um carisma seguro da verdade. Portanto, quando se apresenta uma questão grave que pode pôr em xeque a autenticidade de uma “fé sadia” a solução que se impõe é a reunião dos Bispos, prática atestada desde o II século, nos níveis local e regional, e que depois da conversão do Império Romano, no início do século IV, poderá dar lugar aos Concílios Ecumênicos [...]” (SESBOÛÉ, 2014, p. 74).
- 3 Arquitetura, cerimonial, código de direito canônico, simbologia, títulos e condecorações, monarquia absolutista através do Papado.

as repúblicas. Deus, que na Idade Média era o centro de todas as coisas, para onde todos os olhares e ações se voltavam, é substituído pelo homem.

Já na modernidade, com o avanço das ciências, onde viveu-se a euforia de que a mesma resolveria todas as questões humanas, dando-nos uma resposta a nossas inquietações e problemas, a autoridade da Igreja é novamente ameaçada. A imagem de Deus, que a mesma apresenta, já não corresponde aos anseios do mundo. Deus, pela mediação da Igreja, se faz distante das expectativas e angústias do povo. É frente a este cenário histórico de enfraquecimento do poder temporal da Igreja, bem como da imagem de Deus transmitida pela mesma, que se dá o Concílio Vaticano I⁴ (CVI)⁵, como herdeiro de toda esta carga histórica. Frente a tal realidade, buscarei, com o presente artigo, 150 anos após o evento, abordar de forma breve a realidade na qual o CVI acontece, o contexto que o envolve e o desfecho do mesmo, que resultará no dogma da infalibilidade papal, desdobrando a forma como o referido dogma restringiu o campo de ação dos episcopados locais e como o Concílio Vaticano II⁶ iniciou um diálogo sobre esta questão, já fixada pelo ulterior Concílio.

2 Contexto histórico do Concílio Vaticano I

Em 08 de Dezembro de 1869, na cidade do Vaticano, o Concílio Vaticano I⁷ (CVI) foi aberto pelo então Sumo Pontífice, Papa Pio IX, com a finalidade de ser “o incremento da fé e da religião católica e para a extirpação dos erros crassos, para a reforma do clero e do povo cristão” (ZILLES, 1970, p. 151). Pela primeira vez na história houve um Concílio com membros participantes da América. Se no final da Idade Média o Concílio de Trento⁸ foi uma tentativa de frear o movimento da Reforma Protestante, na Idade Moderna, Pio IX pretendia, com o CVI, frear o movimento causado pela modernidade. “Sem uma reflexão sobre o episcopado, a eclesiologia do Vaticano I voltou-se totalmente para a figura do Papa e colaborou para que o processo de centralização da Igreja em Roma se tornasse ainda mais forte” (SOUZA, 2012, p. 75). Assim, “Pio IX pretendia sanar todos os males da sociedade moderna salientando a autoridade da Igreja” (ZILLES, 1970, p. 152), a fim de solucionar o problema do lugar da Igreja na sociedade moderna.

O iluminismo rompeu a unidade de cultura que na Antiguidade e na Idade Média, como um todo, era religiosa. I. Kant proclamara a maioridade do homem, desencadeando-se

4 A palavra concílio tem sua origem na língua latina e significa assembleia reunida por convocação. O Concílio é uma instituição tradicional na história da Igreja. É Ecumênico, universal. Nasceu da iniciativa do Império (SOUZA, 1998, p. 31). O Concílio Ecumênico Vaticano I iniciou em 08 de Dezembro de 1869 e foi interrompido pelas tropas italianas no processo de unificação italiana em 18 de Dezembro de 1870.

5 Doravante, usaremos a sigla “CVI” para nos referirmos ao Concílio Vaticano I.

6 O Concílio Vaticano II, que ocorreu entre 1962-1965, buscou um “equilíbrio de forças” entre o papado e colégio episcopal (cf. SOUZA, 2012, p. 75)

7 Foram convocados 1084 bispos e prelados, com direito à participação, dos quais só compareceram 774. Desses participaram regularmente das sessões 600 a 700. Só um terço dos participantes provinha de países não-europeus, sendo também a maioria desses, quando não europeus de origem, ao menos formados na Europa (ZILLES, 1970, p. 157).

8 O Concílio de Trento ocorreu entre 1545-1563, como uma reação da Igreja Católica Romana a Reforma Protestante iniciada em 1517, por Martinho Lutero, na Alemanha. Exatamente 300 anos após Trento, a Igreja convocou o Concílio Vaticano I.

um processo de emancipação do homem e de sua cultura, que levou à consciência de uma secularização da sociedade. Na vida prática e na ciência, o homem já não apela mais, desde então, tantas vezes à vontade e à Palavra de Deus (ZILLES, 1970, p. 152).

O iluminismo acaba por constituir-se a base da cultura e das ciências modernas. Este conflito que há tempos existia veio se estendendo até idos do século XIX, constituindo um clima de tensão entre a Igreja e pensamento científico, ou seja, a Igreja e modernidade, no qual a Igreja pretendeu se sobrepor à ciência e à modernidade, utilizando-se de sua autoridade, fechando-se para o diálogo e firmando-se na ortodoxia doutrinal. “A Igreja não assumiu posição favorável em relação à nova ciência. Deixou-se contagiar pelo vírus da hostilidade à ciência” (KÜNG, 2012, p. 137). Este embate entre uma Igreja que se firma na doutrina e no dogma *versus* um pensamento comprometido apenas com a razão e com o fenômeno, que busca fundamentos na comprovação empírica acaba por repelir-se mutuamente. Diante de tal realidade, surgiu a pergunta: como ser cristão num mundo secularizado? Ora, buscando responder a este e outros questionamentos é que se definem as linhas de atuação e abordagem do CVI.

Antes, sob o paradigma católico-medieval, a suma autoridade era o papa; na época da Reforma, era a Palavra de Deus; e enfim, sob o paradigma da modernidade, a autoridade era a *ratio*, a razão, o entendimento humano. Conjugada a ele, o valor primeiro a nortear os tempos modernos, árbitro para todas as questões, veio a ser a verdade. Somente o racional poderia ter validade como verdadeiro, útil e vinculante ou obrigatório. A filosofia passa a deter a precedência em relação a teologia, a natureza [...], em relação ao perdão, e o humano passa a prevalecer sobre o especificamente cristão (KÜNG, 2012, p. 137).

A Igreja vivia numa luta contra o anseio por uma nova Reforma, que pretendia uma renovação de sua estrutura, abdicando de certas formas de poder, a fim de torná-la portadora de um caráter mais carismático e menos hierárquico e doutrinal. Até então se difundia a compreensão de que “Deus criou a hierarquia, e com isso garantiu a Igreja até a consumação dos séculos” (ZILLES, 1970, p. 155). Porém, quanto mais se fala em reforma e necessárias mudanças, mais acentuado eram os trabalhos internos para uma centralidade ainda maior das decisões junto à Cúria Romana e às nunciaturas.

Com a queda do Império Napoleônico, a Igreja que outrora era grande detentora de poder e riquezas no auge da Idade Média⁹, e que gradativamente foi perdendo poder e influência frente aos movimentos históricos que não concordavam com sua prática, viu a possibilidade de restaurar seu poder e status monárquico que fora supprassumido por Napoleão,

9 Historicamente, desde o ano 313 d.C., quando Constantino, então Imperador Romano, cessou a perseguição aos cristãos, a Igreja Católica Romano sempre flertou com o poder monárquico, estabelecendo relações muito estreitas, nos mais variados momentos da história, participando e por vezes sendo protagonista de grandes acontecimentos da história do Ocidente. Por muito tempo as autoridades eclesiais foram escolhidas por reis, príncipes, membros da nobreza e apenas confirmados pela Igreja. “[...] Os bispos estavam inteiramente sujeitos ao imperador ou a outros governantes temporais, que lhes concediam a investidura através de dois instrumentos simbólicos importantes, o báculo e o anel, imagens em torno das quais, em breve, iria se desenvolver uma verdadeira guerra de representações entre o papado e o império. O ‘báculo’ era o símbolo da jurisdição; o ‘anel’ o símbolo da união mística com a Igreja” (BARROS, 2009, p. 61).

quando este incorporou os Estados Pontifícios a seu Império. Assim, com um pensamento tendenciosamente fundamentalista e por que não dizer fanático, o CVI, ao longo de suas sessões, irá caminhar rumo a posicionamentos centralizadores, que culminam na definição do dogma da infalibilidade papal como uma forma de fortalecer a autoridade não só do Papa, mas de todos aqueles que com ele compactuam.

Podemos afirmar que o CVI consistiu em um movimento ao restauro de uma pseudo cristandade tomando por arquétipo o projeto papalista construído pelos papas Leão I e Gelásio I, no século V. O papa Pio IX aliado à Cúria Romana reassumiu com força o projeto de “um pretense comando exclusivo do papa sobre a Igreja e sobre o mundo fundamentado no apóstolo Pedro e, portanto, em Jesus Cristo” (KÜNG, 2012, p. 98). Em outras palavras, retornaria o significado de que obedecer a Deus é obedecer à Igreja e, por sua vez, significaria obedecer ao papa sem questionamentos.

3 Desfecho do Concílio Vaticano I

Com o objeto de restaurar uma estrutura de poder perdida ao longo da história, o CVI acaba por colocar o Papa bem do lado do trono de Deus, criando dele uma imagem quase divina (cf. ZILLES, 1970, p. 154). Antes mesmo na inauguração/abertura do Concílio, a Cúria Romana já solicitara o apoio dos episcopados¹⁰ a fim de sustentar a proposta pré-estabelecida para a definição daquilo que veio a ser o Dogma da Infalibilidade do Papa. O fato era apresentado de tal forma que “o fortalecimento da autoridade pontifícia seria o caminho seguro à liberdade eclesial, e que a felicidade do homem dependeria do reconhecimento ou não do primado e da infalibilidade do papa” (ZILLES, 1970, p. 157).

Na verdade este concílio ganhou sua expressão dogmática na doutrina sobre o poder do magistério ordinário, imediato e episcopal do Papa sobre todas as dioceses da Igreja universal, na prerrogativa do dogma da infalibilidade, formulada na constituição dogmática “*Pastor Aeternus*”, a qual se tornou o alimento quase exclusivo dos eclesiólogos durante mais de meio século (ZILLES, 1970, p. 154).

A insistência pela definição do referido dogma partia diretamente da Cúria Romana e do próprio Papa Pio IX. Porém, “o primado do papa, que fora definido como ‘sinal e princípio de unidade’ veio a ser motivo de maior separação entre os cristãos dentro da própria Igreja Católica” (ZILLES, 1970, p. 153), o que resultou numa divisão do próprio episcopado. A fundamentação do dogma estava antes de tudo na definição do magistério e não propriamente na Palavra de Deus. “A Igreja Católica cada vez mais se tornava uma instituição marcada pela oposição ao exercício intelectual, ao conhecimento e a competência cultural, e cada vez mais identificada à defesa contra tudo o que era novo” (KÜNG, 2012, p. 137). Fixava-se assim um pensamento arbitrário por parte da Igreja, pela qual a própria teologia viria a sofrer. Esta “não só perdeu o contato direto com a Bíblia, mas também sua função de traduzir a mensagem de

10 Os próprios bispos falam com naturalidade de partidos. [...] Pode-se constatar [...] a maioria formada por bispos que durante a preparação do Concílio solicitavam a repulsa aos valores modernos [...]. De outro lado, um número inferior, grupo moderno e de ideias críticas em relação a infalibilidade pontifícia (SOUZA, 1998, p. 35).

Deus para dentro de novas situações históricas. Reduziu-se mais ou menos a uma exposição autoritativa da doutrina do próprio magistério” (ZILLES, 1970, p. 159).

Assim, está garantida a infalibilidade pontifícia “quando o Romano Pontífice fala *ex Cathedra*, isto é, quando, no desempenho do ministério de pastor e doutor de todos os cristãos, define com sua suprema autoridade apostólica alguma doutrina referente à fé e à moral para toda a Igreja” (ZILLES, 1970, p. 160), na qual, segundo tal doutrina, o Papa “goza daquela infalibilidade com a qual Cristo quis munir a sua Igreja quando define alguma doutrina sobre a fé e a moral; e que, portanto, tais declarações do Romano Pontífice são por si mesmas” (ZILLES, 1970, p. 160).

Através da Constituição Dogmática *Pastor Aeternus*

[...] o Concílio se expressou, dogmaticamente, acerca do Primado do Romano Pontífice e de sua Infalibilidade quando fala *ex cathedra*, isto é, quando, no desempenho do múnus de pastor e doutor de todos os cristãos, define com sua suprema autoridade apostólica que determinada doutrina referente à fé e à moral deve ser sustentada por toda a Igreja (Denzinger- Hünermann *apud* SOUZA, 2012, p. 76).

A partir de então, promulgado pelo Concílio, o Papa não é apenas compreendido como sendo o Bispo de Roma, sucessor do Apóstolo Pedro, mas exerce sobre a Igreja, de forma universal, poder máximo, podendo interferir nas questões particulares das Dioceses, concentrando em suas mãos uma autoridade ainda maior do que o que provém dos próprios Concílios, pois “o dogma da infalibilidade invalida a antiga opinião segundo a qual os Concílios Ecumênicos são superiores ao Papa e são falíveis as decisões destes” (SCHAFF, 1964, p. 5). Dá a entender que tal dogma parece abolir ou dispensar as Escrituras, equiparando a figura do Romano Pontífice ao próprio Deus. Esta “grande centralização no governo da Igreja e uma diminuição do poder episcopal dos bispos do orbe” (CODINA, 1993. p. 155) é sentida até hoje na vida Igreja, sendo resultado do CVI.

