

CADERNOS  
PET  
Revista de Filosofia

VOLUME 14 – NÚMERO 28 – JUL-DEZ. 2023  
ISSN: 2178-5880



VOLUME 14 – NÚMERO 28 – JUL-DEZ 2023  
ISSN: 2178-5880



**EDITORAÇÃO/DESKTOP PUBLISHING**

Gustavo Silvano Batista

**EDITOR ASSISTENTE**

Fábio Abreu dos Passos

**EDITOR DE LAYOUT**

PET FILOSOFIA UFPI

**EDITORIAL**

Gustavo Silvano Batista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI), CENTRO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E LETRAS, CAMPUS MIN. PETRÔNIO PORTELA, TERESINA  
– PI



**Universidade Federal do Piauí - UFPI**

**Reitor**

Gildásio Guedes Fernandes

**Vice-Reitor**

*Viriato Campelo*

**Cadernos PET**

Revista de Filosofia

VOLUME 14 – NÚMERO 28 – JUL-DEZ 2023

ISSN: 2178-5880

**EDITOR-CHEFE**

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista

**CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta, UFT, Brasil

Prof. Dr. Fábio Abreu dos Passos, UFPI, Brasil

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista, UFPI, Brasil

Prof. Dr. Helder Buenos Aires de Carvalho, UFPI, Brasil

Prof. Dr. João Batista Faria Júnior, IFPI, Brasil

Prof. Dr. José Elielton de Sousa, UFPI, Brasil

Prof. Dr. José Ricardo Barbosa Dias, UFPI, Brasil

Prof. Dr. Leandro de Araújo Sardeiro, UESPI, Brasil

Prof. Dr. Maurício Fernandes de Sousa, UFPI, Brasil

Profa. Dra. Solange Aparecida de Campos Costa, UESPI, Brasil



## EDITORIAL

Gustavo Silvano Batista<sup>1</sup>

O presente número do Cadernos PET Filosofia UFPI, segundo do ano de 2023, traz artigos de temáticas variadas, apresentando mais uma vez a diversidade das pesquisas filosóficas no Brasil. Trata-se de sete artigos científicos vindos de diversas partes do Brasil, mostrando também que a diversidade filosófica não se limita a temáticas e abordagens, sendo também é geográfica, mostrando como a área tem se expandido cada vez mais no território nacional.

O número inicia-se com o artigo **A TÉCNICA CONTEMPORÂNEA E O PROBLEMA DA TRANSCENDÊNCIA**, de autoria de *Eduardo Felipe Sousa e Silva de Almeida e Gabriela Inácio de Carvalho*, no qual realizam uma discussão sobre a técnica na contemporaneidade a partir do problema da transcendência, inspirados em Luc Ferry. Seguimos com o artigo **JAN PATOČKA: UM OLHAR DISSIDENTE**, de *Helio Fernandes Viana*, no qual é tratada a pertinência do olhar dissidente de Patočka como uma forma de olhar a contemporaneidade.

Como terceiro artigo, temos **PARA ALÉM DE UMA NOTA SOBRE A PESSOA**, de *Pedro Henrique C. Silva e Weiny César Freitas Pinto*, no qual os autores sintetizam e interrogam o conceito de pessoa em Ricoeur, a partir do texto ‘Note sur la personne’. Ainda temos o artigo de *Maria Jordana de Brito Gomes*, **FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO**, no qual são apresentadas as contribuições da estética da existência em Foucault, na perspectiva da educação.

*Bartolomeu dos Santos Costa* contribuiu com o artigo **O ENFRAQUECIMENTO DO ESTADO DEMOCRÁTICO E A QUESTÃO DA PREDACÃO ESTATAL**, no qual realiza uma discussão sobre o enfraquecimento de Estados Democráticos como

---

<sup>1</sup> Professor Associado do Departamento de Filosofia da UFPI. Tutor do PET Filosofia UFPI. E-mail: [gustavosilvano@ufpi.edu.br](mailto:gustavosilvano@ufpi.edu.br)



resultado de uma predação estatal, compreendida como sucateamento e desordens no Estado, resultados de má administração, corrupção etc.

Temos ainda o artigo **A ESTRUTURA DIÁRQUICA DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA MILLIANA COMO OPOSIÇÃO À CRÍTICA DE HONNETH À LIBERDADE JURÍDICA**, de *Flávio Augusto de Oliveira Santos e Veronica Calado*, no qual discutem a filosofia de Honneth que, ao retornar ao pensamento de S. Mill para ilustrar sua reconstrução da noção de liberdade jurídica, e concluir por sua limitação, não faz justiça ao mesmo.

E fechando o presente número, na seção **ENSINO DE FILOSOFIA**, *Ronald Sousa da Silva*, no artigo **AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS**, apresenta e problematiza a relevância das TIC's para o ensino de filosofia, tendo em vista o ensino/aprendizado contemporâneos.

Deste modo, eu e os alunos integrantes do PET Filosofia UFPI esperamos que todos os leitores apreciem os artigos e se sintam convidados a enviar contribuições à revista, tendo em vista que se trata de um espaço filosófico aberto ao debate e ao intercâmbio de ideias.

Gustavo Silvano Batista  
Tutor do PET Filosofia - UFPI



## A TÉCNICA CONTEMPORÂNEA E O PROBLEMA DA TRANSCENDÊNCIA

*Contemporary technology and the problem of transcendence*

Eduardo Felipe Sousa e Silva de Almeida<sup>1</sup>

Gabriela Inácio de Carvalho<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste artigo, propomos realizar uma discussão sobre a problemática da técnica na contemporaneidade, especialmente a partir do século XX. A grande inspiração para essa abordagem reside na obra *Aprender a Viver*, do filósofo francês Luc Ferry. Iremos tratar sobre a negação da transcendência levada a cabo pela filosofia de Nietzsche, e como essa negação do que é transcendente influenciou nas questões técnicas ao longo do século XX e atualidade. Por outro lado, a problematização da técnica contemporânea não significará um abandono da tecnologia ou do substrato científico que a possibilita, mas justamente o contrário. A visão científica de mundo pode ser incluída nesse contexto de transcendência.

**Palavras-chave:** filosofia; técnica; transcendência.

### ABSTRACT

In this article, we propose a discussion about the problematic of technique in contemporary age, specially from 20th century. The big inspiration for this approach belongs to work *Learning to Live*, written by the French philosopher Luc Ferry. We will discuss about the negation of transcendence, performed by Nietzsche's philosophy, and how this negation what it is transcendence influenced the technical issues over the 20th century. On the other hand, problematizing contemporary technique will not mean abandoning technology or the scientific substrate that makes it possible, but precisely the opposite. The scientific view of the world can be included in this context of transcendence.

**Keywords:** philosophy; technique; transcendence

<sup>1</sup> UFPI. E-mail: eduardoalmeidathe@gmail.com

<sup>2</sup> UFPI. E-mail: gabiinacio33@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O filósofo francês Luc Ferry (1951-), na obra *Aprender a Viver*, desenvolve uma concepção de Filosofia a partir da ideia de *salvação*, realizando um breve itinerário de como essa questão da salvação foi entendida ao longo da História da Filosofia, com enfoques específicos em alguns pontos-chave dessa história. Para esse pensador, a Filosofia não pode ser reduzida ao raciocínio crítico ou a mera argumentação, pois existem outras atividades humanas que são argumentativas e são baseadas no pensamento crítico. A diferença da Filosofia é a sua capacidade de oferecer alguma resposta para o problema da finitude humana, e essa resposta prescinde da necessidade de uma crença religiosa. Para Ferry, a Filosofia consiste na busca pela salvação sem Deus<sup>3</sup>.

A partir do século XIX, mais especificamente com Friedrich Nietzsche, surge o problema da Transcendência, o clímax da desconstrução da ordem do mundo iniciada na modernidade. O que essa desconstrução tem a ver com o problema da técnica contemporânea? A transcendência pode ser um ingrediente abandonado que no fim das contas deve ser recuperado? Quais são as implicações que a crítica contemporânea ao mundo da técnica tem com relação a visão científica de mundo? O humanismo ainda é desejável? É o que veremos agora.

## A DESCONSTRUÇÃO PÓS-MODERNA<sup>4</sup>

O capítulo 5 da obra de Ferry trata da *pós-modernidade*, tendo Nietzsche como um grande representante, um ponto de inflexão impossível de ser ultrapassado, nas palavras do autor. Como é tratado em capítulos anteriores da obra, a filosofia moderna destruiu a noção de *Cosmos*, mas ao mesmo tempo conservou alguns traços do espírito filosófico transcendente característico dos medievais e antigos. Interessante notar como a noção grega de *Cosmos* influencia na origem de alguns termos:

Em francês [como em português] o termo *cosmos* deu, entre outras, a palavra *cosmético*. Na origem, é a ciência da beleza dos corpos, que deve estar atenta à justeza das proporções, e, posteriormente, à arte da maquiagem que deve pôr em relevo o que é “benfeito” (e dissimular, caso seja necessário, o que é menos...). É essa ordem, esse cosmos como tal, essa estrutura ordenada do universo todo que os gregos chamam de “divino” (*theion*), e não, como para os

---

<sup>3</sup> FERRY, Luc, **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 16.

<sup>4</sup> O termo “pós-moderno não engloba somente aqueles tipos de teorias que entraram em voga no século XX, especialmente na França e EUA, apesar de possuir relação próxima.



judeus ou os cristãos, um Ser exterior ao universo, que existiria antes dele e que o teria criado<sup>5</sup>.

A espiritualidade secular inaugurada pelos modernos é uma tentativa de reciclar o que sobrou da crítica ferrenha ao *Logos* feita pelos próprios modernos<sup>6</sup>. Se a noção de *Logos* é passível de crítica, de desconstrução total, por que os "ismos", as ideologias e as pretensões de transcendência e de religiosidade seculares seriam imunes a navalha que cortou a cabeça do *Logos*? Nietzsche afia essa navalha e adiciona no seu inventário o seu famoso Martelo, com vistas a esmagar os ídolos cultivados pelos modernos, as religiões seculares e transcendências fantasmagóricas. As cabeças do cientificismo, do racionalismo, do socialismo e do humanismo são machucadas pelas pesadas marteladas dadas por Nietzsche. Este filósofo é um demolidor de transcendências. Ferry trata sobre esses ídolos nos seguintes termos:

Se há pouco lhe disse que sempre achei essas novas religiões um pouco ridículas — e muito mesmo, às vezes —, não é apenas devido ao grande número de mortos que produziram. Elas mataram muito, é fato, especialmente as duas primeiras, mas é sobretudo a ingenuidade delas que me desconcerta. Porque você compreende, é claro, que a salvação do indivíduo, apesar de todos os seus esforços, não poderia se confundir com a da humanidade. Mesmo que nos dedicássemos a uma causa sublime, com a convicção de que o ideal é infinitamente superior à própria vida, no final, é sempre o indivíduo que sofre e morre enquanto ser particular, não outro em seu lugar. Em face da morte pessoal, o comunismo, o cientificismo, o nacionalismo e todos os outros "ismos" que se queira pôr no lugar correm o grande risco de revelarem-se, qualquer dia desses, apenas como abstrações desesperadamente vazias<sup>7</sup>.

Dentro do paradigma filosófico pós-moderno inaugurado por Nietzsche, a teoria é substituída pelo estudo genealógico. Aqui não se busca encontrar a essência ou a verdade dos termos ou fenômenos, tampouco ajuizar os fatos da vida a partir da busca de algo transcendente que está fora. É no interior da própria vida que devemos encontrar a sabedoria:

Juízos, juízos de valor acerca da vida, contra ou a favor, nunca podem ser

<sup>5</sup> FERRY, Luc, **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 20.