Depois do Vaticano I, o episcopado viu suas atribuições sendo cada vez mais reduzidas. [...] Havia, em várias regiões, tentativas de reconciliação com o mundo moderno. Tudo isso foi implacavelmente reprimido, e Pio IX iniciou um movimento de nomeações episcopais com o critério da total submissão à Cúria Romana. A partir dele começou a tendência de concentrar todas as nomeações episcopais nas mãos do Papa, e essa concentração de poder entrou no primeiro Código de Direito Canônico (1917) sem resistência por parte do episcopado – por sinal totalmente absorvido pela Guerra Mundial. Desde Pio IX os bispos foram ficando cada vez mais controlados pela Cúria e esse movimento atingiu o auge no pontificado de Pio XII (1939-1958) (COMBLIN, 2006, p. 60).

O Concílio não chegou a ser encerrado, mas antes foi interrompido pela invasão das tropas italianas por ocasião do fenômeno de unificação da união federativa da então Itália. “Devido a acontecimentos políticos – a tomada da cidade de Roma pelo exército italiano e o fim do poder temporal do Papa (1870) – o Concílio foi interrompido por Pio IX, [...] através da Bula “*Postquam Dei munere*”, de 20 de outubro de 1870” (SOUZA, 2012, p. 76). Foram 89 sessões ordinárias e 4 sessões públicas (cf. SOUZA, 1998, p. 39). Pelo curto

espaço de tempo em que se deu, apenas um ano de trabalhos, do CVI resultaram apenas duas Constituições Dogmáticas¹¹: *Dei Filius* – Sobre a Fé Católica; *Pastor Aeternus* – Sobre o Primado e a Infalibilidade Papal. Mesmo com o escasso espaço de tempo para os trabalhos, o CVI conseguiu reestruturar “um sistema católico-romano ideologicamente fechado, que legitima, por um lado, a distância em relação ao mundo moderno e, por outro, a reivindicação do que seria um monopólio, com instância superior e última, da interpretação do mundo e das doutrinas morais” (KÜNG, 2012, p. 157). Já na década de 60 do século XX, o Papa São João XXIII convocou o Concílio Ecumênico Vaticano II. Ante aos vários problemas a serem enfrentados por este Concílio que, antes de tudo, teve um caráter pastoral e não dogmático, o mesmo precisou enfrentar o desafio de reinterpretar o dogma da infalibilidade papal à luz dos tempos hodiernos, a fim de conjugar a infalibilidade pontifícia e a colegialidade episcopal.

4 A colegialidade a partir do Concílio Vaticano II

O Concílio Ecumênico Vaticano II¹² ocorreu entre os anos de 1962 a 1965, sendo convocado pelo Papa João XXIII (1958-1963) e concluído no papado de Paulo VI (1963-1978). Foi o primeiro Concílio da Igreja Católica Romana que contou a participação de padres conciliares¹³ vindos de todos os cantos do mundo. Muito mais que um Concílio dogmático, o CVII foi antes de tudo um Concílio pastoral, ou nas palavras de João XXIII, um *aggiornamento*, palavra que traduzida para o português pode ser compreendida como renovação. Uma característica marcante deste Concílio foi a abertura ao diálogo, a fim de escutar as diversas vozes dos padres conciliares vindos das mais variadas realidades onde a Igreja Católica Romana estava presente.

Entre os diversos assuntos tratados, o tema da colegialidade episcopal, que fora deixado de lado no CVI, em detrimento de uma atenção maior ao estudo e promulgação do dogma do primado e da infalibilidade papal, foi retomado. O capítulo III da Constituição Dogmática *Lumen Gentium* – Sobre a Igreja, aborda este tema. Todavia, o Concílio, através da *Lumen Gentium*, não apresenta nenhuma novidade em relação ao que se refere à infalibilidade e ao primado do Papa. Os padres conciliares, por meio do documento, dizem que:

Este sagrado Sínodo reafirma, para a fé de todos os fiéis, a doutrina sobre a instituição perpétua, alcance e natureza do sagrado primado do Romano Pontífice e do seu magistério infalível e, prosseguindo a matéria começada, pretende declarar e manifestar a todos a doutrina sobre os bispos, sucessores dos Apóstolos, que, com o sucessor de Pedro, vigário de Cristo e cabeça visível de toda a Igreja, governam a casa de Deus vivo (CONCÍLIO VATICANO II, 1983, p. 45).

Assim, através do documento, é reafirmado o primado do Bispo de Roma sobre a Igreja Universal (Católica), sua infalibilidade em assuntos de fé e moral quando fala *ex Cathedra*.

11 Para um estudo aprofundado das duas Constituições Dogmáticas do CVI recomenda-se a leitura dos respectivos documentos, disponíveis em: <<http://www.montfort.org.br/bra/documentos/concilio/vaticano1/#s3>>.

12 Doravante, usaremos a sigla “CVII” para nos referirmos ao Concílio Vaticano II.

13 A expressão “padres conciliares” é usada para se referir aos 2540 Bispos Católicos do mundo, todos reunidos na Cidade do Vaticano por ocasião do Concílio.

Ao referir-se ao episcopado, o documento é mais ameno e pacificador, apontando que este, pela sucessão apostólica, continua a missão de Cristo, através da Igreja, na terra. Porém, ressalta e distingue a posição de Pedro diante dos Doze Apóstolos e conseqüentemente a posição de seu sucessor nos diversos momentos da história. O documento ainda salienta que “a natureza colegial da ordem episcopal [...] manifesta-se já na disciplina primitiva, segundo a qual os bispos de todo o orbe comunicavam entre si e com o Bispo de Roma no vínculo da unidade, da caridade e da paz” (CONCÍLIO VATICANO II, 1983, p. 47).

Porém, como falar de colegialidade se o Papa reserva para si o direito de vetar decisões dos colégios episcopais? Ainda hoje, qualquer decisão, orientação ou promulgação de documentos de relevância necessitam passar pelo crivo da Cúria Romana. Acaso Roma consegue compreender os anseios presentes nas Igrejas Particulares (Dioceses) espalhadas pelo mundo, nas mais variadas realidades e contexto sócio-políticos, econômicos e culturais? Comblin afirma que “no Concílio [Vaticano II] falou-se muito dos bispos. Porém, na questão principal, que era a relação entre os bispos e o Papa, houve pouco avanço. No concreto, os bispos não se viram atribuídos de direitos novos. Não houve modificação na relação entre os bispos e a Cúria [Romana]” (2006, p. 61-62).

A própria *Lumen Gentium* afirma que “o colégio ou corpo episcopal, porém, não tem autoridade a não ser em união com o Romano Pontífice, sucessor de Pedro, entendido como sua cabeça, permanecendo inteiro o poder de seu primado sobre todos, quer pastores quer fiéis” (CONCÍLIO VATICANO II, 1983, p. 47). Assim, podemos concluir que CVII não avançou na questão de uma maior abertura por parte da Igreja ao colegiado episcopal, garantindo-lhes maiores poderes. Apenas reiterou a necessidade da comunhão com o Romano Pontífice. A Igreja permanece como uma monarquia absolutista, de poder centralizado.

Considerações finais

O CVI foi uma tentativa de reestabelecer o poder e a autoridade novamente centradas na Cúria Romana e no Episcopado do Sucessor de Pedro. Trata-se da face de uma Igreja que viu-se ameaçada por não mais corresponder aos anseios do mundo, sem conseguir estabelecer diálogo com a sociedade, acabando por fechar-se sobre si mesma, autoafirmando-se como portadora da verdade, única à quem o próprio Senhor se revela. Assim, o CVI é o mais autêntico retrato de um capítulo da história da Igreja sob uma face monárquica, na qual o Papa apresenta-se não como servo e pastor, mas rei e soberano instituído por Deus, algo que já não diz mais nada de concreto e construtivo para a sociedade atual.

Hoje, 150 anos após o CVI, as marcas de uma Igreja que se mesclou com a monarquia se refletem ainda na vida eclesial, quando vemos que o clero ainda apresenta-se como chefe e não líder, ligado a estruturas de poder e não de serviço. Muito já foi mudado a partir do CVII, porém, muito ainda há de ser avançado. O primado papal só terá sentido para nossa sociedade à medida que este for fundamentado no maior exemplo deixado por Jesus: o serviço. O papa,

afirmando-se como sucessor de Pedro, lega para si a missão diaconal da ação pastoral. Para tanto, a volta às fontes, na tentativa de redescobrir as origens da Igreja, num olhar atento à Igreja Primitiva se faz cada vez mais imprescindível. Uma Igreja que, a exemplo do Mestre, se inclina para lavar os pés (cf. Mt 20,28) dos homens e das mulheres de nosso tempo, fazendo-se servidora na constante busca por construir, juntos como irmãos (cf. Mt 23,8), o Reino de Deus.

Referências

BARROS, José D' Assunção. Cristianismo e política na Idade Média: as relações entre o Papado e o Império. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 7, n. 15, p. 53-72, dez. 2009.

BÍBLIA DE JERUSALÉM – Antigo e Novo Testamento. São Paulo: Paulus, 2002.

CODINA, V. *Para compreender a eclesiologia a partir da América Latina*. São Paulo: Paulinas, 1993.

CONCÍLIO VATICANO II. *Lumen Gentium*. In: COMPÊNDIO Do Vaticano II: constituições, decretos, declarações. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1983. LG.

COMBLIN, J. et al. *Vaticano II 40 anos depois*. São Paulo: Paulus, 2006.

DOCUMENTOS DO CONCÍLIO VATICANO I. Disponível em: <http://www.montfort.org.br/bra/documentos/concilios/vaticano1/#s3>. Acesso em: 25 jun. 2018.

KÜNG, Hans. *A Igreja tem Salvação?* Trad. Sauli Krieger. São Paulo: Paulus, 2012.

SCHAFF, David. O Papado e a infalibilidade papal. In: SCHAFF, David. *Nossa crença e a de nossos pais*. 2 ed. São Paulo: Imprensa Metodista, 1964.

SESBOÛÉ, Bernard. História e Teologia da Infalibilidade da Igreja. *Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, v. 46, n.128, p.71-88, jan./abr. 2014.

SOUZA, Ney. O Concílio Vaticano I (1869-1870): uma fisionomia da Assembleia. *Revista de Cultura Teológica*, Belo Horizonte, n. 2, p. 31-39, out./dez. 1998.

SOUZA, Leandro Manoel de. A Colegialidade Episcopal à luz do Vaticano II. *Revista Teológica Studium*, Curitiba, n. 11, p. 73-90, jan./jun. 2012.

ZILLES, Urbano. O Concílio Vaticano I: a Igreja e o Primado do Papa. Tentativa de uma interpretação histórico-teológica. *Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 151-168, 1970.

VENCER CEGUEIRAS, PLANTAR SONHOS, GERAR O NOVO: UM ESTUDO A PARTIR DA INICIAÇÃO À VIDA CRISTÃ

WINNING BLINDS, PLANTING DREAMS, GENERATING THE NEW: A STUDY FROM INITIATION TO CHRISTIAN LIFE

Decio José Walker¹

¹Instituto Missioneiro de Teologia (IMT), Santo Ângelo. RS, Brasil.
E-mail: deciowalker@gmail.com

Resumo: O processo de Evangelização na Igreja Católica, e dentro dele a catequese, esteve, e de certa forma ainda estão, focados essencialmente na tradição e na doutrina. Isto resultou em muitos cristãos “sacramentados”, mas poucos discípulos missionários de Jesus Cristo, engajados na missão evangelizadora e na construção do Reino de Deus. Tomando consciência desta realidade, o presente artigo busca discorrer reflexivamente sobre a Iniciação a Vida Cristã, tomando por iluminação bíblica a passagem do Evangelho segundo João, sobre o “Cego de Nascimento (Jo 9,1-38), mostrando, a partir deste, que a Iniciação a Vida Cristã consiste em um processo de adesão gradativa e consciente, num movimento de abertura à experiência de Deus. Para isso, foi realizada uma pesquisa embasada em referenciais bibliográficos da qual resultou esta reflexão.

Palavras-chave: Iniciação a Vida Cristã. Catequese. Jesus.

Abstract: The process of evangelization within the Catholic Church, and within it catechesis, have been, and to a certain extent, still focused essentially on tradition and doctrine, which resulted in many “sacramental” Christians, but few missionary disciples of Jesus Christ, engaged in the evangelizing mission and in the construction of the Kingdom of God. Taking this reality into account in this article, we will seek to reflect on the Initiation of the Christian Life, taking biblically illumined the passage of the Gospel according to John, on the “blind man of birth” (John 9: 1-38), showing from this that the Initiation of the Christian Life consists of a process of gradual and conscious adhesion, in a movement of openness to the experience of God.

Keywords: Initiation to the Christian Life. Catechism. Jesus.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.3050>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 05.04.2019

Aceito em: 20.04.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

O Concílio Vaticano II abriu a porta de uma das mais antigas casas da Igreja de Jesus Cristo, a Casa da Iniciação à Vida Cristã. O mesmo foi desafiado ao a isso ao dar-se conta de que a atual evangelização, e, dentro dela a catequese, focadas essencialmente na tradição e doutrina, gerava muitos cristãos sacramentados, mas poucos discípulos missionários de Jesus Cristo. Tendo em vista, vários documentos conciliares, especialmente o decreto *Ad Gentes*¹ propõe a restauração da experiência da Iniciação à Vida Cristã, itinerário, que de forma muito eficiente, formava os discípulos de Jesus nos primórdios da Igreja. Na Igreja do Brasil, com certa lentidão, aos poucos este resgate está produzindo seus primeiros frutos. A Palavra de Deus, especialmente os Evangelhos se tornaram a inspiração maior para compreender este projeto que exige uma mudança de paradigma e, por isso, terá força de provocar uma renovação profunda em nossas comunidades eclesiais. Neste texto, a partir de uma cena evangélica, construída com muita arte pela comunidade joanina, observamos um desses itinerários de fé que o próprio Jesus acompanhava. Trata-se do capítulo 9 do evangelho de João, que é conhecido popularmente como a “o cego de nascença” (Jo 9,1-38), no qual se encontra o contexto da festa das tendas relatada com ênfase nos dois capítulos anteriores. Cabe dizer que esta festa de origem agrícola, em agradecimento a Deus pelas colheitas realizadas. Ainda, apresenta um enriquecimento com a memória histórica do Êxodo, da libertação. Cenário este, perfeito para uma ação de conteúdo iniciático: Um processo gradativo que através de estágios sucessivos leva a um encontro profundo com Jesus, exigência fundamental para ser discípulo d’Ele.

Tendo em vista estas provocações, este artigo tem por objetivo discutir o caminho que Jesus realizou, passo a passo, para levar o personagem a uma opção por um novo projeto de vida com visão mais ampla e profunda, que na prática conduz ao seguimento e ao discipulado de Jesus. Para isso, discorreremos a reflexão sob um referencial teórico baseado na Bíblia, documentos da Igreja e diversos autores.

2 Abrir-se para um novo paradigma social/teológico

“Jesus ia passando, quando viu um cego de nascença” (Jo 9,1). A presença de Jesus na festa, sempre rodeado de povo para escutá-lo, provocou a ira dos dirigentes judeus que “pegaram pedras para apedrejá-lo” (Jo 8,59). Ele se põe em movimento, significando a urgente necessidade de colocar em marcha um novo êxodo, perspectiva presente em todo o evangelho de João. E imediatamente se põe em ação. Um cego de nascença, também mendigo, é símbolo do mundo de trevas em que o povo foi jogado, vivendo em total dependência, marginalização e impotência. Jesus parte dessa situação concreta para despertar em seus seguidores uma nova visão a respeito desse sistema que torna cegas as pessoas e não permite

1 Decreto conciliar *Ad Gentes*, que anima os membros da Igreja a se abrirem às diversas realidade, culturas e povo, assumindo um a dimensão missionária da Igreja.

enxergar o Projeto de Deus para o ser humano. Os discípulos, que ainda não abriram os olhos por completo, seguiram amarrados a um paradigma, repleto de preconceitos, que rotulava as pessoas como forma de dominação. Os portadores de alguma deficiência eram desprezados, como condenados por Deus pelos seus pecados ou até os pecados de seus pais em caso de cegueira congênita. Como hoje, ainda, muitos pobres se conformam, atribuindo sua situação a algum pecado cometido. Jesus contesta essa visão e a transforma em oportunidade para mostrar Deus em ação. Porque Ele foi enviado para continuar a obra do Criador, ao menos enquanto for dia. Depois vem a noite da traição e da morte para impedir a realização dessas obras (cf. Jo 9,2-4).

“Enquanto estou no mundo sou a luz do mundo. Dito isso cuspiu no chão, fez lama com a saliva e aplicou-a nos olhos do cego” (Jo 9,5-6). Como a luz que guiava o povo na escuridão do deserto, Jesus vai iluminar o deserto da cegueira em que o povo se encontra agora. Ele toma a iniciativa, até porque o cego, nascendo assim, não sabe o que é a luz por isso nem sequer pode desejá-la. Ao mesmo tempo não lhe tira a liberdade, coloca diante dele o projeto de Deus sobre o homem, mas a decisão fica em suas mãos, pois pode ir ou não à piscina para se lavar. O barro usado por Jesus faz alusão à criação do homem em Gênesis (cf. Gn 2,7). Em seu evangelho João apresenta a missão de Jesus em duas perspectivas que se complementam: Ele veio para fazer uma nova criação e provocar um novo êxodo.

Através de sete sinais messiânicos² mostra esse processo em andamento. O nosso texto é o sexto sinal, referência ao sexto dia da criação em que o homem foi criado. Com esse gesto, portanto, Jesus re-cria simbolicamente o homem. Ele faz barro usando terra e sua própria saliva (cuspiu no chão). Para eles a saliva continha a força ou a energia vital da pessoa. Fica clara a intenção de João em mostrar que a criação do novo homem se dá através da composição de “terra-carne” e de “saliva-Espírito de Jesus”. O verbo aplicar (o barro) pode ser traduzido também como ungir. Temos, então, uma relação com o Messias/Ungido. “Jesus como o Ungido por excelência realiza a sua obra messiânica unguindo o homem. Ao unguir-lhe os olhos, convida-o a ser homem acabado, unguido e filho de Deus pela comunicação do Espírito” (MATEUS; BARRETO, 1989, p. 411).

3 Acolher gestos que transformam vidas

“Disse-lhe então: Vai lavar-te na piscina de Siloé (que quer dizer enviado). O cego foi, lavou-se e voltou enxergando “(Jo 9,7). É necessário que o cego aceite a luz e opte livremente por ela. Mover-se até a piscina é dinamismo de adesão como resposta à ação de Jesus. O nome da piscina, Siloé, na sua origem significa: água enviada. O evangelista adapta para transformar Jesus nesta água enviada: O “Enviado” do Pai. Seguindo as instruções de Jesus, o homem se libertou inicialmente da cegueira física. Lavar-se, neste caso, significa a aceitação da água do Enviado e o projeto de vida e de luz que Ele traz da parte do Pai.

2 São sinais que manifestam a missão de Jesus como Messias. Nos outros Evangelhos são conhecidos como “milagres”.

Isso não lhe foi comunicado através de uma doutrina, mas por uma experiência vital. Neste segundo estágio de seu itinerário, o cego se torna um novo homem, livre e plenamente humanizado. Por trás da forma de abordar essa ação, a comunidade joanina tem a intenção de mostrar, que Jesus estava guiando o cego por um processo de iniciação. Pois eles costumavam chamar o batismo de “iluminação”, e os batizados de “iluminados”, gente que agora enxerga. Além da luz temos ainda a “unção” e o “banho na piscina”. A cura física, portanto, é símbolo de uma nova visão mais ampla e profundada de toda vida que o novo homem vai adquirindo.

“Os vizinhos e os que sempre viam o cego pedindo esmola diziam: Não é ele que ficava sentado pedindo esmola?” (Jo 9,8) E gerou-se uma polêmica entre os mais próximos sobre a identidade do homem transformado. A diferença que a ação de Jesus provocou é tão radical que o cego parece, agora, um outro ser humano. Passou, de uma pessoa sem iniciativa (sentado, imóvel), para um ser dinâmico que assume sua autonomia. Tornou-se irreconhecível para as pessoas próximas a ele. Queriam entender como se deu essa mudança tão expressiva. Ele, mais uma vez, relata com todos os detalhes a experiência que viveu. Por enquanto consegue apenas constatar o fato, sem compreender ainda o sentido mais profundo.

“Perguntaram-lhe ainda: Onde ele está? Ele respondeu: Não sei” (Jo 9,12). Estavam acostumados a ver o cego sentado, dependente dos outros e agora se mostra muito independente e ativo. Querem conhecer aquele que provocou essa mudança. Mas o próprio beneficiado não sabe onde ele está. Jesus não faz questão de divulgar seus feitos para impressionar e arrebanhar gente, mas age simplesmente em favor do homem e permite que ele seja livre, sem nada cobrar. A surpresa da novidade e a euforia pela situação de liberdade ainda mantem o novo homem com percepção limitada sobre quem mudou radicalmente sua vida. Por enquanto o percebe como um “homem” qualquer, que desaparece depois do gesto feito com gratuidade. Essa percepção é mais significativa do que possa parecer, pois representa um grande desafio para nossos processos de iniciação atuais.

Na questão metodológica catequética, de maneira geral, acabamos por apresentar Jesus como o Filho de Deus, glorioso e desconectado de sua humanidade. Assim formamos “seguidores” com uma visão parcial sobre quem é Jesus, sem compreender o real sentido do Mistério da Encarnação. Consequência disso é a multidão de cristãos com uma espiritualidade desconectada da realidade humana e histórica, mergulhados em certos pietismos e fechados a qualquer novidade. Dificilmente esses se tornarão discípulos de Jesus, a serviço do Reino de Deus.

4 Abrir os olhos para compreender a realidade

“Então levaram aos fariseus aquele que tinha sido cego. Ora foi num dia de sábado que Jesus tinha feito lodo, abrindo os olhos do cego” (Jo 9,13-14). Os fariseus são do grupo de dirigentes judeus que se sentem no direito de exercer o controle sobre o povo através da

aplicação rígida da lei judaica, a *Toráh*³. Segundo a lei, no sábado não pode ser realizado nenhum tipo de trabalho, como amassar barro e aplicá-lo nos olhos. Em muitas ocasiões Jesus mostra que pouco lhe importa o dia do sábado da forma como era usado, como instrumento para manipular o povo e mantê-lo preso ao velho paradigma que tem a lei por absoluto. Para Ele importa a vida das pessoas, sua plenitude, pelas quais continua trabalhando sem descanso, como o Pai (Jo 5,17; 9,4). Mas para a mentalidade farisaica esta transgressão é muito grave e é critério de julgamento da pessoa que fez tal gesto: Não pode ser de Deus porque não observa a lei do sábado. Mas entre o próprio grupo dos “fiscais do povo” surgem discordâncias, porque na realidade um sinal tão claro não podia ser realizado por um pecador. Como então explicar o fato?

“E tu, o que dizes daquele que te abriu os olhos? Ele respondeu: É um profeta” (Jo 9,17). Em meio ao conflito, o novo homem dá um passo a mais em sua percepção a respeito daquele que o transformou em “iluminado”. Reconhece com firmeza: “É um profeta” (Jo 9,17c) É mais que um simples homem, é um enviado de Deus, assim eram considerados os profetas. Inicia aqui nova etapa de seu itinerário de fé. Inconformados com esta confissão, os fariseus apelam para os seus pais. Estes, porém, não podiam manifestar sequer sua alegria natural pela cura do filho, pois sabiam que apoiar suas novas convicções resultaria em expulsão da sinagoga. Para nós pode parecer pouca coisa ser excluído da comunidade, mas para eles era como perder o direito de cidadania, exclusão total. Portanto, mesmo sentindo-se oprimidos e com medo, é sua única segurança, não poderiam viver fora dela. Por isso usam como subterfúgio o fato do filho ser maior de idade e assim não assumem nenhuma cumplicidade com ele. O medo que um sistema insano impõe é capaz de provocar divisões graves até no interior do núcleo familiar. Se o novo homem quiser seguir com seu protagonismo e enfrentar os desafios de uma transformação mais profunda, terá que dar um salto no escuro e renunciar a tudo que lhe dava segurança até agora.

“Os judeus, outra vez, chamaram o que tinha sido cego e disseram: Dá glória a Deus. Nós sabemos que esse homem é pecador” (Jo 9,24). Não satisfeitos com a atitude dos pais, os “fiscais” voltam à inquisição com o próprio beneficiado. Queriam convencê-lo, a todo custo, para reconhecer em Jesus um transgressor, apesar de ter aberto os seus olhos. Há um nítido esforço para afastar o homem de Jesus, evitando o risco de ele se tornar seu seguidor. Mas quem fez a experiência da liberdade, que essa nova consciência produz, não se deixa deter por mais nada e ninguém. Sua coragem cresceu tanto que já se sente à vontade para “tirar sarro” deles dizendo que o exagerado interesse que estão demonstrando por esse homem pode esconder o desejo de se tornarem seus discípulos, ou seja, aderirem ao projeto dele.

“Os fariseus, então, começaram a insultá-lo, dizendo: Tu sim és discípulo dele. Nós somos discípulos de Moisés” (Jo 9,27). A situação se torna dramática. Esta reação áspera dos fariseus indica que o homem tocou no nervo da “doutrina” deles, desmascarando-os:

3 Conjunto de leis consignadas no Pentateuco bíblico, e atribuídas ao Legislador Moisés.

“Refugiam-se em sua tradição para não aceitar a novidade. Apoiam-se no passado, sobre o qual construíram o seu sistema teológico, que Jesus lança abaixo” (MATEUS; BARRETO, 1989, p. 422).

A comunidade joanina queria mostrar, com esse diálogo, que a opção por Moisés levava à prática da lei sem amor. E Jesus, ao contrário, queria resgatar o amor e fidelidade, ou seja, o espírito original da Aliança do Sinai. Agora os próprios inquisidores reconhecem que estão perdendo terreno, pois o novo homem já assume atitudes e postura de um discípulo de Jesus. Ele ainda não chegou ao estágio mais profundo, mas já encarnou o jeito novo de ser de um convertido ao Projeto de Deus. Impressiona sua firmeza, chega ao ponto de questionar a metodologia catequética dos fariseus, mostrando a contradição em que caíram: Sustentavam que o sinal foi realizado por um pecador, mas sempre ensinaram que Deus não atende pecadores, mas só os que o respeitam e realizam seus desígnios.