<sup>6</sup> Um exemplo marcante do que podemos considerar como uma secularização do sagrado ou religioso é o imperativo categórico kantiano. Mesmo que tenha sua particularidade, é possível identificar a influência da regra de ouro cristã nesta ideia ética.

<sup>7</sup> FERRY, Luc, **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 98.

verdadeiros, afinal; eles têm valor apenas como sintomas, são considerados apenas enquanto sintomas — em si, tais juízos são bobagens. É preciso estender ao máximo as mãos e fazer a tentativa de apreender essa espantosa finesse [finura], a de que o valor da vida não pode ser estimado. Não por um vivente, pois ele é parte interessada, até mesmo objeto da disputa, e não juiz; e não por um morto, por um outro motivo. — Que um filósofo enxergue no valor da vida um problema é até mesmo uma objeção contra ele, uma interrogação quanto à sua sabedoria, uma não-sabedoria<sup>8</sup>.

A rejeição das transcendências pode ser expressa em duas ideias importantes: *Eterno Retorno* e o *Amor Fati*. O Eterno Retorno consiste num parâmetro totalmente terreno para a salvação, numa figura de linguagem, num artifício retórico com vistas a nos impelir em direção a uma melhor vivência, a uma melhor valorização das nossas escolhas. Consideremos a hipótese de que todas as nossas escolhas, vivências e experiências sejam repetidas eternamente numa outra vida.

Partindo desta consideração, fazemos a seguinte pergunta: gostaríamos de viver novamente todas as experiências até hoje vividas? Se a resposta for negativa, então estamos tratando nossas escolhas da maneira errada, vivendo passivamente e longe do chamado *Übermensch* (Super-Homem). O *Amor Fati* resgata a resignação tipicamente estoíca, mas ao mesmo tempo vai de encontro com a rejeição total a qualquer transcendência. No caso do *Amor Fati*, as transcendências rejeitadas são os tempos passado e futuro. Se o presente é a única coisa que existe, então que nos mergulhemos neste presente. Se as memórias ou as projeções são fantasmas, que nos dediquemos à realidade presente tal qual ela é.

## OS LIMITES E PROBLEMAS EM NEGAR A TRANSCENDÊNCIA

A partir do sexto capítulo de seu livro, Ferry fará uma exposição crítica dos problemas suscitados por Nietzsche e pela pós-modernidade, apresentando os possíveis caminhos que a filosofia pode traçar, além de tentar oferecer uma resposta para a questão da Salvação. O primeiro possível caminho encontrado pela Filosofia foi o da continuação e expansão do programa desconstrutivista inaugurado por Nietzsche. Grande parte da comunidade filosófica francesa e americana ao longo do século XX levou adiante o legado de nietzschiano, em que dos alguns nomes principais são Foucault<sup>9</sup>, Derrida e Lacan. Os chamados filósofos da suspeita (Marx, Freud e Nietzsche) foram grandes influências para

<sup>8</sup> NIETZSCHE, Friedrich, **Crepúsculo dos Ídolos**. Companhia das Letras, SP, 2006, p. 14-15.

<sup>9</sup> O título da obra *Genealogia do Poder* é uma menção ao livro de Nietzsche, bem como uma continuação dessa tradição genealógica.



esses intelectuais.

Nesse sentido, Ferry fará o seguinte questionamento: qual é o limite para o programa desconstrutivista? Existe um limite? Não seria o próprio programa desconstrutivista passível de desconstrução? Se não há limites para a desconstrução, o resultado é a sacralização do real, do concreto. Ironicamente, a realidade tal como ela é torna-se sagrada, inviolável, mesmo aqueles aspectos da realidade totalmente indesejáveis. Surge então o problema principal da Transcendência ou de sua negação: Como evitar a sacralização e a servidão total ao senhorio do real tal como ele é expresso pelo *Amor Fati*, e ao mesmo tempo evitar os ídolos que Nietzsche martelou, e o *Logos* que a modernidade derrubou? Para criticar a noção de *Amor Fati* e com isso oferecer sua resposta para a pergunta, Ferry utiliza o filósofo alemão Martin Heidegger.

Por mais que este pensador faça parte da tradição desconstrutivista, ele entende que a resignação total ao que a realidade impõe pode nos levar a um caminho perigoso:

As “guerras mundiais” e sua “totalidade” já são consequência de se deixar o ser. Elas forçam o asseguramento de uma forma contínua e consistente de abuso. O homem também se acha incluído nesse processo, não podendo mais esconder seu caráter de matéria-prima mais importante. O homem é a “matéria-prima mais importante” porque permanece o sujeito de todo e qualquer uso e abuso. Isso é de tal modo que, nesse processo, deixa sua vontade emergir incondicionalmente, tornando-se, desse modo, o “objeto” desse deixar o ser. [...] Na era em que apenas o poder tem poder, isto é, na era da afluência incondicional dos entes ao abuso do consumo, o mundo torna-se sem-mundo na mesma medida em que o ser ainda vive, embora sem vigor próprio. O ente é real enquanto operativo. Em toda parte, a operatividade. Em parte alguma, o fazer-se mundo do mundo. Apesar disso, embora esquecido, o ser. Para além da guerra e da paz, existe apenas a errância do uso e abuso dos entes no autoasseguramento das ordens, oriunda do vazio propiciado ao se deixar o ser<sup>10</sup>.

A atitude nietzscheana de total hostilidade a ideais ou transcendências é concretizada com o que Heidegger chama de "mundo da técnica". O mais importante neste mundo da técnica não é o fim pela qual uma coisa é feita ou um projeto é pensado. O mais importante é o meio pelo qual essa coisa é feita. O mundo globalizado e o capitalismo moderno são calcados nesse "mundo da técnica". Nesse sentido, o ideal nietzschiano de total imanência, um mundo sem sentido, sem qualquer transcendência, foi concretizado no século XX. Os únicos fins são o lucro e o consumo para que esse lucro seja perene. O

<sup>10</sup> HEIDEGGER, Martin, *Ensaios e Conferências*, Trad. De Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. – 8ª ed, Coleção Pensamento Humano, Vozes, Petrópolis, 2012, p. 80-81.  
 CADERNOS PET, V. 14, N. 28 ISSN: 2176-5880

projeto da Ciência moderna dá lugar à Técnica contemporânea:

No século das Luzes, o projeto científico repousa ainda sobre dois credos, duas convicções que fundam o otimismo e a crença no progresso que então dominam os maiores espíritos. A primeira convicção é aquela segundo a qual a ciência vai nos permitir libertar os espíritos, emancipar a humanidade dos grilhões da superstição e do obscurantismo medieval. A razão vai sair gloriosa do combate contra a religião e, geralmente, contra todas as formas de argumentos de autoridade — com isso, o racionalismo moderno prepara em espírito, como vimos a respeito de Descartes, a grande revolução de 1789. A segunda é que o domínio do mundo vai nos libertar das servidões naturais e até mesmo revertê-las em nosso favor. Talvez você se lembre de que evocamos a comoção provocada em 1755 pelo famoso terremoto de Lisboa que, em algumas horas, fez milhões de mortos. Um debate foi instaurado entre os filósofos sobre a “maldade” dessa natureza que, decididamente, não tem nada de um cosmos harmonioso e bom. E todos, ou quase, pensam na época que a ciência vai nos salvar das tiranias naturais. Graças a ela, será, enfim, possível prever e, consequentemente, prevenir as catástrofes que a natureza envia regularmente aos homens. Essa é a ideia moderna de uma felicidade conquistada pela ciência, de um bem-estar possibilitado pelo domínio do mundo, que faz sua entrada em cena. Assim, é em relação a essas duas finalidades, liberdade e felicidade, que juntas definem o cerne da ideia de progresso, que o desenvolvimento das ciências aparece como o veículo de outro progresso, o da civilização. Pouco importa se essa visão das virtudes da razão seja ingênua ou não. O que conta é que nela a vontade de dominar se articula ainda com objetivos exteriores e superiores a ela e que, nesse sentido, não pode ser reduzida a uma pura razão instrumental ou técnica que leve em consideração apenas os meios em detrimento dos fins<sup>11</sup>.

Se antes os fins justificavam os meios, com o mundo da técnica, os meios justificam a si mesmos. Nenhum projeto abrangente existe, tampouco alguma maneira do ser humano comum participar das ações e objetivos que sua sociedade poderia alcançar. A promessa da democracia falhou. Ferry aponta um outro erro em negar totalmente o papel da Transcendência: A própria Negação pode configurar-se numa transcendência. Além do mais, mesmo Nietzsche e Marx, dois adversários das ideias transcendentais, carregam nos seus escritos muitos juízos morais e projeções de como o mundo deveria ser, para além do que o mundo realmente é. O materialismo contemporâneo é autodestrutivo.

Essa derrota do materialismo faz com que o humanismo seja renovado, mesmo que este humanismo seja livre dos ídolos que Nietzsche tanto combatia. Ferry ironiza o materialista, ao exemplificar situações como guerras, fome e terrores causados por regimes totalitários, dizendo que qualquer materialista resignado e indiferente, num estalar de dedos, se transforma no maior dos humanistas. Apresenta-se os possíveis caminhos para a Filosofia. Um deles é o caminho da técnica, o caminho da Filosofia como disciplina universitária dividida por áreas específicas. O outro caminho, seguido e defendido por

---

<sup>11</sup> FERRY, Luc, **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 142.



Ferry, é o da Filosofia como uma sabedoria que busca pensar o humanismo depois da tempestade pós-moderna causada por Nietzsche. Sobre o caminho da filosofia como uma técnica, Ferry considera o seguinte:

Evidentemente, tal concepção da filosofia nada tem de indigno ou desprezível. Ao contrário, ela pode ter utilidade, e eu absolutamente não penso em negá-la. Nem por isso ela deixa de ser terrivelmente redutora em relação ao ideal de todos os grandes filósofos, de Platão a Nietzsche. Com efeito, nenhum deles chegou a renunciar a pensar na vida boa — nenhum decidiu acreditar que a reflexão crítica e a moral fossem os horizontes últimos do pensamento filosófico. Diante dessa evolução, que para mim não é um progresso, as grandes interrogações filosóficas apresentam-se aos novos especialistas tomados pela paixão do sério como futilidades de outros tempos. Nada de falar de sentido, de vida boa, de amor à sabedoria, muito menos de salvação! Tudo o que durante milênios constituiu o essencial da filosofia parece jogado às urtigas para dar lugar apenas à erudição, à “reflexão” e ao “espírito crítico”. Não que esses atributos não sejam qualidades, mas, enêm, como dizia Hegel, “a erudição tem início com as ideias e termina com a imundície...”: tudo, qualquer coisa, pode se tornar objeto de erudição, as tampas dos potes de iogurte assim como os conceitos, de modo que a especialização técnica pode engendrar competências incontestáveis associadas à mais desoladora ausência de sentido<sup>12</sup> (FERRY, 2006, p. 148).

A tecnização da filosofia impede que pensemos acerca do sentido, do propósito. Ela eclipsa totalmente a meta da Filosofia como Salvação, apresentada em todo o livro<sup>13</sup>. Por mais que a competência técnica e a erudição sejam importantes, se elas são destituídas de sabedoria, no final das contas, elas se tornam erudições vazias. Para Ferry, a melhor tentativa de elaborar uma sabedoria que busque encontrar o sentido e a Salvação sem lançar mão de ídolos foi feita pelo filósofo André Comte-Sponville. Sua proposta combina a resignação estoíca, a imunidade ao desejo budista e o *amor fati* nietzscheano.<sup>14</sup> O grande inimigo da tranquilidade e amigo da ansiedade é a esperança. A ação de esperar não combina com a fruição, com o deleite e com o amor. É um desejo oco e impossível. A esperança sabota o aqui e o agora, a única porção do tempo que realmente existe.