“Eles responderam-lhe: Tu nasceste todo em pecado e nos queres dar lição? E o expulsaram” (Jo 9,34). O homem foi longe demais querendo dar lição a quem já sabe tudo, eles não têm mais nada a aprender. Aqui se aplica bem o ditado: “pior cego é aquele que não quer enxergar”, chegam a negar até as evidências. Mas com sua ousadia, o novo homem também assinou sua condenação. Realmente não tinha mais espaço para ele nessa ordem estabelecida e mantida à base de controle e submissão. Ser expulso é consequência de sua nova opção pelo Projeto de Vida percebido no pouco contato com aquele profeta. Não demonstra o medo de seus pais diante da realidade da expulsão da sinagoga e perda da cidadania. Seus olhos novos e seu coração já estão voltados para algo infinitamente maior. Sem dúvida é uma crise dentro do processo de iniciação que está fazendo, mas que o fará crescer ainda mais. Ele está realizando seu processo de conversão, que significa mudança de mentalidade, passagem para um novo paradigma.

5 O novo homem chega à plenitude

“Jesus ficou sabendo que o tinham expulsado. Quando o encontrou perguntou-lhe: Tu crês no Filho do Homem? Ele respondeu: Quem é Senhor, para que eu creia nele?” (Jo 9,35-36). Novamente é Jesus quem toma a iniciativa, como no início desse itinerário. Não abandona aquele que foi marginalizado, mas vai ao seu encontro para ajudá-lo a dar o passo mais decisivo de sua vida. Ao se apresentar como Filho do Homem, Jesus quer revelar sua verdadeira identidade messiânica. Ele é o messias sim, mas encarnado e plenamente humano. “Ele é a realidade humana levada ao seu máximo pela comunicação do Espírito” (MATEOS; BARRETO, 1989, p. 427). Sua missão é resgatar a humanidade toda, sendo Ele o modelo de homem. Mesmo sem captar todo o sentido desse título messiânico, o novo homem se dá conta que tem conexão com a sua experiência de cura da cegueira. Quer compreender melhor: “Quem é? Para que eu creia nele”. Deseja conhecê-lo profundamente e comprometer-se com quem mudou tanto sua vida, apontando horizontes desconhecidos.

“Jesus disse: Tu o estás vendo; é aquele que está falando contigo” (Jo 9,37). Este certamente é o momento mais emocionante de todo o processo de discipulado, a intimidade dos dois chega ao seu auge. Jesus, que até aqui fora percebido como homem e como profeta, agora se revela o Messias. Sendo luz do mundo e enviado do Pai, apresenta ao novo homem a proposta de participar da sua missão. O novo homem agora compreende porque era preciso enxergar: Para ver o Messias, modelo do homem que ele também é chamado a ser como seu discípulo. E a partir da experiência pessoal mais profunda com o Senhor, torna-se sinal dessa luz que transformou a sua vida.

“Ele exclamou: “Eu creio, Senhor! E, ajoelhou-se diante de Jesus” (Jo 9,38). Com essa exclamação e o gesto que segue, o homem novo se joga por completo nessa aventura radical. Para a comunidade joanina, crer é aderir ao projeto de Jesus, tornar-se seu discípulo. É a profissão de fé mais profunda que o novo homem faz. Ajoelhar-se tem o mesmo sentido que o “dar culto ou adorar” (Jo 4,20) no texto da Samaritana, onde Jesus afirma que o culto na Samaria e em Jerusalém serão substituídos pelo culto ao Pai em Espírito e Verdade. E Ele mesmo será o novo santuário onde se manifesta a presença do Pai (cf. Jo 2,19-21). Quando expulso da sinagoga o cego curado ficou excluído também do culto a Deus monopolizado pelas instituições religiosas. Mas encontrou o novo santuário, Jesus, o qual ele reverencia prostrando-se em adoração. Adorar é reconhecer a presença do Enviado do Pai em cada ser humano, praticando o amor que humaniza e eleva a Deus. Ajoelhar-se diante de Jesus também significa atitude de contemplação, de mística que acompanha o discípulo que mergulhou profundamente no Projeto de Vida e Luz. Seus olhos, além de estarem abertos para a realidade que o cerca, agora conseguem enxergar tudo na ótica do próprio Deus vendo muito além das aparências. Este é, sem dúvida, o estágio mais elevado do discipulado que se espera atingir também com os nossos processos iniciáticos de hoje.

O novo homem conclui o seu percurso sem um anúncio ou um testemunho explícito a toda a comunidade. Ou pior, o seu desejo de anunciar e testemunhar é completamente frustrado. Alguém poderia pensar que esse discípulo não se tornou missionário, como no caso da Samaritana. Depende de como compreendemos o ser missionário. Enfrentar o sistema de morte, que produzia uma cegueira generalizada, não pode ser qualificado como ação missionária? Mesmo sem compreender ainda todo o projeto com clareza, sua coragem em questionar as autoridades ajudou, com certeza, criar nova consciência entre seus conterrâneos. Além disso, o encontro final, de profunda contemplação é também experiência, que possui grande força de transformação. Há, portanto, muitos jeitos de ser discípulo missionário.

6 Considerações finais

Entre as tantas luzes que surgem, a partir desse texto, tendo em vista nossos atuais processos de iniciação à vida cristã, desejo destacar apenas duas:

1ª Trata-se de um itinerário de fé mediante um processo gradual. Num primeiro momento o homem cego faz uma experiência de puro amor e gratuidade, recebendo um benefício humano, independente de qualquer profissão de fé: Enxergar. Sente-se tocado pela bondade de um homem que ele mal conhece. Essa transformação que vivencia desencadeia nele uma fé incipiente.

Num segundo momento se dá conta que o autor da ação tem algo a ver com Deus, “é um profeta”. E mais tarde ainda descobre em Jesus, agente dessa ação, uma presença mais que humana: Ele é o homem em que Deus Vive, o Santuário no qual se presta culto ao Pai. Com esse passo o novo homem adquire a visão completa. E o “catequista” Jesus acompanhou esse processo vivencial feito de gestos, de diálogos, enfrentamentos e discernimento, que o levou a convicções sempre mais profundas.

A descoberta pessoal aconteceu através dos diversos estágios de surgimento e crescimento da fé do discípulo, sem nada forçar. A fé adulta, que resultou de todo o percurso feito, não veio por doutrinação, mas é fruto da experiência adquirida gradualmente no processo de conhecer Jesus e seu projeto, o Reino de Deus. Diante disso certamente temos muitos reparos a fazer em nossas metodologias atuais!

2ª O foco na humanidade de Jesus: No texto analisado e nos evangelhos como um todo existe um grande cuidado dos autores de mostrar sempre a encarnação como o fundamento de toda fé em Jesus. Uma preocupação em apresentar alguém que vivencia em sua totalidade a contingência e fragilidade humana, manifestando muito lenta e sutilmente sua divindade, que também deseja partilhar com os demais seres humanos. Ele mesmo expressa bem isso ao se apresentar como “Filho do Homem”.

Nas primeiras comunidades isso era muito natural e perfeitamente compreendido. Mais tarde, mediante certas compreensões teológicas, o foco foi caindo cada vez mais na divindade, ofuscando a dimensão humana de Jesus. Esta é a herança que recebemos e por muito tempo transmitimos de geração em geração. Como fruto disso temos muitos “discípulos” desencarnados, quando não alienados. Há, portanto, uma necessidade urgente de resgatar em nossos processos de iniciação o rosto humano de Jesus, sem descuidar a luz divina que nele resplandece.

É muito bom perceber que vivemos num momento da história denso de desafios que nos impulsionam a fazer novas experiências ou resgatar preciosidades antigas que aprofundam nossa fé, nos fazem viver na esperança e nos mergulham no oceano do amor de Deus.

Referências

ALEIXANDRE, Maria Dolores. El que me há abierto a mí los ojos (Jn 9,30). In: ALEIXANDRE, Maria Dolores. *Círculos en el agua*. Espanha: Sal Terrae, 1995.

BÍBLIA SAGRADA – Tradução da CNBB. Brasília: CNBB, 2008.

CNBB. *Uma Igreja que acredita*. São Paulo: Paulinas, 1999.

CNBB. *Iniciação à Vida Cristã: itinerário para formar discípulos missionários*. Documentos da CNBB 107. Brasília: CNBB, 2017.

JEREMIAS, Joaquim. *Jerusalém no Templo de Jesus*. São Paulo: Paulinas, 1983.

NINGS, Johan. *Jesus comunica o Pai*. São Paulo: Paulinas, 1989.

LELOUP, Jean-Yves. *O Evangelho de João*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINI, Carlos M. *Evangelho Segundo João*. São Paulo: Loyola, 1990.

MATEOS, Juan; BARRETO, Juan. *O Evangelho de São João*. São Paulo: Paulinas, 1989.

PAGOLA, José Antônio. *O Caminho aberto por Jesus: João*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DO DEBATE ENTRE MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO

ASPECTS OF BRAZILIAN EDUCATION AND THE DEBATE BETWEEN MODERNISM AND POST-MODERNISM

Tiago Anderson Brutti^I

Fábio César Junges^{II}

Elizabeth Fontoura Dorneles^{III}

Gabriele Maidana Roesler^{IV}

^IUniversidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, RS, Brasil. Doutor em Educação nas Ciências. E-mail: tbrutti@unicruz.edu.br

^{II}Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, RS, Brasil. Doutor em Teologia. E-mail: fabiocesarjunges@gmail.com

^{III}Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Cruz Alta, RS, Brasil. Doutora em Letras. E-mail: edorneles@unicruz.edu.br

^{IV}Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Cruz Alta, RS, Brasil. Graduanda em Direito. E-mail: cgaberoesler@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa destaca aspectos da instituição do direito à educação no Brasil em diferentes períodos históricos e aborda o debate modernista versus pós-modernista no campo educacional. A relevância dessa discussão está na compreensão da singularidade do contexto político brasileiro, da crise de valores enfrentada pela sociedade na atualidade e das consequências para a área da educação. A partir de revisão bibliográfica foi possível abrir um debate a respeito da política e da legitimação de valores para a educação do indivíduo enquanto ser social.

Palavras-chave: Modernidade. Educação. História. Pós-modernidade.

Abstract: This research highlights aspects of the institution of the right to education in Brazil in different historical periods and addresses the modernist versus postmodernist discussion in the educational field. The relevance of this discussion lies in understanding the uniqueness of the Brazilian political context, the crisis of values faced by society today and the consequences for the area of education. From a bibliographical review it was possible to open a discussion about the politics and legitimation of values for the education of the individual as a social being.

Keywords: Modernity. Education. History. Postmodernity.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.3114>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 12.05.2019

Aceito em: 19.05.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Considerações iniciais

Este artigo busca descrever, por um lado, as críticas desenvolvidas por Gadotti (1986) a respeito da educação historicamente oferecida à sociedade brasileira; e, por outro, com base em Goergen (2005), discutir sobre o embate e os reflexos dos ideais modernistas *versus* pós-modernistas no campo da educação.

As críticas elaboradas por Gadotti (1986) à época da ditadura militar ainda nos intrigam pelo que representam como denúncia e manifesto de sentimentos políticos de resistência à opressão e de luta pela igualdade. Compreende-se, por essa perspectiva, que as políticas públicas implementadas desde a redemocratização brasileira viabilizaram a ampliação das oportunidades de acesso à educação e, por conseguinte, a integração de grupos subalternos à sociedade do conhecimento.

Releva, todavia, que os propósitos da educação brasileira sejam politicamente esclarecidos e concretizados continuamente na relação social (ação social com sentido compartilhado) que constitui os âmbitos escolar e universitário.

O embate dos ideais modernistas *versus* pós-modernistas, por sua vez, tem seus reflexos sentidos em diversos campos da sociedade contemporânea. A latente crise de valores estende seus efeitos para o campo da educação. Trata-se de uma análise relativa ao contexto de época e das ideias modernistas, bem como sobre a instrumentalização da razão e seus efeitos na sociedade. Observa-se, ao lado disso, o contexto atual e os ideais pós-modernistas, passando-se, então, à discussão do problema da ética na educação.

2 Aspectos históricos da política educacional brasileira

A história da educação brasileira pode ser classificada em dois períodos distintos. Primeiramente, a educação populista, entre os anos de 1930 e 1964, marcada por movimentos sociais e políticos, transformações econômicas e debates em torno de reformas educacionais. Na primeira fase do período populista alguns liberais se opunham ao ensino oligárquico, de monopólio católico. De acordo com Gadotti (1986), suas apostas se voltavam para uma educação básica universal. Defendiam a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino primário.

A Constituição de 1934 instituiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental, facultando-se a disponibilidade do ensino religioso e tornando obrigatória a disciplina de educação moral e política. O ensino profissionalizante também foi implantado. Em quase todo o vasto território brasileiro, foram criadas escolas profissionalizantes, atendendo às exigências industriais por qualificação e diversificação da mão-de-obra. Para Gadotti (1986), a escola, nesses moldes, se transformou num aparelho reprodutivo da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, o que logrou consolidar a estrutura de classes.

Nesse período o capital estrangeiro aos poucos foi se constituindo num inimigo interno, momento em que surge do interior da sociedade uma inclinação antipopulista, com discursos contrários à participação popular sob a alegação de que a crise foi motivada pela ameaça do comunismo (GADOTTI, 1986).

Na década de 1950 foi criado o projeto de lei “substitutivo Lacerda”, que propunha que o ensino fosse privatizado. Dessa forma, a educação continuaria sendo financiada pelo Estado, mas este não poderia fiscalizá-la. Intelectuais e educadores reagiram a esse projeto com o “Manifesto dos Educadores”, de 1959, essa que foi a segunda importante campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito (GADOTTI, 1986).

Posteriormente, em 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual garantiu o direito e o dever da educação fundamental para todos. Segundo Gadotti (1986, p. 114), “[...] parece ser essa a herança do período populista: tratar igualmente os desiguais, ignorando as classes sociais. Os ricos obtêm vagas do Estado, enquanto os pobres pagam o ensino particular”.

O segundo período foi o da educação autoritária. Nessa época um modelo de desenvolvimento nacional foi violentamente implantado pelo regime dos militares. Essa certamente foi a causa principal da desistência dos investimentos públicos no sistema educacional. Nessa época, amplia-se o ensino superior (terceiro grau) para preencher a necessidade originada da nova sistemática econômica por uma competição maior entre forças de trabalho especializadas. Valoriza-se, sobretudo, o *status* social do profissional com ensino superior, o que, por conseguinte, gerou uma grande procura por essa formação (GADOTTI, 1986).

Com a crise dos excedentes (1968), ou seja, aquela dos candidatos que foram aprovados no vestibular, mas não obtiveram vaga para cursar a graduação, a burguesia resolveu, já que estava no poder do aparelho de Estado, expandir a rede de ensino privado. Isso fica consagrado com a reforma universitária realizada no ano de 1968, que estende à empresa privada a possibilidade de explorar o ensino superior pago (GADOTTI, 1986).

Neste período foram contratados pelo Ministério da Educação os serviços de uma equipe de profissionais norte-americanos, a fim de que reformulassem a estrutura das universidades brasileiras. O documento elaborado por esses “peritos” ficou conhecido como Relatório Atcon. Dentre outras coisas o relatório indicava que era preciso desenvolver uma filosofia educacional para o continente americano, ou seja, uma ideologia que propiciasse a formação de novos quadros voltados para a efetivação de um desenvolvimento capitalista orientado pelo capital americano; que a universidade latino-americana deveria ser autônoma, em outras palavras, deveria adquirir um grau maior de independência, indicando-se para tanto que as universidades fossem transformadas em fundações privadas; que para uma reforma administrativa deveriam ser excluídas as interferências estudantis tanto na administração colegiada quanto na gremial (GADOTTI, 1986).

Já havia naquela época uma grande crítica à essa posição considerada autoritária. Por isso, o governo militar frisava que estava reestruturando as instituições de ensino superior, perseguindo um fim social, quando na verdade a intervenção ditatorial na universidade brasileira não parou de crescer.

Para Gadotti (1986), a educação é um bem social inalienável, justificando-se nessas condições a exigência político-democrática de que seja pública e gratuita em todos os níveis, devendo conduzir a uma consciência para a participação social. A educação deve orientar as pessoas ao comprometimento com o mundo, com a busca de soluções para os problemas da sociedade. Dessa forma, deve o Estado tratar o ensino como prioridade e promover os meios para que as pessoas tenham oportunidade de estudar.

Gadotti (1986) ressalta que é necessário reestruturar a universidade a fim de promover condições de valorização da docência, agente de provocação e mobilização da aprendizagem. A educação, em outros termos, deve viabilizar uma consciência reflexiva crítica, pois compete à educação a produção da autonomia e da maioridade de cada indivíduo.

Durante o governo autoritário os defensores de uma educação democrática e favorável às classes subalternas se opuseram às políticas educacionais de interesse da burguesia, propondo antes de tudo uma postura firme na luta pela ampliação das oportunidades educacionais, na luta pela livre associação e liberdade de expressão, enfim, na luta pela extinção dos meios organizados de controle ideológico instituídos pelo Estado. A educação, segundo Gadotti (1986), só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando a autonomia e a participação, se representa um processo de transformação do indivíduo e da sociedade. Nesse sentido, o professor não deve ser um mero enunciador de conteúdos.

3 Modernidade, pós-modernidade, ética e educação

Para os modernistas, a superioridade humana é caracterizada pela capacidade de saber e pensar racionalmente. A modernidade substitui o teocentrismo por uma cultura antropocêntrica, baseada na razão do homem, utilizada para resolver seus problemas e desvendar os mistérios da natureza (cf. FENSTERSEIFER, 2001). Dessa maneira, a partir da razão humana o homem se livra da alienação religiosa. Na concepção modernista, conforme Gatti (2005, p. 600), a homogeneidade é o ideal de referência, aplainando-se as diferenças. Em busca de um geral e universal abstratos, o modernismo fundamenta o conhecimento científico, as relações sociais de trabalho, a arte, a ética e a moral. Ao homem é permitido se servir de seu próprio entendimento, de sua própria razão, para a criação de normas, o exercício do pensamento e a ação política.

Acredita-se que, com isso, a sociedade observará novos e indefinidos progressos. O que aconteceu antes desse despertar é visto normalmente como um tempo de ignorância e superstições. O ideal do mundo, todavia, continuou sendo a salvação, mas agora ela é atingida

por meio da racionalidade. Tal concepção tem suas raízes no Renascimento, em que pese tenha se consolidado gradativamente, conforme Goergen (2005, p. 12):

[...] sua realização concreta foi acontecendo somente aos poucos através das contribuições de pensadores importantes como Roger Bacon (1214-1294) que, separando a teologia das ciências profanas, colocou três pilares mestres destas últimas, a experiência, o experimento e a matemática [...]; Nicolau Copérnico (1473-1543), que substituiu a imagem geocêntrica (ptolomaica) pela heliocêntrica (copernicana); Francis Bacon (1561 -1626), representante moderno do empirismo inglês, foi quem propriamente abriu caminho para a moderna ciência da natureza, declarando como tarefa máxima da ciência o domínio da natureza e através de seu conhecimento a conformação utilitária da cultura através do conhecimento da natureza [...] René Descartes (1596-1650), fundador do racionalismo moderno, acreditava na soberania da razão [...] Isaac Newton (1642-1727), além de descobrir a lei da gravidade, reforçou uma estrita interpretação mecanicista, causal e matemática da natureza; Immanuel Kant (1724-1804) foi o fundador do criticismo [...] transformou o conceito de metafísica, entendida como a ciência do absoluto, no estudo dos limites da razão humana.

Dessa forma, o pensamento moderno se consolidou de maneira gradativa, acreditando-se na evolução do ser humano a partir da razão e do domínio da natureza (cf. BOUFLEUER, 2016). No entanto, com o passar do tempo, a racionalidade acabou por ser reduzida ao conhecimento técnico e científico. A respeito disso, Goergen (2005, p. 17) anota que o “[...] equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presente no pensamento medieval, desfez-se em favor do científico que passou a ser paradigma de conhecimento claro e seguro”. Pensada dessa forma, a racionalidade se tornou um padrão de conhecimento. Em outros termos, o que importa sobre o conhecimento, agora, é sua utilidade. Trata-se do fenômeno da instrumentalização da razão. A partir disso, Goergen (2005) acentua que o poder do homem se tornou incontrolável com o uso da razão, não encontrando barreiras na destruição da natureza nem na escravização das criaturas ou da própria raça humana.

Já a crítica pós-moderna confere uma abertura às demais vozes culturais do planeta, geralmente emudecidas pela cultura europeia. Para essa corrente de pensamento, as fronteiras culturais estão se desfazendo. Gatti (2005, p. 599) assevera que a pós-modernidade surgiu pela invalidação histórica dos relatos de emancipação humana. As amplas visões unicistas que deveriam reger as coletividades passam a ser vistas como narrativas estilizadas, distantes da realidade objetiva.

Para Goergen (2005), os pensadores pós-modernos, em que pese reconheçam os avanços trazidos pela modernidade, veem o ideal racionalista como principal responsável pelas atrocidades e sacrifícios cometidos em nome da ciência e do progresso. Negam a construção de um projeto social coletivo e determinado, um novo objetivo do ser humano enquanto grupo, estruturado e fundamentado em princípios éticos e políticos racionalmente legitimados (GOERGEN, 2005), até porque as promessas de salvação foram desqualificadas pelos totalitarismos, pela dizimação de populações e demais eventos históricos. O pós-modernismo vem com a proposta de perceber os contextos locais, com suas singularidades (GATTI, 2005).

Em relação ao problema da ética, Goergen (2005) destaca as noções de discurso prático e de agir comunicativo. O discurso prático, aquele que trata do agir humano, está sujeito às mesmas condições e assume os mesmos pressupostos do agir comunicativo. O agir comunicativo, por sua vez, segundo a teoria da ação comunicacional, é a concepção de que o agir não consiste em objeto único de nossa escolha, senão que constitui uma característica da convivência humana, ou seja: reproduzem-se os comportamentos uns dos outros.

O que ocorre, atualmente, na visão de Habermas, destacada por Goergen (2005), é que os espaços que deveriam ser dominados pelo agir comunicativo estão sendo dominados pelo agir instrumental, pelo poder e pelo dinheiro. Não mais existe diálogo para validação das normas éticas:

Traduzindo para o campo da ética, é pela argumentação que se tematizam as pretensões da validade pelas quais os agentes morais se orientam na prática cotidiana. As proposições éticas (normas, leis e valores) são tematizadas e problematizadas à semelhança do que ocorre nas questões da verdade no campo das ciências. É a partir de convenções morais que as pessoas constroem seus conceitos fundamentais que as orientam no seu agir prático (GOERGEN, 2005, p. 39).

Por outro lado, a ética ganhou grande visibilidade nos últimos tempos: “[...] fala-se em ética profissional, ética médica, bioética, ética empresarial e, mais recentemente, até mesmo em cibernética” (GOERGEN, 2005, p. 49). Dentro desse contexto, o filósofo ressalta que é possível distinguir dois discursos opostos. Enquanto alguns acreditam que da ética está nascendo uma nova cultura caracterizada por uma “utopia moral”, outros insistem na predominância do individualismo e na falência dos valores.

Este fenômeno, segundo Goergen (2015), é explicado pelo fato de que, após a revolta contra os regimes autoritários do século XX, o tema da ética retornou com força às discussões, no entanto, este retorno não se configura como uma retomada da antiga moral, fundada no ideal de virtude como sacrifício de si mesmo. Desse modo, o principal problema da nova ética se encontra em sua fundamentação. Goergen (2005, p. 37) questiona, a esse respeito, se ainda há, “[...] depois que desmoronaram os fundamentos metafísicos e religiosos da ética, alguma possibilidade de fixar orientações e princípios gerais para o agir humano”. Faz-se necessário princípios que legitimem o agir ético dentro do contexto multicultural e globalizado em que vivemos nos dias atuais, que possuam a generalidade e a universalidade necessárias para se sustentarem dentro deste contexto, que superem a angústia e a crise de valores que nos é apresentada hodiernamente.

Há de se reconhecer que, não obstante a existência de uma crise de valores universais, nem tudo no contexto social atual se configura como permissividade. Resistem alguns valores éticos de ampla aceitação como a honestidade e a não-violência. Outros valores como o direito das minorias, o respeito pelas diferenças e pelo meio ambiente vêm ganhando espaço. Uma tolerância maior, segundo Goergen (2005), não significa a derrocada completa dos valores.

4 Considerações finais

A investigação e sua exposição permitiram um aprofundamento da compreensão dos pesquisadores sobre a singularidade da educação brasileira ao longo da história republicana do Brasil. Os espaços educacionais foram avaliados por Gadotti (1986) à época da ditadura militar como espaços privilegiados para propiciar a tomada de consciência, para o desvelamento de contradições e das artimanhas de um regime sem sustentação popular. A educação, nas palavras de Gadotti (1986, p. 130), “[...] significa consciência de direitos, consciência da exploração, significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, têm pavor da consciência. Têm pavor de que seus interesses sejam do conhecimento público”.

A instituição de um sistema público de educação gratuito e igual para todos os cidadãos é politicamente justificada se entendermos que o homem não está preparado para a complexa vida civil logo ao chegar no mundo; que ele deve, a fim de viabilizar uma convivência segura com os outros, aprender a se comunicar com a sociedade, entender sua ciência, seus hábitos e costumes, entre outras habilidades e capacidades exigidas pela tradição na qual está inserido.

O desafio da educação ainda hoje parece estar no propósito de estimular o pensamento e o cultivo das ciências e das artes; de formar consciências transformadoras e de resistência que tencionem reduzir a dominação e as desigualdades sociais; de difundir valores como os da tolerância, do respeito à autonomia e à integridade físico-psicológica de cada cidadão; enfim, de garantir condições mínimas de liberdade às gerações que se sucedem no mundo.

No que diz respeito ao modernismo, Goergen (2005) considera que os cientistas se tornaram os novos sacerdotes. A educação passou a visar a felicidade do homem a partir do saber científico e do entendimento acerca das forças da natureza, tudo de maneira a beneficiar essa busca pela felicidade. O aprimoramento da razão transformaria a humanidade em uma sociedade mais justa e igualitária. Por essa compreensão, a relação pedagógica moderna visa a escola como instituição de propagação de ideais unificadores, que, por assim dizer, impõem a cultura dominante. O conhecimento é burocratizado pela organização em níveis e tarefas no processo de aprendizagem.

A educação foi o principal meio de realização do ideal iluminista/modernista, que, por sua vez, acabou por sucumbir à instrumentalização. Assim sendo, existe consenso entre os modernistas e pós-modernistas quanto a defasagem das verdades básicas do modernismo. No entanto, estas mesmas verdades ainda são pressupostos do discurso e das práticas educacionais.

Por conseguinte, a afirmação dos pós-modernistas de que a modernidade está superada implica em um abandono, pela educação, das práticas tradicionais, da preocupação em formar cidadãos dispostos a se responsabilizarem pela criação de uma sociedade melhor, em favor da satisfação de necessidades individuais. A educação terá, então, que abandonar o projeto social para se concentrar na realização do indivíduo.