Como pensar a transcendência, sem retomar os ídolos e as religiões seculares ou tradicionais? Ferry apresenta sua própria tríade. A Teoria de Ferry diz respeito a uma nova

<sup>12</sup> FERRY, Luc, **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 148.

<sup>13</sup> No início da obra, Ferry rechaça a pretensão de definir a filosofia como livre e crítico modo de pensar. A criticidade, a liberdade e rigor no raciocínio são condições necessárias ao bom filosofar, mas não suficientes. Ferry também discorda das tentativas de reduzir a questão do sentido e Salvação a uma questão psicológica, como se as questões mais caras a nossa existência fossem tratadas apenas em um consultório terapêutico.

<sup>14</sup> Existe uma outra obra que retrata a ideia do *amor fati* de uma maneira menos negativa. A obra é um romance chamado *Quando Nietzsche Chorou*, do escritor e psiquiatra Irvin D. Yalom.

proposta de transcendência, que ele chama de humanismo pós-nietzscheano. Para explicar que concepção é esta, Ferry apresenta três tipos de transcendência: a primeira transcendência é o Cosmos, presente nos Antigos. O segundo tipo de transcendência é o Deus judaico-cristão, que transcende não apenas a humanidade, mas a própria criação. O Deus estóico é emaranhado ao universo, ao contrário do Deus judaico-cristão, que seria totalmente exterior a criação. O terceiro tipo de transcendência é o que o filósofo alemão Edmund Husserl chama de transcendência na imanência. O que significa esse tipo de transcendência, e qual a diferença entre ela e os dois tipos anteriores? Ferry descreve o exemplo do cubo ou retângulo.

Nós sabemos que um cubo possui seis faces. Mas seja qual for a posição em que vemos, nunca podemos ver mais do que três faces. Essa metáfora, apresentada por Husserl, expressa a seguinte conclusão filosófica: não há saber absoluto possível de ser contemplado. Para tudo que temos contato perceptivo, sempre há algo que está escondido. O que é transcendente são as outras três faces do cubo que sempre estão ocultas, mesmo que saibamos de sua existência. A diferença desta transcendência em relação as outras é que esta ideia não pressupõe nenhum postulado metafísico, nenhum ser estranho e fantasmagórico exterior a nós, nenhum Deus ou Logos. É um fato da vida, imanente.

Mesmo que as ideias mais caras a existência humana como o amor, a beleza, a justiça e a verdade sejam transcendentais, elas estão totalmente coladas no mundo real, imersas nas experiências concretas. Se o amor não é uma ideia abstrata, mas o conjunto de experiências, sentimentos e acontecimentos, então o amor é igual a esse conjunto de sentimentos, acontecimentos, fenômenos. Propõe-se então uma fenomenologia, uma descrição de todos esses sentimentos, acontecimentos que podem corresponder ao amor, que mesmo transcendente, está intimamente ligado a experiência concreta. Ferry dá mais um exemplo de como seria essa transcendência na imanência. Quando me apaixono por alguém, quando sou arrebatado por esse swmgi, nutro o desejo por algo que é exterior a mim, e que está fora do que alcanço. O objeto de minha paixão transcende a mim. Ao mesmo tempo, essa transcendência é uma imanência, pois a paixão reside dentro de mim, no meu coração.

A Ética elaborada por Ferry, dentro da tríade, consiste num humanismo não-metafísico, numa divinização do humano. Ao invés da desconstrução do Logos e dos ídolos causarem a total renúncia aos ideais e ao transcendente, o efeito foi o de uma horizontalidade desse transcendente. Ao invés da imanência total sonhada por Nietzsche, Marx e os materialistas, houve a substituição das transcendências artificiais como Deus,



Pátria e Socialismo pela valorização dos seres humanos concretos. As duas consequências desse tipo de transcendência são a divinização do humano, e a humanização do divino. O exemplo do fundador da Cruz Vermelha mostra o seguinte: Nações, Deuses e Ideologias não amam, não sofrem, não são felizes, tristes ou adoecem, e sim os seres humanos<sup>15</sup>(FERRY, 2006, p. 152-153).

## O HUMANISMO COMO ALTERNATIVA

O humanismo não-metafísico defendido por Ferry traz de volta uma transcendência modificada, levando em conta a crítica nietzschiana do projeto moderno. Na obra *O Novo Iluminismo*, Steven Pinker tece uma série de críticas ao que ele chama de decadentismo dos intelectuais que desprezam os valores iluministas, cujo humanismo está incluso. Longe de ser uma unanimidade na cultura ocidental, os movimentos intelectuais contrailuministas surgiram quase que imediatamente em reação ao próprio iluminismo.

Pinker dá o exemplo do movimento romântico, em que autores como Rousseau e Schelling desprezaram a importância da racionalidade na aquisição de conhecimento, consideravam os humanos como totalmente presos organicamente às suas obrigações culturais, patrióticas e religiosas e consideravam a luta heroica ao invés do alívio do sofrimento como um bem maior a ser alcançado<sup>16</sup>.

Indo na esteira do exemplo apresentado por Ferry, Pinker também ressalta o aspecto anti-humanista contido em visões de mundo que consideram os seres humanos como meros organismos que nutrem e alimentam um organismo maior, seja ele um grupo étnico, religião ou nação. O nacionalismo é o exemplo mais claro dessa visão de mundo. Apesar dessa crítica, o autor ressalta que essa rejeição ao nacionalismo não significa que devemos ser individualistas vorazes ou devemos prescindir de nossos deveres como cidadãos:

Não se deve confundir nacionalismo com valores cívicos, espírito público, responsabilidade social ou orgulho cultural. Os humanos são uma espécie social, e o bem-estar de cada indivíduo depende de padrões de cooperação e harmonia que abrangem uma comunidade. Quando uma “nação” é concebida como um contrato social tácito entre pessoas que compartilham um território, nos moldes de uma associação condominial, é um meio essencial para promover a prosperidade de seus membros. E, obviamente, é admirável que um indivíduo

<sup>15</sup> FERRY, Luc, **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 152-153.

<sup>16</sup> PINKER, Steven. **O Novo Iluminismo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2018, p. 48.

sacrifique seus interesses pessoais em favor dos interesses de muitos. Mas outra coisa é forçar uma pessoa a fazer o sacrifício supremo em benefício de um líder carismático, um retângulo de tecido ou cores num mapa. Tampouco é doce e honroso abraçar a morte para impedir que uma província se separe, expandir uma esfera de influência ou empreender uma cruzada irredentista<sup>17</sup> (PINKER, 2018, p. 48-49).

Pinker chama de decadentismo toda iniciativa intelectual em mostrar que o ser humano está inevitavelmente a caminho da destruição, seja da natureza e de sua própria existência, seja dos valores nobres que num passado romântico a humanidade cultivava. Uma dessas formas de decadentismo está na raiz da crítica à técnica contemporânea. O avanço tecnológico desenfreado é um perigo para a existência humana, e esse perigo é causado pelo pecado de brincar com a tecnologia e ter abandonado uma forma de vida mais simples. A ciência e a tecnologia não podem nos salvar dos desastres que eles mesmos causaram.

A segunda forma de decadentismo critica os avanços científicos e tecnológicos numa outra via. Ao invés do medo de uma aniquilação da existência física, esses intelectuais denunciam uma aniquilação dos valores. Com o avanço científico e tecnológico, as pessoas se entregaram aos valores burgueses e insípidos do consumismo e materialismo. Para recuperar esse vigor e heroísmo civilizatório, deve-se rejeitar o humanismo e a racionalidade estéril, cujo grande exemplo está na ideia nietzschiana de vontade de potência<sup>18</sup>.

A terceira forma de decadentismo nos leva a questão acerca de como a ciência e a racionalidade nos proporciona ou não um sentido de propósito, beleza e transcendência como um todo. Pinker critica os intelectuais da chamada Segunda Cultura, que consideram a racionalidade científica como um mero instrumento de resolução de problemas, além de desprezarem a própria existência dos problemas de ordem concreta que os progressos científicos podem solucionar. O consumo da alta arte seria muito mais sublime do que resolver questões materiais e concretas. A atividade dos artistas é muito mais digna de apreço do que a de cientistas. A verdade do mundo não seria obtida através de um estudo sistemático baseado em evidências, mas por meio de um estudo livresco e erudito.

Pinker considera esses modelos de decadentismo inadequados, rejeitando essas formas de negação da transcendência ou uma defesa de algo transcendente que ignore os problemas concretos do ser humano e despreze a nossa capacidade de usar a racionalidade

---

<sup>17</sup> PINKER, Steven. **O Novo Iluminismo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2018, p. 48-49.

<sup>18</sup> PINKER, Steven. **O Novo Iluminismo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2018, p. 51.



através do método científico:

Lembre-se da matemática: uma história individual não é uma tendência. Lembre-se da história: o fato de que algo seja ruim hoje não significa que fosse melhor no passado. Lembre-se da filosofia: não se pode raciocinar que não existe a razão, ou que algo é verdadeiro ou bom porque Deus disse que é. E lembre-se da psicologia: muito do que sabemos não é bem assim, especialmente quando nossos camaradas o sabem também. Mantenha alguma perspectiva. Nem todo problema é uma Crise, uma Peste, uma Epidemia ou uma Ameaça à Existência, e nem toda mudança é o Fim Disso, a Morte Daquilo, ou o Alvorecer de uma Era Pós-Alguma Coisa. Não confunda pessimismo com profundidade: problemas são inevitáveis, mas problemas são solucionáveis, e diagnosticar cada retrocesso como sintoma de uma sociedade doente é uma solução barata para intelectuais sérios. Por fim, esqueça Nietzsche. Suas ideias podem parecer provocativas, autênticas, “iradas”, enquanto o humanismo parece ser bobo, retrógrado, careta. Mas o que há de tão engraçado para ser escarnecido na paz, no amor e na compreensão<sup>19</sup>?

Ainda que o avanço tecnológico e as novas descobertas científicas produzam certos males, não será o abandono destas que resolverá os problemas. A transcendência é necessária para que possamos superar os problemas suscitados pelo mundo da técnica, porém sem a técnica e os avanços científicos, bilhões de seres humanos estarão abandonados a sua própria sorte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas da salvação, da transcendência e a técnica contemporânea estão bastante interligados. Nietzsche, com sua desconstrução dos ídolos, possibilitou, partindo das reflexões de Heidegger referentes a esse assunto, a libertação da técnica do reino dos fins. Com a técnica sendo dona de si, ela impõe o poder sobre a ciência. A ideia de propósito foi dissolvida, tendo em vista que os fins estão totalmente dependentes da noção de sentido, de uma transcendência exterior ao mundo real. O resultado dessa dissolução não é bom. Pelo contrário, abriu o caminho para os perigos que ameaçam a continuação da espécie humana, pois o avanço do poderio tecnológico torna possível a destruição da civilização em sua totalidade. Diante desse quadro, é necessário pensar numa transcendência, mesmo que ela seja imersa no mundo da vida.

O humanismo não-metafísico pode ser uma alternativa viável, pois ela não preconiza

<sup>19</sup> PINKER, Steven. **O Novo Iluminismo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2018, p. 574-575.

uma transcendência no sentido tradicional, em que existe uma espécie de alma nacional ou cultural que deve se sobrepôr aos indivíduos, mas ao mesmo tempo não abandona a noção de que precisamos levar em conta os sofrimentos e problemas que muitos de nossos semelhantes estão submetidos. O abandono da técnica e da ciência apenas aumenta esse sofrimento, pois a solução para nossos problemas requer que conheçamos sistematicamente a realidade e tenhamos meios para aliviar as mazelas da vida. Ainda que as artes, a religião e a vida intelectual nos proporcione qualidade de vida, temos necessidade anteriores que precisam ser supridas. A perspectiva pós-moderna exemplificada por Nietzsche não é capaz de dar conta desses problemas.