Isso não deslegitima totalmente a argumentação pós-moderna, conquanto há questionamento em torno da validade de um projeto social unitário, universalizante e totalitário. No entanto, é preciso estar atento ao discurso pós-moderno que fala de um “anarquismo didático” (GOERGEN, 2005), segundo o qual as escolas devem se submeter às leis do mercado, tornando-se um produto, um sistema onde seus pais-clientes possam decidir o que as crianças devem ou não aprender, o que significa uma redução do controle estatal ao mínimo no campo da educação. Cada escola seria uma organização única e deveria ensinar segundo seus próprios recursos e horizontes, o que poderia significar uma diminuição das perspectivas dos alunos de escolas com rendimento mais baixo, bem como um alargamento das desigualdades sociais no mercado de trabalho.

De outro lado, cabe salientar que muitos paradigmas éticos do passado perderam sua validade na atualidade. Conforme Gatti (2005), a multiplicação e a fragmentação dos conhecimentos rebate na educação, em que pese os currículos ainda se encontrarem bem sustentados no discurso científico da modernidade. Assim, além dos conhecimentos técnico-científicos, faz-se necessário que o educando se oriente numa sociedade que apresenta por todo lado um excesso de informação e um cenário caótico no campo dos princípios orientadores.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. *O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3338--Int.pdf>. Acesso em: 23 de jun. 2016.

FENSTERSEIFER, Paulo E. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a04n126.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do nosso tempo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. Crítica à educação brasileira. In: GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

O CONCEITO DE BIOPOLÍTICA EM FOUCAULT: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

THE BIOPOLITICS CONCEPTS IN FOUCAULT: BIBLIOGRAPHICAL NOTES

Jeferson Bertolini¹

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
Doutor em Ciências Humanas. E-mail:
jefersonbertolini@gmail.com

Resumo: Este texto objetiva apresentar o conceito de biopolítica em Michel Foucault e enxergá-lo em nossos dias no âmbito dos programas de TV que ensinam a audiência a cuidar do corpo. O texto se justifica pela importância de Foucault, pela relevância do conceito e pela aplicabilidade do tema para compreender situações cotidianas, como o amplo espaço dado aos médicos em programas de TV. Baseado em levantamento bibliográfico, o manuscrito conclui que biopolítica é um conceito atual, que ajuda a entender, por exemplo, as intervenções médicas, via TV, que buscam otimizar um estado de vida na população para fazê-la produzir mais, como convém ao mundo capitalista.

Palavras-chave: Biopolítica. Foucault. Televisão. Medicina.

Abstract: This text aims to present the concept of biopolitics in Michel Foucault and to see it in our days in the scope of TV programs that teach the audience to take care of the body. The text is justified by the importance of Foucault, the relevance of the concept and the applicability of the theme to understand everyday situations, such as the ample space given to doctors in TV programs. Based on a bibliographical survey, the manuscript concludes that biopolitics is a current concept, which helps to understand, for example, medical interventions, via TV, that seek to optimize a state of life in the population to make it produce more, as befits the world capitalist.

Keywords: Biopolitics. Foucault. TV. Medicine.

<http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.2985>

Processo de avaliação: *Double Blind Review*

Submetido em: 22.02.2019
Aceito em: 19.05.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

Biopolítica é um dos conceitos mais notórios do pensador francês Michel Foucault (1926-1984). Em resumo, refere-se a um conjunto de técnicas de poder que incide sobre o corpo coletivo de determinada população para torná-la mais vigorosa e produtiva.

Este texto objetiva apresentar o conceito de biopolítica em Foucault e enxergá-lo em nossos dias no âmbito dos programas de TV que ensinam a audiência a cuidar do corpo (para torná-lo mais vigoroso e produtivo?).

O texto se justifica (a) pela importância de Foucault, (b) pela relevância do conceito e (c) pela aplicabilidade do tema para compreender situações cotidianas, como o amplo espaço dado aos médicos em programas de TV (os médicos ajudam no melhoramento do corpo da população).

Este é, portanto, um estudo bibliográfico. “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto. Ela propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, ajudando a chegar a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Não há regras fixas à realização do estudo bibliográfico. Em geral, explora-se fontes bibliográficas (livros, revistas científicas, teses e afins); faz-se a leitura do material (deve-se reter o essencial); elabora-se fichas de leitura (resumos); e analisa-se as fichas (para avaliar os dados). “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de ela permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1995, p. 73).

O texto está dividido em sete seções. A primeira apresenta o conceito de biopolítica em Foucault. A segunda destaca a relação entre medicina e biopolítica. A terceira indica a relação entre guerra e biopolítica. A quarta aponta as intercessões entre sexo e biopolítica. A quinta trata da segurança em termos de biopolítica. A sexta pontua a economia em termos biopolíticos. A sétima traz contribuições de outros autores sobre biopolítica.

O manuscrito conclui que biopolítica é um conceito atual, que ajuda a entender, por exemplo, as intervenções médicas, via TV, que buscam otimizar um estado de vida na população para fazê-la produzir mais, como convém ao mundo capitalista.

2 A biopolítica em Foucault

Percebida na segunda metade do século 18, a biopolítica incide sobre o corpo coletivo da população, na tentativa de regulá-lo. Ela não exclui a técnica disciplinar (que antecede à biopolítica e incide sobre corpos individuais) porque “é de outro nível, está em outra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes”. Mas

“a integra, a modifica parcialmente e, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia”.

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença [...]. Depois da anátomo-política do corpo humano, consolidada no decorrer do século 18, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma biopolítica da espécie humana” (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Ao contrário da disciplina, que é individualizante, a biopolítica é massificante. Ela tem três aspectos predominantes: (1) Lida com um elemento novo, um corpo múltiplo, de inúmeras cabeças: a população. “A população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, aparece nesse momento” (FOUCAULT, 2010, p. 206). (2) Se dirige aos acontecimentos aleatórios que ocorrem em uma população, em determinado tempo. (3) Implanta mecanismos diferentes em relação aos mecanismos disciplinares (há previsões, estatísticas, medições globais; evita-se a morte, prolonga-se a vida, estimula-se a natalidade; busca-se otimizar um estado de vida).

Juntos, esses três processos visam assegurar sobre a população não uma disciplina, mas uma regulamentação. “A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder, que eu chamaria de regulamentação, e que consiste, ao contrário, em fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2010, p. 207).

A manifestação dessa nova técnica de poder resulta na desqualificação da morte. A morte deixou de ser uma cerimônia brilhante, da qual participava todo o grupo para celebrar a passagem de um poder terreno a um poder do além, para ser aquilo que se esconde. Tornou-se privada, vergonhosa. Assim, a morte está do lado de fora em relação ao poder. Em relação ao poder disciplinar, a biopolítica demorou mais para se acomodar porque se assenta sobre fenômenos globais, de população, em processos biossociológicos.

O termo biopolítica apareceu pela primeira vez em 1974, em uma palestra ministrada por Foucault (2015) no Rio de Janeiro. “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 2015, p. 144).

Com o tempo, o termo biopolítica foi ganhando destaque em relação à disciplina a ponto de, em muitos trabalhos, ser usado como sinônimo de biopoder. Foucault (2012) tratou do tema nos anos 1970. Chegou ao assunto ao pesquisar a questão do poder e buscar traçar uma genealogia da sociedade e da política modernas (CASTRO, 2014).

Na obra foucautiana, há cinco rubricas principais para biopolítica: medicina, guerra, sexualidade, segurança e economia, que seguem:

3 A medicina na biopolítica

A biopolítica se encarregou inicialmente de processos como a proporção dos nascimentos, a taxa de reprodução e a fecundidade de uma população. “São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, com os problemas econômicos e políticos, constituíram os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica” (FOUCAULT, 2012, p. 204).

Tais processos buscavam curar doenças que afligiam a população, que causavam a subtração das forças e a diminuição do tempo de trabalho, além de trazer custos econômicos pela produção não realizada e pelo tratamento feito. É na esteira desses fenômenos que, no século 18, surge a ideia de uma medicina com função de higiene pública, com a centralização da informação. Também aparecem, no início do século 19, cuidados com a velhice (por causa dos sistemas de produção), com os acidentes e com as anomalias diversas.

O cruzamento entre medicina e política pode ser analisado em duas perspectivas: como incorporação da medicina na política, ou seja, como absorção das funções da medicina pelo Estado (aqui, política associa poder e Estado, limitando o exercício do poder ao Estado); ou como processo de formação da autoridade medical, na qual o médico adquire uma espécie de status de autoridade política (aqui, mas próximo de Foucault, política se refere à relação de força entre grupos em sociedade) (FARHI NETO, 2010, p. 23).

Em termos biopolíticos, a medicina ganha importância com a proximidade entre política e corpo: o poder político faz dos corpos o local de seu exercício; à medicina cabe determinar formas e normas pelas quais o corpo politizado será constituído.

Na análise foucautiana, diz Farhi Neto (2010), a medicina pode ser pensada em três eixos: (1) medicina social, (2) transformação da biopolítica e (3) disciplinarização do hospital.

A (1) medicina social nasce no pós-guerra. Na Europa, o Estado já se ocupava da saúde desde o século 18. Mas com o Estado de bem-estar social, o Estado se coloca a serviço dos indivíduos, e não os indivíduos a serviço do Estado (como braços para a guerra, por exemplo). “Em 1942, em plena guerra mundial que mata 40 milhões de pessoas, se consolidou não o direito à vida, mas um direito diferente, mais importante e mais complexo, que é o direito à saúde” (FOUCAULT, 2008a, p. 40).

A (2) transformação da biopolítica se dá pela medicina, sobretudo pela medicina de Estado, medicina urbana e medicina da força do trabalho. A medicina de Estado surge na Alemanha, no século 13, com a polícia medical. Criada para melhorar a população, vista como força de Estado em sentido econômico e militar, ela registrava doenças e controlava o saber medical. A medicina urbana nasce na França, no século 18, na esteira do crescimento da

população urbana. Ela tratava do que ameaçava a cidade, como esgoto e lixo. A medicina da força de trabalho surge na Inglaterra, no século 19. Criava programas de atenção básica, como vacinação, e incidia inicialmente sobre os pobres insalubres, vistos como ameaça aos ricos.

A (3) disciplinarização do hospital ocorre a partir do século 18. Ela transforma o hospital de instituição terminal a local de cura e de produção do saber medical. No início, medicina e hospital eram dissociados. Mas a aproximação entre medicina e política, via medicina urbana, mudou isso. A disciplinarização do hospital também se deve à valorização do indivíduo, que no século 18 passou a ser alvo de investimentos disciplinares, e à expansão do saber medical. A clínica, como se chama o saber que se forma e se transmite entre os médicos, nasce neste momento.

4 A guerra na biopolítica

Em sentido biopolítico, a guerra é vista como política de purificação da raça e como conflito biológico (ou darwinismo social). Este dispositivo nasce a partir do século 17, quando pouco a pouco, de fato e de direito, só o Estado poderia iniciar uma guerra. “A guerra que se desenrola sob a ordem e sob a paz, a guerra que solapa a nossa sociedade e a divide de modo binário, é, no fundo, a guerra das raças” (FOUCAULT, 2010, p. 51).

Ao longo da história, o que se inscrevia no contexto de guerra de raças passa a se inscrever no contexto de luta de classes. Nota-se, assim, o fortalecimento de um discurso de combate que deve ser travado não entre duas raças, “mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros perigos ao patrimônio biológico” (FOUCAULT, 2010, p. 52).

Os discursos sobre a guerra também foram modificados com o passar do tempo. No começo pensava-se “temos que nos defender de nossos inimigos por meio do Estado, das leis e das estruturas de poder”. Depois, dizia-se “temos de defender nossa sociedade contra todos os perigos biológicos dessa outra raça”. Neste contexto, a temática racista passa a servir aos conservadorismos sociais, e conduz ao racismo de Estado. Trata-se de “um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos. Um racismo interno, da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social” (FOUCAULT, 2010, p. 52).

O racismo nasce quando o tema da pureza da raça toma o lugar do da luta das raças. “Racismo é o meio de introduzir, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (FOUCAULT, 2010, p. 214).

A primeira função do racismo é “fragmentar, fazer censuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder”. A segunda é estabelecer uma espécie de relação outrora guerreira em sentido biológico: “Quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer,

quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar” (FOUCAULT, 2010, p. 215).

O biopoder é compatível com o racismo. “Tirar a vida, o imperativo da morte, só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento da própria espécie ou da raça. A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (FOUCAULT, 2010, p. 215).

Para o autor, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação delas para exercer seu poder soberano. Neste sentido, diz que os estados mais assassinos são os mais racistas e que o nazismo foi possível a partir do biopoder. “A sociedade nazista generalizou absolutamente o biopoder; generalizou, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar” (FOUCAULT, 2010, p. 219).

Nas sociedades socialistas também há racismo, uma vez que elas reivindicam o controle geral da população. “O Estado socialista, o socialismo, é tão marcado de racismo quanto o funcionamento do Estado capitalista. O socialismo foi, logo de saída, no século 19, um racismo” (FOUCAULT, 2010, p. 219).

No âmbito da guerra de raças e do racismo, o Estado não é mais o instrumento de repressão de uma raça contra a outra, “mas o promotor da superioridade e da pureza da raça. Ele deve garantir a integridade social, levando, a outro espaço, o delinquente, o louco, o anormal. Temos a passagem, com o racismo de Estado, da luta de raças à pureza da raça” (FARHI NETO, 2010, p. 65).

Especialidade médica, a psiquiatria colaborou com o racismo de Estado. Na Europa, no século 19, o Estado se muniu de um aparato que permitia o isolamento, a identificação e o afastamento dos anormais (portadores de algum potencial de degenerescência social). Ao cruzar loucura e criminalidade, a psiquiatria justificava sua intervenção direta na sociedade, no sentido de higiene pública. É pela teoria da degenerescência e da hereditariedade que a psiquiatria vai se juntar à biologia e à sociologia. O anormal é um perigo à sociedade e uma ameaça à raça. Havia um racismo contra o anormal.