## REFERÊNCIAS

FERRY, Luc, **Aprender a Viver: filosofia para os novos tempos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

HEIDEGGER, Martin, **Ensaio e Conferências**, Trad. de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Mareia Sá Cavalcante Schuback. - 8ª ed, Coleção Pensamento Humano, Vozes, Petrópolis, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich, **Crepúsculo dos Ídolos**. Companhia das Letras, SP. 2006.

PINKER, Steven. **O Novo Iluminismo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2018.

SILVA, Franklin Leopoldo e, Martin Heidegger e a técnica. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 369-74, 2007

STURBA, Cezar, A Questão técnica segundo Martin Heidegger, um leitura. **Revista Lampejo** - vol. 6 nº 2.



## JAN PATOČKA: UM OLHAR DISSIDENTE

*Jan Patočka: um regard dissident*

Helio Fernandes Viana<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta a pertinência do olhar dissidente de Jan Patočka para a atualidade. A partir de sua obra fundamental, tece-se algumas considerações em torno à sua perspectiva fenomenológico-existencial. O intuito é destacar seu engajamento filosófico existencial, a pertinência de suas críticas ao totalitarismo e sua preocupação com o avanço de uma tecnocracia que ameaça a existência humana. Argumenta-se que a postura filosófica do filósofo de Praga torna-se paradigmática para a conjuntura atual e para a práxis filosófica autêntica.

**Palavras-chave:** fenomenologia existencial, dissidência, totalitarismo, tecnologia.

### RÉSUMÉ

Cet article présente la pertinence du regard dissident de Jan Patočka pour l'actualité. À partir de son œuvre fondamentale, quelques considérations sont tissées autour de sa perspective phénoménologique-existentialiste. L'objectif est de mettre en évidence son engagement philosophique existencialiste, ses critiques du totalitarisme et sa préoccupation face à l'avancée d'une technocratie qui menace l'existence humaine. La posture philosophique du philosophe de Prague devient paradigmatique pour la conjoncture actuelle et pour la pratique philosophique authentique.

**Mots-clés:** phénoménologie existentielle, dissidence, totalitarisme, technologie.

### Introdução

Há momentos raros na história em que vida e pensamento se encontram. Dito de outro modo: o logos se faz carne, uma razão abandona o reino da abstração e se torna vida refletida. Isto é verdade para Sócrates que, coerentemente com seu pensar, escolhe a morte lenta da cicuta<sup>2</sup> ao invés de ter de viver no exílio, longe da *polis* amada. É também, por antonomásia, o caso daquele Palestino de Belém que, há mais de dois mil anos atrás,

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE - UERN) e Licenciado em Filosofia (FAFIC – UERN). E-mail: helio\_viana1808@hotmail.com.

<sup>2</sup> Sicuta (*coniium*). Substância venenosa que contém *coniine*, uma neurotoxina que causa insuficiência respiratória. Sócrates foi julgado culpado de corromper a juventude ateniense. Face à possibilidade de ver-se banido de Atenas, Sócrates optou pela pena de morte. E embora tivesse possibilidade de fuga, não o fez já que ele achava justo obedecer a lei da *polis* ainda quando ameaçava sua existência.

aceitou pacificamente uma morte injusta porque, ensinava, disso dependia a redenção do homem. E assim, muitos outros que encarnaram suas ideias e abraçaram uma vida autêntica, pagaram o preço fatal.

Dois casos mais contemporâneos são o de Friedrich Bonhoefer e Jan Patočka. O primeiro foi filósofo e teólogo da resistência alemã que foi preso e morto pelo regime nazista. O segundo, Jan Patočka<sup>3</sup>, cujo pensamento motivam estas páginas, foi filósofo checo que viveu os horrores do totalitarismo, tanto nas mãos do Nacional Socialismo quanto do regime comunista soviético instalado na Checoslováquia. O filósofo sobreviveu ao primeiro, mas não ao segundo. Morreu devido aos traumas dos flagelos a que fora submetido, mas permaneceu dissidente, na vida e no pensar. E se muito nos ensinou sua vida, não menos nos ensina sua morte: ela é a encarnação de um *logos*<sup>4</sup>, isto é, de uma razão que se torna *práxis* e que tem como centro a existência humana. Esse *logos*, nos parece, proveio da entrega a um novo modo de olhar ou questionar o mundo, aberto pela atitude filosófico-fenomenológica e por uma preocupação existencial pelo ser humano. Assim, como sugere Erin Plunkett na introdução dos *Escritos Escolhidos de Jan Patočka*, é justamente no entrecruzamento entre a prática de um olhar filosófico e o interesse pela existência humana onde radica sua maior contribuição, isto é, a de exprimir o que está realmente em jogo quando se engaja em um pensamento realmente filosófico<sup>5</sup>.

Nesse horizonte, ao nos aproximar-nos dos 50 anos de sua morte, revisitar o pensamento dissidente e humano do Filósofo de Praga se torna relevante, principalmente quando ameaças de regimes autoritários alimentam predições distópicas. Some-se a isso outras “profecias” que, frente ao avanço da Inteligência Artificial (IA), encontram a humanidade despreparada e temerosa frente às consequências da proliferação da IA e seu uso nos diferentes campos. O temor frente à perda de empregos ou o uso militar da IA abandonou o reino da virtualidade —que nunca foi ficção— e atualizou-se. Seja pela ameaça dos autoritarismos de velhas ideologias ou pela ganância da tecnocracia contemporânea, a existência humana está outra vez em risco: o estado de guerra total de 1945 e os totalitarismos dos anos 70 não estão tão longe quanto se pensou. Guerra total e

---

<sup>3</sup> Jan Patočka (1907-1977) era checo, foi aluno de Edmund Husserl e Martin Heidegger. Foi membro do Círculo de Praga, crítico do regime soviético. Foi perseguido, preso e veio a falecer em 1977, após ter sido interrogado pelo regime.

<sup>4</sup> Do gr. *λογος*, está formado por *legein* ( ): falar, dizer. Como substantivo tem o sentido de “palavra”, “verbo”, “discurso”, “razão”, “pensamento”, “sentido”. E por extensão, em filosofia, pode se referir à razão que rege o pensamento, o universo, ou o estudo racional de uma região ôntica, uma ciência, etc.

<sup>5</sup> PLUNKETT, Erin. “Introduction”. In: **The Selected Writings of Jan Patočka: Care for the Soul**. Great Britain: Bloomsbury Academic Publishing, Plc: 2002.



totalitarismos voltam a caminhar de mãos dadas em pleno século XXI. Por isso, torna-se relevante abrir-se para vozes que lá protestavam e cujas protestas podem ecoar hoje. Assim, *pensar-com* Jan Patočka torna-se um ato de resistência a velhos fantasmas que retornam e que, talvez, nunca nos abandonaram. A pertinência desse pensamento reside também no chamado a uma existência dissidente. O olhar dissidente de Patočka para o mundo, seu compromisso com o lugar do ser humano na ordem das coisas, sua ênfase na centralidade da experiência subjetiva, sua crítica ao totalitarismo e à tecnocracia são contribuições filosóficas que precisam ser atualizadas. Assim, nas seguintes páginas, nos debruçamos sobre a tarefa modesta, porém fundamental, de ecoar um pensamento existencial, político e eticamente relevante para a conjuntura atual. Com isso, queremos prestar um serviço ao pensamento e uma homenagem a Jan Patočka, na cercania dos 50 anos de sua morte.

### **Um olhar dissidente.**

Compreender o pensamento de Jan Patočka começa por conhecer seu modo peculiar de olhar para o mundo e sua luta contra a unidimensionalidade do olhar. É nesse sentido que seu olhar é um olhar dissidente cujo fundo é a atitude fenomenológico-existencial. Quando em seu artigo sobre *O mundo natural e a fenomenologia* ele fundamenta a necessidade de voltar à questão do mundo natural e pergunta pela importância e a finalidade filosófica de uma questão que parece sem importância, ele se esforça por construir um caminho do pensamento, um novo olhar para o mundo, um olhar que questiona para deixar aparecer a “coisa mesma”. Nas palavras do filósofo:

Filosoficamente se trata do esforço por descobrir as verdadeiras perguntas que latem sob a superfície das supostas certezas gerais. É um esforço por colocar de novo em questão a naturalidade com que nos domina a metafísica da ciência e a técnica, ou melhor a tecnociência. A problematização do óbvio aspira a liberar o olhar e, assim, fugar possibilidades do pensamento e da vida daquelas que a visão preconceituosa nos havia privado até agora, ou das que um excessivo respeito nos tinha impedido precatar-nos. Se trata, em suma, de expormo-nos a uma verdade mais profunda que essa metafísica descobriu (Tradução nossa)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> PATOČKA, Jan. *El movimiento de la existencia humana*. Madrid: Ediciones Encuentro, S.A., 2004, p. 20.

Para Patočka, é próprio do olhar filosófico um “esforço por descobrir as verdadeiras perguntas” que se escondem atrás das generalidades. O dado e o instituído precisam ser revisitados para deixar vir a verdade do ser que há nele e que ficou soterrado pelo olhar unidimensional da ciência moderna. Contra o olhar objetivado da tecnociência, o filósofo é provocado a colocar em questão a “naturalidade” do ver herdado da metafísica. Esse modo de perguntar —aparentemente óbvio— supõe um novo modo de olhar para o real. É a própria busca e preparação de um caminho para um olhar mais livre e, assim, expor o sujeito à possibilidade de uma verdade outra.

Um exemplo marcante desse olhar outro encontra-se no título de um de seus ensaios mais famosos: *O que é o mundo*<sup>7</sup>. Tal pergunta causa surpresa, em primeiro lugar, porque, olhando superficialmente, parece uma questão muito geral, muito óbvia, a final, quem não sabe o que é o mundo? Todo mundo sabe o que é o mundo. A pergunta admiraria, em um primeiro momento, por parecer tão trilhada. Outro, entretanto, poderá encontrar nesta pergunta resquício de uma arte, ou um retorno ao método socrático, segundo o qual uma pergunta, aparentemente simples e óbvia, poderá ser desdobrada até que aquele que achava conhecer (o óbvio) será levado a descobrir-se em total ignorância.

No nosso ver, diferentemente, o que motiva a questão é outra coisa. Trata-se justamente de possibilitar o assombro (*θενματζειν*)<sup>8</sup> que coloca em questão o que havia permanecido, por muito tempo, inquestionado, dado por verdadeiro e óbvio. Mas, para Patočka, trata-se de colocar a questão e possibilitar outro olhar. Busca-se fustigar aquela sensibilidade do olhar, ou aquela atitude que nos faz voltar os olhos de golpe sobre um conceito ou ideia já muito conhecida e trilhada, como o são “mundo”, “coragem”, “fê”, “simpatia”, etc. Assim, provoca-se o pensamento, faz-se repensar o já não pensado, o simplesmente dado ou aceito. Incentiva-se, então, a reviver a experiência de perguntar, outra vez ou pela primeira vez, e de compreender de outro modo aquilo que está tão oculto pela obviedade das respostas dadas. E, assim, o óbvio dá passo ao estranhamento do perguntar e, com isso, à abertura de uma verdade possível.

Perguntar é já um ato de dissidência do olhar. Onde tudo se acredita dito e estabelecido, a impertinência da pergunta também pode assombrar. Perguntar o que se acredita já ensinado e estipulado é um ato de dissidência. E, contudo, é preciso perguntar.