5 O sexo na biopolítica

O biopoder encontra na sexualidade dos indivíduos, que ele próprio induz e incita, um suporte de regulação. Pois, pelo sexo, articula-se disciplina e biopolítica. Essas duas tecnologias de poder se completam, como mostra o exemplo da cidade operária, no século 19: ela dividia os indivíduos por lotes, quadras e regiões (disciplina) ao mesmo tempo que determinava e regulava comportamentos (biopolítica). Tudo acompanhado de sistemas de seguro-saúde, regras de higiene e pressões sobre a sexualidade.

Por ser natural e universal, o sexo é o maior e mais duradouro elo entre estas duas faces do biopoder. “De um lado, da parte das disciplinas do corpo, o adestramento, a intensificação e a distribuição das forças, o ajustamento e a economia de energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros” (FOUCAULT, 2012, p. 158).

A sexualidade é tanto um mecanismo de assujeitamento, uma maneira pela qual os indivíduos são submetidos socialmente, como um modo de subjetivação, do qual faz parte o modo de autocompreensão desses mesmos indivíduos. “O sexo tornou-se o desfileiro porque deve passar todo aquele que quer ter acesso à sua própria inteligibilidade, à totalidade de seu corpo, à sua identidade” (FOUCAULT, 2012, p. 205).

Um dos princípios do dispositivo da sexualidade é o desejo do sexo: desejo de possuí-lo, desejo de ter acesso a ele, desejo de descobri-lo, de liberá-lo, de articulá-lo em discurso, de formulá-lo em verdade (FOUCAULT, 2012, p. 207).

Nestes termos, a análise foucaultiana rechaça a hipótese repressiva. Busca mostrar que, no processo de afirmação do capitalismo, não houve silêncio, mas produção de discursos sobre sexo. Isso se dá em dois momentos: na incitação ao discurso sexual, a partir do século 16, na Igreja, escolas, medicina, psiquiatria, psicologia e biologia; e na escuta do prazer perverso, a partir da qual o poder psiquiátrico atinge o corpo social articulando noções de hereditariedade e teoria da degenerescência. “O sexo aparece em posição de responsabilidade biológica em relação à espécie” (FARHI NETO, 2010, p. 90).

Foucault (2012) diz que o dispositivo da sexualidade, ao contrário do que afirma a hipótese repressiva, não surge para evitar o desperdício da energia dos trabalhadores, para concentrá-las na produção, reservando à sexualidade a função de reprodução da força de trabalho. Nasce da necessidade de autoafirmação da burguesia, no século 18. O corpo e o sexo do proletariado serão problematizados só no século 19, quando já está disposta uma tecnologia de controle de tipo disciplinar (escola, prisão, hospital) e de tipo biopolítica (higiene pública, sistemas de segurança, medicalização geral da população).

No século XIX, a sexualidade se tornou um campo cuja importância estratégica foi fundamental aos governantes porque, de um lado, regulava o indivíduo, e, de outro, atua em uma série de processos biológicos ligados à população. “A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação” (FOUCAULT, 2010, p. 211).

À época, a valorização médica da sexualidade se deveu a essa posição entre organismo e população, entre corpo e fenômenos globais. Vem daí, também, a ideia de que a sexualidade, quando indisciplinada e irregular, ameaça tanto o indivíduo, por conta das doenças, quanto à sociedade, pelas ameaças ao coletivo e por se supor que aquele que foi devasso sexualmente terá filhos devassos.

A sexualidade, “na medida em que está no foco de doenças individuais, e uma vez que está, por outro lado, no núcleo da degenerescência, representa esse ponto de articulação do disciplinar e do regulamentador, do corpo e da população” (FOUCAULT, 2010, p. 212). Nesse contexto, a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos reguladores.

A norma ligará o disciplinar e o regulador. “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 2010, p. 213).

Em termos gerais, o sexo “dá lugar a vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais de extrema meticulosidade, exames médicos ou psicológicos infinitos, a todo um micropoder sobre o corpo” (FOUCAULT, 2012, p. 158). Também dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam o grupo social.

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. É por isso que, no século 19, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância. Mas vemo-la também tornar-se tema de operações políticas, de intervenções econômicas (por meio de incitações ou freios à procriação), de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização (...). De um polo a outro dessa tecnologia do sexo, escalona-se toda uma série de táticas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e o da regulação das populações (FOUCAULT, 2012, p. 159).

A análise foucaultiana aponta quatro linhas de ataque ao longo das quais a política do sexo operou a partir do século 18: (1) histeria, (2) masturbação, (3) fetichismo e (4) coito interrompido. Cada uma delas foi a maneira de compor as técnicas disciplinares com os procedimentos reguladores.

A (1) histeria focou a mulher. No processo de histerização da mulher, o sexo foi definido de três maneiras: como algo que pertence em comum ao homem e à mulher; como algo que pertence também ao homem por excelência e, portanto, faz falta à mulher; e como o que constitui, por si só, o corpo da mulher, ordenando-o para as funções de reprodução.

A (2) masturbação recaiu sobre a criança. Elaborou-se a ideia de um sexo presente (em razão da anatomia) e de um sexo ausente (do ponto de vista da fisiologia); a masturbação revelaria o jogo entre presença e ausência; foi um dogma da medicina dos séculos 18 e 19 achar que a masturbação causaria esterilidade ou impotência mais tarde.

O (3) fetichismo diz respeito ao perverso. Na incitação ao discurso sobre o sexo, as diversidades sexuais não foram suprimidas, mas expostas a uma realidade analítica, visível e permanente. “O fetichismo serviu de fio condutor à análise de todos os outros desvios, pois

nele se lia claramente a fixação do instinto em um objeto à maneira da aderência histórica e da inadequação biológica” (FOUCAULT, 2012, p. 167).

O (4) coito interrompido está em um lapso entre as condutas procriadoras (ligadas às necessidades econômicas) e uma economia de prazer. O coito interrompido “representa o ponto em que a instância do real obriga a pôr termo ao prazer, e em que o prazer ainda consegue se manifestar, apesar da economia prescrita pelo real” (FOUCAULT, 2012, p. 168).

Na perspectiva do autor, histeria e masturbação se apoiaram em exigências de regulação (sobre uma temática da espécie, da descendência, da saúde coletiva) para obter efeitos ao nível da disciplina. Exemplos disso são o combate à sexualização das crianças (ameaça ao futuro dos adultos, da sociedade e da espécie) e a histerização das mulheres (levou à medicalização dos seus corpos, com vistas à solidez familiar e à salvação da sociedade).

No caso do fetichismo (perversos) e do coito interrompido (controle da natalidade), a intervenção era de natureza reguladora, apesar de apoiar-se na exigência de disciplinas e adestramentos individuais. “De um modo geral, na junção entre corpo e população, o sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida, mais do que da ameaça da morte” (FOUCAULT, 2012, p. 160).

Na análise em conjunto, fetichismo, coito interrompido, histerização da mulher e masturbação ajudam a elaborar uma teoria geral do sexo. As três principais funções dessa teoria são: (1) a noção de sexo possibilitou agrupar elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações, prazeres, e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda a parte; (2) apresentando-se como anatomia e falha, como função e latência, como instinto e sentido, pôde marcar a linha de contato entre um saber sobre a sexualidade humana e as ciências biológicas da reprodução; (3) a noção de sexo permitiu inverter a representação das relações entre o poder e a sexualidade, fazendo-a aparecer não na sua relação essencial e positiva com o poder, mas como ancorada em uma instância específica e irredutível que o poder tenta sujeitar.

Foucault (2012) assinala que, ao longo dos séculos, houve a passagem da sociedade do sangue (marcada pela honra da guerra, triunfos da morte, suplício, o poder de falar através do sangue, poder de derramar o sangue, ter um certo sangue, ser do mesmo sangue, arriscar o próprio sangue) a uma sociedade do sexo (os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que lhe faz proliferar).

A passagem da sociedade do sangue (ligada ao soberano) à sociedade do sexo (ligada à norma) não resume as transformações que marcam o limiar da modernidade. Entretanto, nota-se a passagem de uma simbólica do sangue a uma analítica da sexualidade. “Não é difícil ver que, se há algo que se encontra do lado da lei, da morte, da transgressão, do simbólico e da soberania, é o sangue; a sexualidade encontra-se do lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações” (FOUCAULT, 2012, p. 161).

A analítica da sexualidade e a simbólica do sangue podem pertencer a regimes de poder distintos, mas não se sucederam sem justaposições, interações e ecos. O racismo, em sua forma moderna, estatal e biologizante, se forma nesse encontro. “Toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, e uma série de intervenções permanentes no nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida cotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça” (FOUCAULT, 2012, p. 163).

6 A segurança na biopolítica

Em termos biopolíticos, a segurança envolve tudo aquilo que representa uma ameaça à vida da população. Nesta rubrica, dá-se enfoque às ações de cuidado. No caso da saúde, da raça e da sexualidade, havia um efeito positivo sobre a vida.

A segurança se apoia no pacto firmado entre população e Estado. A ameaça, que se apresenta em eventos como o terrorismo, regula este acordo. “O que o Estado propõe como pacto à população é: vocês estarão garantidos. Garantidos contra tudo o que pode ser incerteza, acidente, dano, risco” (FOUCAULT, 2008a, p. 385).

Em termos históricos, a segurança nasce da incorporação, pelo poder soberano, a partir do século 16, de técnicas de obediência desenvolvidas pelo poder pastoral, que regulam compromissos de abades e monges desde os primeiros séculos do cristianismo (o termo governo, antes do uso político, era aplicado ao governo das almas). A pastoral cristã, o saber e a arte de governar os homens, devido à sua complexidade, eram consideradas a ciência das ciências, a arte das artes (FOUCAULT, 2008a, p. 154).

Três traços seriam suficientes para caracterizar a analogia entre o abade, que governa almas, e o pastor, que guia ovelhas: (1) sem o pastor o rebanho se dispersa; seu poder age sobre a multiplicidade, dando-lhe a configuração de rebanho; (2) o pastor visa o bem do rebanho, guiando as ovelhas a um objetivo, ao passo que o pastor cristão conduz os fiéis à salvação; (3) o exercício do poder pastoral é um dever, mais que um privilégio, pois o pastor está a serviço do rebanho, mais que do que a si mesmo, ao passo que a salvação do abade está atrelada à salvação de cada um dos monges (FOUCAULT, 2008a, p. 128-132).

No desenrolar histórico, o dispositivo da segurança não anula as estruturas legais da soberania e os mecanismos disciplinares.

Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, os quais teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídico-legais. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 11).

A segurança da população é uma forma de gestão de casos, riscos, perigos e crise. Caso é aquilo que coletiviza os fenômenos, que integra no interior de um campo coletivo os fenômenos individuais. Risco é a probabilidade de alguém se infectar. Perigo está ligado a fatores de risco, como faixa etária e região onde mora. Crise é uma disparada circular que só pode ser controlada por um mecanismo natural e superior, que vai freá-lo, ou por uma intervenção artificial (FOUCAULT, 2008a, p. 79-81).

O dispositivo da segurança têm quatro características gerais: (1) o controle dos espaços; (2) o tratamento aleatório; (3) a normalização; (4) e a correlação entre técnica de segurança e população.

O (1) espaço refere-se ao território. Ele trata da soberania (um bom soberano é alguém que está bem situado no interior de um território), da disciplina (a constituição de um espaço vazio e fechado, no interior do qual vão ser construídas multiplicidades artificiais organizadas de acordo com o triplice princípio da hierarquização, da comunicação exata das relações de poder e dos efeitos dessa distribuição) e da segurança (vai trabalhar com a disposição do espaço, com o escoamento das águas, com as ilhas, com o ar). O espaço também refere-se ao meio. Trata-se de um campo de intervenção que vai procurar atingir a população, “uma multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda, essencial e biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem (FOUCAULT, 2008a, p. 28).

O (2) tratamento aleatório refere-se a fenômenos de massa, em série, de longa duração. Daí a importância da estatística, desenvolvida no século 18, que o autor chama de ciência da polícia. Os dispositivos de segurança devem funcionar tendo em conta a aleatoriedade dos acontecimentos futuros. Se a lei proibia e a disciplina prescrevia, a segurança, a partir de certos instrumentos de proibição e de prescrição, responde a uma realidade, regulando-a. “Essa regulação no elemento da realidade é fundamental nos dispositivos da segurança” (FOUCAULT, 2008a, p. 61).

A (3) normalização é específica da segurança. Ela não é do mesmo tipo da normalização disciplinar. A normalização disciplinar consiste em colocar um modelo e conformar as pessoas e os gestos a esse modelo, considerando normal aquele que é capaz de segui-lo e de anormal quem não o é. Há o predomínio da norma (normação). No contexto da segurança, a normalização identifica o normal e o anormal, para depois fazer “essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras, e em fazer com que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. São essas distribuições que vão servir de norma” (FOUCAULT, 2008a, p. 82).

A (4) correlação entre técnicas de segurança e população ocorre entre o século 17 e o início do século 19. A segurança se fortalece a partir da integração da cidade (ligada à circulação, ao espaço) com os mecanismos centrais de poder. Na correlação com a população, a política não se ocupa com os indivíduos. O que conta para o mecanismo de segurança é a garantia da vida da população como um todo, e não de cada indivíduo.

A segurança da população está atrelada ao que antes dizia respeito à segurança do território e à segurança do soberano (ele não podia ser ameaçado). Foucault (2008a, p. 88) diz que a questão ganhou notabilidade governamental no século 18, apesar de reconhecer que não foi nesta época que surgiram as primeiras preocupações com a população no pensamento político. Até então se pensava a população em termos de mortandade.