<sup>7</sup> O ensaio **O que é o mundo** de Jan Patočka foi publicado pela primeira vez em 1973 em checo no jornal *Lidove noviny*. O ensaio foi posteriormente incluído na coleção de ensaios de Patočka intitulada *Ensaio Heréticos na Filosofia da História*, que foi publicado em 1975.

<sup>8</sup> Do gr. *θαυμα*: “maravilhar”, “assombrar”. Está referida a um acontecimento que maravilha, que assombra, i.e., um milagre.



É a pergunta que nos pode levar a olhar para o mundo e descobrir outra forma de ver. Então, o que é o mundo? Então, o que é o mundo hoje? O que é esse mundo em guerra? Que mundo é esse? Enfim, é preciso olhar, de novo, para que, de um mundo dado como óbvio, possa surgir outras possibilidades.

Muitos têm o mundo como dado já objetivado, cristalizado e unidimensionado. Não logram perceber ou vislumbrar qualquer possibilidade de ver isto que chamamos mundo desde uma outra perspectiva. Não se questionado o dado, justamente por seu caráter de obviedade. Entretanto, para Patočka, é preciso problematizar e, assim, abrir possibilidades de ver o mundo desde um outro ponto de vista. O ver que procurar o que está oculto pela absoluta obviedade é o caminho para possibilitar uma nova criação. Esse ver é sempre um ver dissidente. É sempre um “outro ver”, um outro modo de olhar para “a coisa”. Trata-se de assumir uma atitude, um ver e, portanto, um ser-filosófico que está aberto para as possibilidades mais próprias de uma realidade que se oculta em sua obviedade.

O olhar dissidente de Patočka não é, portanto, o olhar de quem impõe um ver ou objetualiza, mas um olhar que deixa o ser aparecer. Patočka era um fenomenólogo no sentido de que praticava a ciência de descrever o que aparece valendo-se da arte de “deixar aparecer”, deixar vir o que é. Isto supõe, uma prática rigorosa da *epoché*, um colocar (-se) “entre parêntese”, suspender o dito, o teorizado, e permitir-se ver por si mesmo o que se apresenta. A consequência primeira dessa postura é que obriga o contato com a experiência humana, um olhar de perto, um olhar cuidadoso e insistente, enfim, um olhar outro. Em seu livro *A Herança de Husserl*, Patočka escreveu: “Para Husserl, a fenomenologia é a ciência rigorosa do fenômeno, o estudo daquilo que aparece à consciência. É um estudo daquilo que é imediatamente dado, sem pressupor qualquer teoria prévia ou conceito preconcebido”.<sup>9</sup> Daí, o olhar dissidente é o olhar que vê a partir do ser, do que vem ao encontro, e não do que está dado e já instituído. O olhar dissidente é dissidente frente à imposição do ver metafísico moderno unidimensional em suas formas positivistas ou dogmáticas.

Ao mesmo tempo, trata-se de um olhar voltado para a existência humana. Patočka teve coragem de olhar a pele nua da existência humana e viu de perto as marcas do sofrimento, as cicatrizes, as angústias. Em um momento em que a vida não parecia ter significado, ele se debruçou sobre a experiência individual e mergulhou profundamente na

<sup>9</sup> PATOČKA, Jan. *A herança de Husserl*. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1975, p. 21.  
 CADERNOS PET, V. 14, N. 28

busca de propósito, em um momento histórico em que a vida parecia não ter nenhum. Lembre-se que, depois de duas grandes guerras e uma longa Guerra fria, se vive na Europa o momento do desencanto levado a seu apogeu no século XX. E é nesse contexto que sua filosofia, isto é, seu modo e abordar a existência, é forjado. Seu olhar é, portanto, profundamente existencial. Para Patočka a filosofia existencialista “é uma filosofia da vida vivida, uma filosofia que tenta compreender o ser humano em sua totalidade e complexidade”.<sup>10</sup> Em outras palavras, uma filosofia que se preocupa com a existência humana e seus diferentes matizes. Em um artigo intitulado *Patočka's Contribution to Phenomenology and Existentialism*, o filósofo italiano Danilo Manca escreve: “Patočka se concentrou em uma fenomenologia que era ao mesmo tempo existencial e histórica. Sua filosofia é uma tentativa de fazer justiça à complexidade da experiência humana, incluindo a dimensão histórica, cultural e social” (tradução nossa).<sup>11</sup>

É preciso atentar o olhar para as múltiplas dimensões da experiência humana. É preciso, ao mesmo tempo, levantar questões. Em resumo, a contribuição de Jan Patočka para a filosofia incluiu uma abordagem fenomenológica que se concentra na experiência subjetiva, bem como uma perspectiva existencialista que enfatiza a busca por significado e propósito na vida. Seus comentadores destacam sua tentativa de fazer justiça à complexidade da experiência humana, incluindo a dimensão histórica, cultural e social.

### **A vida filosófica como crítica aos totalitarismos**

Dessa dupla perspectiva, existencial e fenomenológica, em que o ser humano é central, advém sua crítica ao totalitarismo. Para Patočka, o totalitarismo é um atentado à humanidade, à sua dignidade, liberdade e direitos. Ele tornou-se um forte crítico do totalitarismo, especialmente do regime comunista da Checoslováquia. Para ele, a liberdade e a responsabilidade individual são fundamentais para uma sociedade livre e democrática. O totalitarismo, qualquer que seja sua bandeira, nega esses valores. A filosofia, portanto, não pode reduzir-se a uma atividade acadêmica isolada da vida, mas sim uma prática engajada na vida política e social. Ele defendia a ideia de que os filósofos devem estar ativamente envolvidos em questões sociais e políticas, e que a filosofia pode ser uma força para a mudança social e a transformação política. Entretanto, esse engajamento, é um engajamento cuja bandeira é a existência humana.

---

<sup>10</sup> PATOČKA, Jan. **O mundo natural e o mundo da filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 1977, p. 33.

<sup>11</sup> MANCA, Dario. “Patočka's Contribution to Phenomenology and Existentialism”. In: **Archivio di filosofia**, Bologna: n. 84(2), 2016, pp. 51-62.



Jan Patočka teve um papel fundamental na dissidência checa e na resistência à dominação soviética. Ele viveu em uma época em que a Tchecoslováquia era governada pelo Partido Comunista e estava sob a influência soviética. Ele se tornou uma figura importante na dissidência checa, um movimento de oposição ao regime comunista, e lutou pela liberdade e pelos direitos humanos. Patočka escreveu que a história pode ser concebida como uma “luta pelo direito de ter direitos, para que a humanidade possa ser verdadeiramente humana. Devemos lutar contra qualquer regime que negue esses direitos, contra qualquer regime que transforme o ser humano em um objeto” (tradução nossa).<sup>12</sup>

Em 1977, Patočka foi um dos fundadores da Carta 77, um manifesto que criticava o governo comunista da Tchecoslováquia por violar os direitos humanos e as liberdades civis. A Carta 77 foi um importante marco na dissidência checa e inspirou muitos outros movimentos de oposição na Europa Oriental. Em um ensaio intitulado O Desafio da Dissidência, Patočka escreveu:

A dissidência é um desafio ao poder estabelecido, um desafio à cultura dominante, um desafio a todas as formas de opressão e injustiça. É uma forma de resistência que exige coragem e comprometimento, mas que também oferece a possibilidade de uma vida mais autêntica e significativa (tradução nossa).<sup>13</sup>

Os comentaristas de Patočka destacam sua coragem e comprometimento com a luta pela liberdade e pelos direitos humanos. Em um artigo intitulado *Patočka and the Politics of Dissent*, o filósofo checo Tomas Vrba afirma que Patočka tinha sido um dos “poucos intelectuais que teve a coragem de desafiar o regime comunista e se tornar uma voz da dissidência. Sua filosofia foi fundamental para a compreensão da condição humana sob o domínio soviético, e sua luta pela liberdade e pelos direitos humanos inspirou muitos outros” (tradução nossa).<sup>14</sup>

A contribuição de Jan Patočka para a sociedade checa incluiu sua luta pela liberdade e pelos direitos humanos. Seus comentaristas destacam sua coragem e comprometimento com a luta pela liberdade e pelos direitos humanos, bem como sua filosofia fundamental

<sup>12</sup> PATOČKA, Jan. *Heretical Essays in the Philosophy of History*, Chicago: Open Court, 1996, p. 19.

<sup>13</sup> PATOČKA, Jan. *The challenge of dissent*. Chicago: Open Court, 1979, p. 11.

<sup>14</sup> VRBA, T. *Patočka and the Political: A Phenomenological Reading*. New York: Bloomsbury Academic, 2018, p. 96.

para a compreensão da condição humana sob o domínio soviético. Nesse sentido, a filosofia política de Patočka possui aquela legitimidade que só a vida vivida em sua mais brutal autenticidade pode legar.

E é porque ele viveu, e morreu em seu “engajamento”, que sua voz ressoa com legitimidade. “Engajamento” aqui está destacado, porque o engajamento de Patočka pode ser compreendido como um “engajamento dissidente”. Não se trata de um engajamento em nome de um partido político. Ele é um dissidente da época pós-cristão, isto é, pós “morte de deus”, do desencanto que traz o cuidado de não se vislumbrar paraísos. Ele desafia regimes totalitários, à ambos os lados do espectro político, mas não o faz em nome de um “outro deus” ou ideal que pretenda ser o “sumo bem”. Seu único compromisso é com a liberdade e os direitos humanos.

Ele argumentou que a política deve ser vista como uma luta constante pelos direitos humanos e pela liberdade individual, e não apenas como uma questão de poder ou de interesse nacional. Ele entendia que o exercício da política devia servir à busca pela liberdade humana. E para ele, a “liberdade não é algo que possa ser concedido pelo Estado ou pela sociedade; é algo que cada indivíduo deve conquistar por si mesmo”.<sup>15</sup> Como anotou um de sus comentadores, a política deve ser compreendida como “uma luta constante pelos direitos humanos e pela liberdade individual. Ele também foi um filósofo existencialista, que enfatizou a importância da experiência humana individual e a busca constante pela autenticidade” (tradução nossa).<sup>16</sup>

Tudo isso aponta para o que há de central no seu pensamento: a centralidade da existência humana. O próprio fundamento e preocupação de sua filosofia política é a existência humana. Desde essa perspectiva, Patočka enfatiza a importância da experiência humana individual, sua liberdade e seus direitos. A existência humana se caracterizada pela tensão entre o ser e o nada, o ser e sua possibilidade de não ser. Esta tensão deve ser enfrentada pelo indivíduo de forma autêntica. Em seu livro *Ensaio Heréticos sobre a Filosofia da História*, Patočka assinala que “a existência humana é uma busca constante pela autenticidade. Devemos enfrentar a tensão entre o ser e o nada, e encontrar significado em nossa própria existência”.<sup>17</sup>

A preocupação patockiana pela existência humana se estende a toda a esfera de seu pensamento, da história à educação. Patočka acreditava que a história deve ser entendida

---

<sup>15</sup> PATOČKA, Jan. *Platão e a Europa*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002, p. 83.

<sup>16</sup> KOHAK, E. *Jan Patočka: Philosophy and Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press, 1989, p.1.

<sup>17</sup> PATOČKA, Jan. *A Crise da Cultura Européia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 35.



como uma história da liberdade humana. Ele argumentou que a história não deve ser vista apenas como uma sucessão de eventos, mas como uma história da luta pela liberdade e pelos direitos humanos. Para ele, a história é “uma história da luta constante pela liberdade, pelos direitos humanos e pela justiça social. Devemos ver a história como uma oportunidade para a liberdade humana, e não como um determinismo cego”.<sup>18</sup>

Contudo, esta história, uma vez que construção humana, deve ser vista de forma crítica. Ele criticou a tendência de algumas abordagens históricas de justificar o poder e a opressão, e argumentou que a história deve ser vista de forma crítica para que possamos aprender com os erros do passado. Em seu livro *Platão e a Europa*, Patočka escreveu: “A história não pode ser uma justificação para o poder e para a opressão. Devemos ser críticos em relação à história, para que possamos aprender com os erros do passado e construir um futuro melhor”.<sup>19</sup>

Assim, a contribuição de Jan Patočka para a filosofia incluiu sua abordagem da história como uma história da luta pela liberdade e pelos direitos humanos, bem como sua abordagem crítica à história como uma forma de aprender com os erros do passado. Seus comentadores destacam sua importância na filosofia da história.

### **Crítica à tecnologia**

Patočka também criticou o papel que a tecnologia estava assumindo na sociedade moderna. Ele argumentou que a tecnologia e a ciência têm o potencial de serem alienantes e desumanizadoras, e que a sociedade precisa encontrar um equilíbrio entre o progresso tecnológico e a preservação dos valores humanos. É fácil perceber como um tal pensamento cobra relevância na atualidade quando a tecnocracia ameaça a própria existência humana. Desde a ameaça de desemprego em massa, face à robotização e automação via Inteligência Artificial, até o risco de extermínio planetário por armas nucleares, o homem está cada vez mais ameaçado pelo irracionalismo da tecnocracia.

A tecnologia e a ciência modernas têm um impacto profundo na vida humana, mas esse impacto não apenas não é completamente compreendido, mas nem sequer razoável e suficientemente refletidos em suas últimas consequências. Em sua obra *A Crise da*

<sup>18</sup> *Idem.* p. 16.

<sup>19</sup> PATOČKA, Jan. **Platão e a Europa**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002, p. 36.

*Cultura Europeia*, Patočka escreveu:

Ao se estudar a técnica, é importante ter em mente que ela é uma força que afeta a totalidade da existência humana. Seu impacto é profundo e amplo, afetando tanto as condições de vida quanto o sentido e o propósito da existência humana. No entanto, esse impacto não é completamente compreendido e não é possível prever todas as consequências da tecnologia e da ciência modernas.<sup>20</sup>

Patočka percebia e criticava a tendência da tecnologia moderna de separar os seres humanos da comunidade humana. Isto é, o poder de alienar e segregar. Para ele, a tecnologia moderna tende a enfatizar a eficiência e o controle, em detrimento da liberdade e da experiência humana comunitária. Faltou-lhe apenas viver alguns anos para ver suas afirmações tomarem forma.

Em todo seu pensamento, percebe-se a preocupação constante pela dimensão humana da existência. Dimensão colocada em cheque pelos avanços tecnológicos. A tecnologia, bem como qualquer forma de poder, tem de ser pensada em sua relação com o impacto que tal força gera e exerce sobre a existência humana. Há, no pensamento de Patočka, uma constante volta ao sentido que este ou aquele poder pode assumir sobre a existência. Assim, a vida filosófica é provocada a pensar as consequências que a irrupção de uma força, no caso, a tecnologia, pode desatar sobre a vida.

Patočka toma seriamente a crítica que Martin Heidegger vinha desenvolvendo sobre a tendência técnica da modernidade. No artigo *A questão da técnica*, o filósofo alemão já vinha denunciando o caráter “desafiador” da estrutura técnica moderna. A técnica moderna tem o caráter de ver que explora e desafia os recursos planetários. O artigo do filósofo alemão é pioneiro nessa crítica. Contudo, o artigo conservava uma linguagem um tanto enigmática sobre questão. Patočka, por outro lado, se expressa de forma mais clara e denuncia as ameaças práticas de um mundo técnico. Sua preocupação consiste em perceber que a tecnologia moderna “ênfatiza a eficiência e o controle, em detrimento da liberdade e da experiência humana”, além disso, ele aponta que a “tecnologia moderna pode ser usada para melhorar a vida humana, mas também pode levar a uma perda do sentido e do propósito da existência humana”.<sup>21</sup> Enquanto em Heidegger a técnica é uma força moderna que tem origem num modo de ser da racionalidade ocidental, em Patočka, trata-se de uma força capaz de alienar. Ao mesmo tempo, a técnica moderna é uma técnica que cria um certo modo de acesso ao real, um modo de ver que objetiva tudo a seu

---

<sup>20</sup> PATOČKA, Jan. *A Crise da Cultura Européia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 51.

<sup>21</sup> PATOČKA, Jan. *A Crise da Cultura Européia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 52.



alcance, incluso o sujeito humano. A técnica moderna constitui um modo de olhar para o mundo, um modo de interpretá-lo (como recurso) cujo objeto é submetê-lo. Nessa submissão, o ser humano se torna também um objeto submetido entre outros, um recurso entre outros recursos. Assim, a tirania técnica se estabelece e anula a subjetividade. O olhar para o mundo é um olhar técnico e explorador que unidimensional, isto é, que oferece apenas um modo de acesso ao real, um modo de exploração.

Nesse horizonte, o desafio é, portanto, resistir essa forma de objetivar o ser humano, criar uma nova forma de olhar para o mundo, possibilitar um olhar mais livre para o mundo e para o homem. Isto apenas pode ser feito a partir de um olhar que não seja simplesmente técnico, mas também humano. Um homem não pode tornar-se um objeto entre objetos para fins industriais, políticos, ideológicos, etc. O homem é um fim em si mesmo. Sua capacidade de ter e dar sentido deve ser preservada e atualizada. E esta se torna uma tarefa filosófica: a de atualizar um olhar dissidente contra as forças totalitárias e em favor da subjetividade e, portanto, da liberdade humana.

### **Considerações finais.**

A contribuição filosófica de Jan Patočka, como se apreciou, torna-se relevante para a contemporaneidade. Seu pensar passa pela proposta de um olhar dissidente e, por isso, inaugural. Olhar filosófico inspirado pela fenomenologia e o existencialismo que traz tanto uma crítica ao totalitarismo, uma ênfase na filosofia como prática engajada e a crítica à tecnociência. Suas ideias tiveram um impacto significativo no movimento de dissidência política na Checoslováquia e continuarão a influenciar a filosofia contemporânea.

Quanto à filosofia como fenomenologia e existencialismo, o olhar outro, ou a dissidência do olhar patockiano, propõe um novo modo de ver o mundo, um modo de questionar, de abrir outras possibilidades e veres possíveis. Seu pensamento nos ensina que é preciso refazer os caminhos, reperguntar as questões já perguntadas para chegar a novos sentidos —sentidos mais humanos. Em vez de reduzir o olhar ao método hermético das ciências positivistas, é preciso questionar, olhar outra vez, deixar vir ao encontro o que aparece com seu sentido humano.

Quanto a seu olhar político, é preciso que o filósofo seja um sujeito engajado,

inquieta, envolvido nas questões políticas e sociais. Não é possível separar filosofia e mundo social. A luta pela liberdade humana e pela centralidade da existência é um *sine que non* da existência filosófica. A luta contra os regimes totalitários e autocráticos cobra uma grande importância, principalmente quando o ser humano se tornou testemunha histórica e vítima das crueldades dos regimes autoritários.

### Referências

KOHAK, E. **Jan Patočka: Philosophy and Selected Writings**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MANCA, D. Patočka's Contribution to Phenomenology and Existentialism. **Archivio di filosofia**, 84(2), 51-62, 2016.

PATOČKA, J. **A herança de Husserl**. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1975.

\_\_\_\_\_. **O mundo natural e o mundo da filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 1977.

\_\_\_\_\_. **The challenge of dissent**. Chicago: Open Court, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Crise da Cultura Europeia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Heretical essays in the philosophy of history**. Chicago: Open Court, 1996.

\_\_\_\_\_. **Platão e a Europa**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

\_\_\_\_\_. **El movimiento de la existencia humana**. Madrid: Ediciones Encuentro, S.A., 2004.

PLUNKETT, E. Introduction. In: **The Selected Writings of Jan Patočka: Care for the Soul**. Great Britain: Bloomsbury Academic Publishing, Plc: 2002.

VRBA, T. **Patočka and the Political: A Phenomenological Reading**. New York: Bloomsbury Academic, 2018.



## PARA ALÉM DE UMA *NOTA SOBRE A PESSOA*

*Au-delà d'une Note sur la Personne*

Pedro Henrique C. Silva<sup>1</sup>

Weiny César Freitas Pinto<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo pretende resumir e interrogar o conceito de “pessoa” na filosofia de Paul Ricœur (1913-2005) a partir do texto *Note sur la personne* (*Nota sobre a pessoa*). Esse texto foi publicado em 1936 na revista teológica *Le Semeur* (*O Semeador*), um pequeno ensaio no qual Ricœur visa apontar o valor conceitual que a noção de pessoa possui, além de apresentar as características constituintes dessa noção.

**Palavras-chave:** Pessoa. Filosofia. Paul Ricœur.

### RÉSUMÉ

Cet article vise à résumer et interroger la notion de « personne » dans la philosophie de Paul Ricœur (1913-2005) à partir du texte *Note sur la personne*. Ce texte a été publié en 1936 dans la revue théologique *Le Semeur*, un court essai dans lequel Ricœur entend souligner la valeur conceptuelle que possède la notion de personne, en plus de présenter les caractéristiques constitutives de cette notion.

**Mots-clés:** Personne. Philosophie. Paul Ricœur.

### Introdução

Sabemos que no Brasil, o trabalho mais completo a respeito desse tema e desse texto é de Tiellet, 2020: *Segunda pessoa e casos-limite em Paul Ricoeur*. Recomendamos vivamente ao leitor interessado que consulte o trabalho de Tiellet para obter informações mais aprofundadas, uma vez que nossa intenção geral é apenas elaborar um conteúdo introdutório ao tema e texto aqui propostos. O interesse que nos move nesta modesta iniciativa tem origem no trabalho de tradução, em andamento, que estamos realizando de *Nota sobre a pessoa*.

<sup>1</sup>Discente do Curso de Filosofia da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). E-mail: pedro.h.c.silva@ufms.br

<sup>2</sup> Professor do Curso de Filosofia e do Programa do Pós-graduação em Psicologia da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). E-mail: weiny.freitas@ufms.br

O artigo está dividido em duas seções. Na primeira seção descrevemos nossas considerações acerca da noção de pessoa tal como ela aparece nas sete seções do texto de Ricœur. Na segunda seção, tentamos ir “além de uma nota sobre a pessoa”, registrando algumas indagações à argumentação ricœuriana.

### **A Pessoa em *Note sur la personne* (1936)**

*Nota sobre a pessoa* é o segundo texto da vasta trajetória filosófica de Ricœur. Trata-se de um pequeno ensaio dividido em sete seções por meio das quais o filósofo articula e apresenta suas ideias acerca do valor da noção de “pessoa”. Ricœur inicia o texto apontando o seu objetivo como sendo apenas uma argumentação especulativa, não se preocupando com o discurso de aprofundamento filosófico, religioso ou social sobre o tema (Ricœur, 1936, p. 437). Sob a influência filosófica do personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950) e do existencialismo de Gabriel Marcel (1889-1973), o ensaio trata essencialmente de apresentar como a noção de “pessoa”, baseada na figura existencialista da “encarnação”, ultrapassa a noção de “indivíduo”, reduzida a mero objeto das ciências positivas. Para Ricœur as características singulares da noção de “pessoa” são essenciais para pensar o indivíduo.