O cameralismo e o mercantilismo contribuíram com a nova visão sobre a população: no século 17, esses sistemas sinalizaram a população como aquilo que fornece braços à agricultura, às manufaturas; viam a população como fundamento da riqueza, de um lado, e como aquilo que devia ser enquadrada por sistemas regulamentares, de outro.

No século 18, em oposição ao mercantilismo, a fisiocracia começa a pensar que a população deveria ser administrada por aquilo que tem de natural. Em três aspectos: (1) a população como um fenômeno de natureza (não se pode mudar por decreto; se deseja-se mudá-la, é preciso agir sobre os fluxos de moeda, seus comportamentos, sua fecundidade); (2) como algo movido a desejo (o desejo é aquilo que fará todo indivíduo agir); (3) como público (a população do ponto de vista das suas opiniões; disso resulta governo e economia política).

7 A economia na biopolítica

Foucault (2008b) nunca falou que a economia ou racionalidade econômica é uma forma de biopolítica. Mas foi explícito ao afirmar que só podemos entender a biopolítica quando entendermos o que foi o liberalismo. “Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica” (FOUCAULT, 2008b, p. 30).

A economia é compatível com a biopolítica pelo interesse. O interesse, como diziam os fisiocratas, é uma característica natural dos sujeitos. O interesse não é um operador biológico, como o sangue e o sexo, mas, do mesmo modo que estes, o interesse é investido como determinante de uma natureza humana. “Assim, ao lado das características biológicas, a noção de população encerra, desde o século 18, uma característica que a remete ao econômico” (FARHI NETO, 2010, p. 155).

Desde o século 18, a biopolítica aponta problemas relacionados à população, como saúde, natalidade e longevidade, que dizem respeito à prática governamental. Percebeu-se depois que esses problemas não poderiam ser dissociados da economia, sobretudo por meio do liberalismo, já que foi em relação a ele que adquiriram o aspecto de desafio. “O liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício do governo. Racionalização que obedece, e essa é a sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (FOUCAULT, 2008b, p. 432).

A análise sobre o tema destaca que enquanto a racionalização do exercício do governo visa maximizar seus efeitos e diminuir ao máximo seus custos político e econômico, a

racionalização liberal parte do postulado de que governo, no sentido da atividade de governar, não poderia ser sua própria finalidade.

Sob este prisma, o governo “não tem em si razão de ser, e sua maximização, ainda que nas melhores condições possíveis, não deve ser seu princípio regulador”. Nesse ponto, o “liberalismo rompe com essa razão de Estado que, desde o fim do século 16, havia procurado na existência e no fortalecimento do Estado o fim capaz de justificar uma governamentalidade crescente e de regular seu desenvolvimento” (FOUCAULT, 2008b, p. 432).

Foucault (2015) chega à questão do governo depois de pensar o problema da população: a população desbloqueia a arte de governar porque se torna o foco da economia e o objetivo do governo.

Em sentido foucaultiano, a arte de governar se desenvolveu a partir do século 16. Ela sempre esteve ligada a três fenômenos: (1) ao desenvolvimento do aparelho administrativo de governo; (2) a um conjunto de análises e saberes, com destaque no século 17 ao conhecimento do Estado, seus elementos, fatores de sua força; (3) e à relação com o mercantilismo, cujo objetivo era fazer o soberano ser rico para fazer política, e com o cameralismo.

A população desbloqueia a arte de governar, porque, em primeiro lugar, permitirá eliminar o modelo de família e centralizar a noção de economia em outro ponto. Em segundo lugar, se tornará objetivo do governo. “Não só governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 2015, p. 425). Em terceiro lugar, ela será o ponto em torno do qual o governo deverá agir de modo racional e planejado. “Em suma, a passagem de uma arte de governar a uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania a um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século 18 em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (FOUCAULT, 2015, p. 426).

8 A biopolítica em outros autores de destaque

Desde seu aparecimento, em 1974, o termo biopolítica vem sendo empregado na investigação de diversos assuntos relacionados à população. Há várias leituras sobre o tema.

Caponi (2012) observa que, a partir do momento em que o biológico ingressou no registro da política, no século 18, o corpo e a vida passaram a se transformar em um alvo privilegiado de saber e de intervenções corretivas. “O sujeito, como sujeito de direitos, passou a ocupar um segundo lugar em relação à preocupação política de maximizar o vigor e a saúde das populações” (CAPONI, 2012, p. 23).

Para a autora, os estudos e as estratégias eugênicas seriam o que melhor define as características da biopolítica, que, ao mesmo tempo que propõe o melhoramento da raça e da espécie, parece precisar de corpos sem direito. Ou seja, corpos que se configuram como vida nua, aquela que se mantém às margens do poder e pode ser aniquilada.

Uma das características da biopolítica é a importância da norma sobre a lei. Por esse caminho, o anormal é definido com base no normal. Ele é considerado uma exceção à norma. “A exceção se situa em posição simétrica em relação ao exemplo, com o qual forma o sistema. Este constitui os dois modos através dos quais um conjunto procura manter a própria coerência” (AGAMBEN, 2002, p. 29).

Caponi (2012) entende que a grande novidade que se produz no mundo moderno, do qual falam Foucault (2012), Agamben (2002) e Arendt (2005), é o fato de a vida, o corpo, a saúde, as necessidades, a reprodução, que antes faziam parte da esfera pré-política, ingressarem no registro da política. Ela considera que há duas faces a se considerar em relação à biopolítica.

A primeira refere-se ao domínio do vital (natalidade, saúde, mortalidade e reprodução – para os gregos isso era privado, mas entrou na vida política). Desse processo resultam direitos como o das mulheres, das gestantes, dos trabalhadores, e toda a forma do direito à assistência.

A segunda, mais obscura, é representada pelas políticas higiênicas, psiquiátricas e eugênicas do século 19. “Políticas que, com o objetivo de melhorar a população e a raça, multiplicaram as condutas que, classificadas como anormais, passaram a ser alvo de intervenção e gestão médica” (CAPONI, 2012, p. 25).

Para Rabinow (2006), há atualmente três temas que condensam algumas das linhas biopolíticas da força ativa: (1) raça, (2) reprodução e (3) medicina genômica.

A ideia de (1) raça, a partir do século 18, formou um prisma para a imaginação da nação e para o controle político da saúde. Houve a biologização da raça, a noção de degenerescência e as estratégias de eugenia. Atualmente a raça adentra o domínio da verdade biológica, vista agora por uma mirada molecular. “A genômica contemporânea é principalmente dirigida às condições da doença, ao invés de características gerais, tais como inteligência ou personalidade (...)”. “Ela não busca se pronunciar acerca do destino em si, mas sim interpretar o futuro como probabilístico e abri-lo à esperança e à intervenção técnica” (RABINOW, 2006, p. 43).

A (2) reprodução, a partir da década de 1970, conjuga um triplo movimento, que problematiza a questão da reprodução devido às suas consequências econômicas, ecológicas e políticas. “Estes lugares combinaram-se, fazendo da reprodução um campo de problemática, no qual um conjunto de conexões aparece entre o individual e o coletivo, o tecnológico e o político, o legal e o ético. É um espaço biopolítico por excelência” (RABINOW, 2006, p. 44).

A (3) medicina genômica se assemelha às primeiras estratégias biopolíticas, no século 18, que diziam respeito ao controle da doença e da saúde. Tais estratégias forneciam um modelo para outras problematizações, que atuavam em termos da divisão do normal e do patológico e focavam tanto o corpo do indivíduo quanto ao coletivo. “A despeito do enfoque contemporâneo sobre o corpo individualizado, a ação sobre o polo coletivo tem sido o principal motor de incrementos na longevidade e na qualidade de vida” (RABINOW, 2006, p. 49).

Fassin (2006) diz que Foucault (2012) desenvolveu de maneira decisiva uma teoria do biopoder cujo componente mais notável é a biopolítica. Tal conceito, avalia ele, foi decisivo às ciências sociais. Mais do que um governo da vida, a biopolítica se mostrou como um governo das populações, das suas condutas e práticas.

Na avaliação de Fassin (2006), a obra foucaultiana é valiosa por observar poderes sobre o corpo e sobre a população, e por separar estes em disciplina e regulação. Mas peca ao não citar, apesar de se inspirar nelas, as obras de Georges Canguilhem (oferece uma reflexão epistemológica) e Hannah Arendt (uma teoria moral). É a partir desses polos, pensa ele, que Agamben (2002) constrói sua versão biopolítica de vida nua.

Fassin (2006) pensa a biopolítica entre o vivo e o vivido, entre *zoé* e *bios*. Atualmente a biopolítica opera em dois grandes eixos. O primeiro refere-se ao laboratório, à bioinformática, à imunologia clínica, ao sequenciamento genético, à procriação, à terapia assistida. O segundo diz respeito à cidade, ao acampamento, aos refugiados, à proteção social e aos programas de segurança. “Essa fronteira de investigação da vida nua e vida social, do vivente e do vivo, é onde a biologia encontra a política” (FASSIN, 2006, p. 40).

Lazzarato (2007) avalia que a patente do genoma e o desenvolvimento de máquinas inteligentes, assim como as biotecnologias e a concentração das forças da vida no trabalho, “traçam uma nova cartografia dos biopoderes”.

O autor diz que a biopolítica, entendida como governo/população/economia política, remete a uma dinâmica das forças que fundam uma nova relação entre ontologia e político. A economia-política de que fala Foucault, acrescenta ele, não é a economia do capital e do trabalho dos economistas clássicos, nem a crítica da economia marxiana do trabalho vivo.

Se trata de uma economia política das forças ao mesmo tempo muito perto e muito longe destes pontos de vista. Muito perto ao ponto de vista de Marx, já que o problema da coordenação e do domínio das relações entre os homens enquanto seres viventes e os homens com as coisas, com o objetivo de extrair mais força, não é um simples problema econômico, mas ontológico. Muito longe porque a economia política reduz as relações de força a relações entre capital e trabalho, fazendo dessas relações simétricas e binárias a origem de toda dinâmica social e de todas as relações de poder (LAZZARATO, 2007, p. 85).

A economia política de que fala Foucault governa um campo complexo no qual entram em jogo os recursos naturais, os produtos do trabalho, sua circulação, a amplitude do comércio, a disposição das cidades e rodovias, as condições de vida, o número de habitantes, sua longevidade, seu vigor e sua atitude para com o trabalho.

Neste contexto, acrescenta Lazzarato (2007, p. 85), a biopolítica se apresenta como “a coordenação estratégica destas relações de poder dirigidas a que os seres vivos produzam mais força. A biopolítica, então, é uma relação estratégica e não um poder de dizer da lei ou de fundar a soberania”.

9 Considerações finais

Biopolítica não é um conceito antigo. É algo atual. Ajuda a pensar diversos temas contemporâneos, como a crescente participação de médicos em programas de TV sobre saúde e bem-estar: por meio desses televisivos, a medicina amplia suas oportunidades de intervenção no corpo coletivo da população.

No Brasil, para citar um exemplo notório, médicos participam diariamente do programa *Bem Estar*, criado em 2011 pela *Rede Globo*, a maior emissora de TV do país. Apresentados como conhecedores dos segredos da vida saudável, os médicos entrevistados costumam estabelecer normas em relação ao corpo (em geral, combatem a obesidade), à alimentação (recomendam o que colocar e o que evitar à mesa), à atividade física (ensinam a melhor maneira de se exercitar) e ao sexo (alertam para formas arriscadas), para citar exemplos básicos. Fazem isso porque possuem um conhecimento específico, pouco ou nada acessível ao telespectador comum, o que lhes dá “notoriedade pública” ou “prêmio capital” (BOURDIEU, 1997, p. 73).

Importante lembrar que, com ajuda médica, a biopolítica se encarregou inicialmente de processos relacionados à saúde da população, como a proporção de nascimentos, taxa de reprodução e fecundidade. Esses processos iniciaram-se no século 18. Buscavam curar doenças que atingiam a população e que causavam a subtração de suas forças e a diminuição do tempo de trabalho, além de trazer custos econômicos pela produção não realizada e pelo tratamento feito.

Também é importante lembrar que um dos efeitos da abrangência da ação medical é o estabelecimento de normas: o sistema medical, com todo o aparato midiático que lhe serve de apoio, passa a estipular normas e a aplicá-las aos indivíduos. “A sociedade passa a se regular, a se ordenar, a se condicionar, de acordo com as normas físicas e mentais que são determinadas por processos médicos” (FARHI NETO, 2010, p. 30).

A preocupação com a saúde é algo antigo. É provável que tenha surgido milênios antes da invenção dos meios de comunicação de massa. Mas o destaque da saúde em veículos como a televisão é novo. Esse destaque parece ter criado uma preocupação sem precedentes em torno do tema. Em parte, isso abre caminho a uma intervenção médica que busque otimizar um estado de vida na população para fazê-la produzir mais, como convém ao mundo capitalista.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*; tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2005

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

CAPONI, Sandra. *Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012

CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

FARHI NETO, Leon. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2010

FASSIN, Didier. La biopolitique n'est pas une politique de la vie. *Revue Sociologie et sociétés*, l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal, v. 38, n. 2, 2006

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 2 ed. tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995

LAZZARATO, Maurizio. Del biopoder a la biopolítica. *Brumaria*, n. 7. Arte, máquinas y trabajo inmaterial, 2007

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

RABINOW, Paul. O conceito de biopoder hoje. *Revista de Ciências Sociais*, n. 24, 2006