Na primeira seção do texto, intitulada *La personne et l'individu* (*A pessoa e o indivíduo*), Ricœur inicia sua argumentação mediante a pergunta: “o que é a pessoa?”. Tomando a via negativa de resposta, o autor traz três traços exemplares a partir da perspectiva científica para demonstrar especialmente o que a pessoa não é, e então destaca aquilo que constitui suas características. A ciência biológica certifica que as forças físico-químicas, ajustadas por um sistema de vias internas, secreções, proporcionam um equilíbrio vital ao ser humano, culminando em um determinado temperamento emocional que potencialmente molda o indivíduo; contudo, uma pessoa não é um “temperamento”. As ciências psicológicas, por sua vez, afirmam que o indivíduo é formado por um sistema de hábitos, tendências, costumes e instintos, que são, de forma coletiva, parcialmente herdados, e pelas aquisições individuais, parcialmente aumentados. Essa constituição psicológica prolonga o temperamento biológico para tornar o indivíduo uma personagem de comportamentos; porém, uma pessoa não é uma “personagem”. Por fim, as ciências sociais demonstram que o indivíduo com certo temperamento, manifestando-se por meio de uma personagem, não se desenvolve a partir de um único aspecto, já que sua mentalidade é composta por fatores econômicos, sociais, morais, educacionais e religiosos. O ambiente onde habita e as situações vividas moldam sua mente, e, no



entanto, sua ação não é inteiramente determinada por forças sociais, logo, uma pessoa não é uma “mentalidade”.

Em suma, conforme a argumentação ricœuriana, o indivíduo só pode ser apreendido como objeto das ciências biológicas, psicológicas e sociais a partir, respectivamente, do seu temperamento emocional, de seu caráter pessoal e de sua mentalidade. Ou seja, o que as ciências positivas fazem é reduzir a pessoa à figura do indivíduo analisável, para então ser explicado. No entanto, segundo Ricœur, a pessoa não é o indivíduo, pois o “temperamento emocional”, um “personagem” com comportamentos específicos ou determinada “mentalidade” não constituem integralmente a pessoa. Nas palavras do próprio filósofo: “[...] se chamo de *indivíduo* o *temperamento* prolongado pelo *caráter* [personagem de comportamentos], coroado pela *mentalidade*, diria que *a pessoa não é o indivíduo*.” (Ricœur, 1936, p. 438, grifo nosso, tradução nossa). Nesse sentido, as respectivas ciências mencionadas só visam o indivíduo, pois não contemplam a integralidade do ser humano, que é também a pessoa.

Na segunda seção, *La personne et la Science (A pessoa e a ciência)*, Ricœur argumenta que o *temperamento*, causado pelo sistema biológico, o *caráter*, proporcionado pelas forças psicológicas, e a *mentalidade*, constituída pelos fatores sociais, seguem leis aproximadas – previsíveis e determinantes –, e, portanto, a partir de específicas condições estabelecidas é possível a previsão e determinação de respectivos efeitos. Em outras palavras, tais características do indivíduo tornam-no um objeto previsível e determinado pela ciência. Daí decorre o problema, pois, no momento que o ser humano passa a ser objeto da ciência, ele deixa de ser uma pessoa, conforme Ricœur: “[...] Na medida em que o homem é objeto da ciência ele não é uma pessoa.” (Ricœur, 1936, tradução nossa).

É a partir da terceira seção, intitulada *L’acte et la personne (O ato e a pessoa)*, que Ricœur apresenta um elemento importante daquilo que ele propõe como sendo a singularidade integral da pessoa: o ato; porém, ainda aqui é preciso salientar, a pessoa não é um ato, um ato não é uma pessoa. Conforme dirá o filósofo: “A pessoa *age* e não é coagida. [...] A pessoa é o que reivindica determinado ato, o que se solidariza com esse ato, assume suas consequências, é responsável por ele.” (Ricœur, 1936, p. 439, tradução nossa).

Desse modo, para Ricœur, o ato é, em primeiro lugar, o resultado da liberdade radicalmente ativa do meu fazer: “[...] eu sou pessoa quando eu faço o que eu faço [...]”

(Ricœur, 1936, p. 438, tradução nossa), não quando sou determinado por qualquer outra força, porque o que eu faço se explica por mim mesmo (*moi*), por minha livre decisão. É nesse sentido que a fórmula “A pessoa *age* e não é coagida” deve ser compreendida. Logo, o ato não pode ser apreendido externamente, é somente para o autor, para o agente, para a pessoa que o ato se concretiza, daí as figuras da responsabilidade, da solidariedade e da reivindicação, ou seja, a concretude do ato somente é alcançada no fazer singular da pessoa.

Por isso, dirá Ricœur (1936, p. 439), a pessoa sou *eu* e a pessoa é *você*, nunca *ele* é a pessoa; o ato é *meu* e o ato é *seu*, nunca é *um* ato qualquer. O ato e a pessoa são irreduzíveis conceitualmente e impossíveis de constituírem-se como simples entidades de fundamentação para um sistema metafísico, pois, “Pessoa e ato são verbos: ‘Eu ajo’. Falar deles é instituí-los em substantivos, em entidades, e degradá-los.” (Ricœur, 1936, p. 439, tradução nossa).

Na quarta seção, *L’act et l’instant (O ato e o instante)*, Ricœur aponta a dimensão do momento – o instante –, como singular para a caracterização do ato. “O ato, dizem os personalistas, não é no tempo, mas no instante. [...]” (Ricœur, 1936, p. 440, tradução nossa). Ao contrário das leis científicas, determinadas no tempo, que regulam o temperamento, o caráter e a mentalidade do indivíduo, o ato da pessoa é autoexplicativo no *instante*. Mas o que é o *instante*? É uma pura posição, não apenas dissociável do tempo, da duração, mas homogêneo à eternidade. É nesse sentido que Ricœur destacará o *instante* como característica fundamental do ato, sendo este, expressão da eternidade no tempo.

Em sua quinta seção, *La personne et l’incarnation (A pessoa e a encarnação)*, o filósofo inicia sua exposição com o seguinte questionamento: como conectar temperamento, caráter e mentalidade à noção de pessoa? Aparentemente, Ricœur opôs as características do indivíduo com a noção de pessoa, porém, sua alternativa é superar a herança do dualismo cartesiano: não há divisão entre alma e corpo; a pessoa, no ato, e o indivíduo, com seu temperamento, caráter e mentalidade, são um e o mesmo. O ser humano é um “todo unificado”. Ele é carne e criação, pois, conforme o filósofo, “[...] sou vocação livre (e crio algo no mundo), e ao mesmo tempo eu sou um corpo entre corpos.” (Ricœur, 1936, p. 440-1, tradução nossa). Em outras palavras, aquilo que constitui o ser humano é 1) uma pessoa que concretiza um ato singular, 2) criando uma nova situação no mundo, porque, 3) é um indivíduo que compartilha do temperamento, do caráter e da mentalidade com outros corpos.

Se fizermos agora uma retomada da argumentação ricœuriana até este ponto, nisto



consiste o que Ricœur chamará de dilema da noção de pessoa ou paradoxo da *encarnação*: de um lado, pessoa – ato – instante/eternidade – criação; de outro, indivíduo – temperamento, caráter e mentalidade – duração/tempo – corpo/carne. Da pessoa *versus* indivíduo à criação *versus* carne, Ricœur nos leva a um conjunto de paradoxos que encontra sua formulação maior na noção de *encarnação*. Esse termo tem aqui um sentido muito preciso, significa a concretude existencial do corpo humano, muito usual na filosofia existencialista de Gabriel Marcel, de quem Ricœur tinha neste momento grande proximidade intelectual.

Com efeito,

[...] Esse paradoxo tem um significado existencial, no sentido de que uma determinada situação concreta, a situação mais concreta do homem, só pode ser apreendida por meio de duas afirmações em estado de tensão. O paradoxo é, na maioria das vezes, a única maneira de abordar o concreto. ‘A pessoa é a encarnação impensável da eternidade no tempo’ (D. de Rougemont) (Ricœur, 1936, p. 441, tradução nossa).

Tendo esclarecido o paradoxo da encarnação como a “afirmação de um estado de tensão”, Ricœur afirma, por outro lado, que em determinadas situações de crise, essa tensão se desproporcionaliza, já que a pessoa pode suspender a previsibilidade comportamental. Crise, nesse sentido, consiste na tensão existencial, nas situações difíceis que o ser humano tem de enfrentar e solucionar, sejam elas do âmbito ético, religioso, afetivo ou racional. Desse modo, diante de certas situações de crise, ao romper o “ciclo fatal” da ação observado pelo determinismo, o ser humano encontra-se mais próximo à dimensão da pessoa. Isso se dá, porque a ação humana não é oriunda apenas do determinismo mas também da capacidade de criação. Nesse sentido, segundo Ricœur, “A pessoa é o que faz fracassar as leis. Ela as obriga a serem apenas aproximativas, porque o rigor das leis mede nossa degeneração.” (Ricœur, 1936, p. 442, tradução nossa).

A título de ilustração, Ricœur aplica suas observações ao *determinismo* social do marxismo. O determinismo no marxismo, percebido por Ricœur, consiste na ideia central de que a estrutura econômica determina a ideologia na sociedade; porém, o problema maior não é simplesmente o determinismo econômico, qualquer tipo de determinismo é problemático: “[...] porque um determinismo radical significa que não há mais pessoas para agir. [...]” (Ricœur, 1936, p. 442, tradução nossa). Nesse quadro, encerrando sua argumentação sobre a encarnação, Ricœur estabelece uma tarefa específica para a pessoa: “conduzir o peso da carne e, às vezes, desviar o obstáculo.” (Ricœur, 1936, 442, tradução

nossa). Em suma, a pessoa mediante sua capacidade de criação contorna os desafios do determinismo.

Adentrando próximo ao desfecho de seu ensaio, na seção seis, Ricœur explora três traços que manifestam a singularidade da pessoa no ato: *vocation, engagement, témoignage* (*Vocação, engajamento e testemunho*). A pessoa se manifesta inicialmente mediante uma vocação, na qual torna-se engajada a cumpri-la. Vocação e engajamento são os dois traços iniciais da manifestação pessoal: um chamado utópico, religioso, deontológico, para o qual a pessoa é vocacionada, concede engajamento à tarefa a ser executada, testemunhando suas ações no tempo, isto é, encarnando-as na história. Assim, seus atos são testemunhos de sua vocação tornada engajada. De certa forma, as ações testemunhadas comprometem a vocação da pessoa, pois revelam seu real engajamento.

Ademais, é somente no entregar-se a si mesmo, que a pessoa experimenta o auge das manifestações singulares, o cume do próprio testemunho pessoal de engajamento, segundo Ricœur: “O ápice extremo do engajamento, do testemunho, da responsabilidade, da vocação é o *sacrifício*: a carne se apaga na ordem visível diante da vocação.” (Ricœur, 1936, p. 443, grifo nosso, tradução nossa). O sacrifício é o limite do compromisso engajado e testemunhado, pois a entrega de si mesmo é totalmente deliberada e visivelmente exemplar. Entretanto, o autor cita a indiscernível situação do suicida comparada com aquele que se sacrifica. O suicídio, conforme Ricœur, é o exato oposto do sacrifício, pois nele a pessoa nega toda vocação; ignorando o testemunho e desengajando-se da vida.

Na sétima e última seção do ensaio, *Retournement merveilleux* (*Inversão maravilhosa*), Ricœur assinala a fundamental e transformadora perspectiva cristã referente à noção de pessoa. Para o cristão, a pessoa é completa apenas quando é entregue a Deus como uma dádiva. Antes do ato de criar, o cristão se deixa ser criado. Para que possa viver, ele morre. Nisto consiste a *maravilhosa inversão*. Diferentemente da abordagem nietzscheana ou estoica, que enclausura a personalidade em torno de si mesma e de sua agressividade, o cristão possui e dá ao outro somente o que recebe de Deus. É nesse sentido que, “a pessoa se encontra no seu radical desapego em Deus.” (Ricœur, 1936, tradução nossa), ou seja, é na entrega ao ser divino, mediante a auto-abnegação, que a pessoa encontra a plenitude de si.

Em suma, concluirá o filósofo:

Sou mais pessoal quando menos penso em ser assim. Por quê? Porque a pessoa é *chamada* não por uma utopia, um mito ou mesmo um valor, mas pelo supremo concreto, a Pessoa em si, Jesus “o limite *alcançado*



pela pessoa na história.” (Denis de Rougemont). (Ricœur, 1936, 444, tradução nossa).

Retomando a argumentação de Ricœur em suas duas últimas seções, podemos afirmar que a figura emblemática de Jesus é concebida como o limite alcançado pela pessoa na história, pois é o paradoxo, por excelência, da encarnação da eternidade no tempo; seu ato de engajamento testemunhado, concretizado no instante do sacrifício, revela sua vocação – carne e criação.

### **Para além de uma *Nota sobre a pessoa***

A ideia de um “para além de uma nota sobre a pessoa” é simplesmente registrar algumas interrogações ao texto de Ricœur a respeito de três pontos muito específicos de sua argumentação: 1) as noções de pessoa e de ato como elementos filosóficos; 2) a autonomia radical da ação, expressa na fórmula “a pessoa age e não é coagida”; e 3) a plenitude da pessoa baseada no modelo da figura de Jesus.

Em nossa opinião, esses três pontos estruturam o cerne da reflexão ricœuriana no texto em questão. Isso significa que as outras categorias conceituais, por exemplo, criação, encarnação, vocação, engajamento, testemunho etc., apesar de sua importância evidente, giram principalmente em torno desses três pontos. Nossas indagações não representam qualquer posição apressadamente crítica ou negativa, apenas queremos esboçar inquietações que este pequeno e inicial, mas intrigante e fecundo texto de Ricoeur, nos suscitou.

Referente ao primeiro ponto, em qual nível exatamente Ricoeur concebe a noção de pessoa como fundamental para sua filosofia, uma filosofia da pessoa, ou sua antropologia filosófica posterior? O que significa, nesse contexto, a afirmação seguinte: “O ato e a pessoa, ao contrário das essências e valores, não podem ser os *elementos de uma filosofia*.” (Ricœur, 1936, p. 439)? A saída metodológica de seu texto estaria em desenvolver apenas uma “*Nota sobre a pessoa*”, conforme esclarecido no início: “[...] esta restauração [a noção de pessoa] situa-se mais frequentemente na encruzilhada de um aprofundamento filosófico e religioso e de um esforço socialmente construtivo. Hoje vou mostrar apenas o lado especulativo” (Ricœur, 1936, p. 437)?

É certo que Ricœur não constrói nenhum sistema e não delinea uma abordagem metafísica da noção de pessoa e da dimensão do ato, pois, ao apresentar a concretude da pessoa (*eu*, pessoa; *você*, pessoa) e a “instantaneidade” do ato (*meu* ato, *seu* ato), o autor

revela sua real existência e efetividade no mundo, conforme suas considerações: “[...] ato e pessoa são irreduzíveis a qualquer abordagem metafísica que consistia em tratá-los como objetos, entidades, mesmo existências, e a construir sobre eles um sistema.” (Ricoeur, 1936, p. 439, tradução nossa). Logo, a pessoa não é uma essência e o ato não é um valor. Porém, ao conceber o ser humano como “pessoa”, explicando sua unificação junto à carne, não estaria o filósofo pensando em uma entidade abstrata?; e, ao explicar o ato como livre e criador, não há uma redução do ato à existências, ou situações particulares objetivas? Se de fato, conforme Ricoeur aponta: “Falar deles [pessoa e ato] é erigir-los em substantivos, em entidades, e degradá-los.”, então, pessoa e ato não podem ser reduzidos a entidades conceituais. Não há como explicar tal noção e dimensão, pois ao conceber a noção de pessoa e sua respectiva dimensão, o ato, não estaríamos nós erigindo-os em substantivos, termos conceituais, categorias explicativas, “*elementos de uma filosofia*”, restando-nos, “para além de uma *nota sobre a pessoa*”, somente vivenciar a pessoa que se é e o ato que se faz? Ricoeur não menciona o problema de uma metalinguagem – se é que essa é a questão aqui –, e no entanto, parece mesmo assim respondê-lo: “Pessoa e ato são verbos: “Eu ajo” (Ricoeur, 1936, p. 439). Em suma, eis a filosofia da pessoa segundo Ricoeur: “Eu” – pessoa – “ajo” – realizo meu ato, que é livre e criador.

Sobre o segundo ponto, a noção de pessoa em Ricoeur não fica atrelada a uma condição excessivamente idealista de pessoa? Ou seja, supor, como faz a sua fórmula, “a pessoa age e não é coagida”, não é superestimar o ideal da capacidade de criação humana? Embora saibamos que o embate de Ricoeur se dá com os graves problemas do determinismo (biológicos, psicológicos e sociológicos), a noção de pessoa levada adiante pelo filósofo não subestima demasiadamente os limites da carne? Por fim, o que exatamente o filósofo propõe: que a liberdade da ação humana é absoluta?

Se conforme Ricoeur, “sou mais pessoal quando menos penso em ser assim” e “eu sou uma pessoa quando faço o que faço”, pois, minha ação é pautada na “minha livre decisão”, então, a liberdade da pessoa é aparentemente concebida como ideal e ilimitada. Entretanto, se o ato que a pessoa realiza é devido a sua conformidade a vocação recebida, logo, a *livre* decisão da ação estará sempre condicionada, ou, *coagida*, pela vocação, isto é, o chamado que a pessoa recebe para orientação existencial. Em outras palavras, ao acolher a vocação que lhe foi dada – vocação de existir livremente –, a pessoa torna-se sujeita ao seu determinado chamado e seus atos manifestam apenas o que anteriormente a vocação orienta. Além do mais, seu engajamento, testemunhado por meio de seu ato singular, que “cria algo no mundo”, é simplesmente limitado, pois seu “corpo entre



corpos”, restringe sua livre criação, uma vez que, a carne é materialmente finita, historicamente factível no tempo e existencialmente determinada pelas leis. Portanto, em nossa análise, a resposta argumentativa que o filósofo elabora como sendo o “paradoxo da encarnação”, é apenas inicialmente satisfatória para explicar a tensão entre indivíduo e pessoa, carne e criação, pois carece de maiores desenvolvimentos explanatórios e aprofundamentos implicativos.

Reconhecemos, entretanto, que ao apontar essa saída alternativa, o filósofo desenvolve um simples e didático esquema para apresentar a dualidade humana, que não é a mesma do velho dualismo cartesiano, descobrindo e apontando as dimensões da tensão. Conforme nosso entendimento, o que Ricœur concebe como ato livre e criador não é o mesmo que a idealista liberdade ilimitada, pois, se de um lado, o ser humano é constituído da noção de pessoa, por outro lado, ele é também carne, indivíduo determinado e previsível. O ser humano, enquanto carne, é *coagido* por ser indivíduo, logo, há a ação previsível, o determinismo; entretanto, “a tarefa da pessoa é conduzir o peso da carne e, às vezes, desviar o obstáculo.” (Ricœur, 1936, p. 442, tradução nossa), a criação suspende a determinação, o ato contorna a lei previsível, e é somente por isso que podemos conceber que “a pessoa [e somente enquanto pessoa] age [cria] e não é coagida [determinada].”

Ademais, gostaríamos de salientar ainda uma complementar indagação que a argumentação do autor sobre “criação e carne” nos suscitou. Se “a tarefa da pessoa é conduzir o peso da carne” e no sacrifício “a carne se apaga na ordem visível antes da vocação”, podemos presumir que a tensão entre pessoa/criação *versus* indivíduo/carne, não necessariamente é desproporcionalizada pelo rompimento da previsibilidade comportamental apenas em certas situações de crise, ou seja, o “ciclo fatal” da ação previsível da carne é rompido também pelo sacrifício, sendo este, testemunho, vocação e engajamento supremo da pessoa, pois é ato de criação pelo qual conduz a carne, “apagando-a na ordem visível”. Porém, resta o questionamento: seria o sacrifício, ou mesmo o suicídio – em que pesem as diferenças entre ambos, conforme indicado por Ricœur –, o ato no instante que rompe o “ciclo fatal” da ação previsível da carne diante de insolúveis e contingentes situações de crise?

Sobre o terceiro e último ponto, por que Ricœur concebe a figura de Jesus como o limite alcançado pela pessoa na história – como o modelo de pessoa –, sendo este não apenas um homem, mas Deus, conforme a tradição teológica? Qual o significado da

afirmação de que Jesus é “[...] o supremo concreto, a Pessoa em si [...]”? O que explica o fato de a pessoa ser mais pessoal especialmente quando chamada por Jesus e não por uma utopia, um mito ou um valor? Não seria a figura de Jesus, o modelo inatingível de pessoa?

Segundo Ricœur, a singularidade e a transformação que o cristão, o crente no Cristo, tem a acrescentar para a noção de pessoa, é que ela é completa na livre e gratuita entrega que faz de si a Deus. Poderíamos dizer que é no desapego de si, com fim a Deus, que a pessoa é encontrada de forma plena. Se a “pessoa só se encontra plenamente no final de seu desapego em Deus” e uma pessoa é “mais pessoal quando menos pensa em ser assim”, explica-se, então, a razão para o modelo da “Pessoa em si”, isto é, a figura de Jesus, ser, não uma utopia, pois é o “limite *alcançado*”; não um mito, pois é uma “pessoa na história”; e não um valor, pois é o “supremo concreto”, mas, o Deus-homem/homem-Deus, o “paradoxo da encarnação”, aquele que recebeu uma vocação, se comprometeu a cumpri-la, tornou-se carne e como testemunho se sacrificou no instante do ato, e então chama, vocaciona, pessoas a serem completas.

No entanto, Jesus é um modelo atingível de pessoa? Se concebermos a figura de Jesus, *apenas* como aquele que chama pessoas a serem verdadeiramente pessoais, mediante seu testemunho de vocação engajada e testemunhada, não haverá problema com o modelo desse Deus-homem/homem-Deus; porém, como pode ele ser a “Pessoa em si” sendo também divino? O “paradoxo da encarnação”, exposto por Ricœur a partir de Marcel, não contempla o aspecto divino, só há carne e criação, nada de “salvação”. As implicações da figura de Jesus como modelo de pessoa é que, para o cristão, ser pessoa é um movimento mútuo de atuação: receber um chamado e entregar-se no ato, ganhar uma vocação e doar-se na ação, engajar-se a abrir mão, testemunhar se sacrificando, isso é a maravilhosa inversão.

## Referências

RICŒUR, Paul. Note sur la personne. **Le Semeur**, 38/7, (1936), p. 437-444.

TIELLET, Claudia Aita. **Segunda pessoa e casos-limite em Paul Ricoeur**. 2020. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Rio Grande do Sul, 2020.



## FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO

*Foucault and education: the contributions of the aesthetics of existence to education*

Maria Jordana de Brito Gomes<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as contribuições da estética da existência em Foucault para o âmbito da educação. Inicialmente será apresentado, em linhas gerais, os três domínios de sua produção teórica: Arqueologia do Saber, Genealogia do Poder e Estética da Existência. Posteriormente, será exposto mais profundamente a terceira fase de sua obra, destacando as ideias acerca do conceito do Cuidado de Si e a sua relação com o ambiente escolar e a formação docente. A estética da existência caracteriza-se como o terceiro domínio foucaultiano e concerne na ideia da vida como obra de arte, onde por meio das práticas de si, cuidado de si, governo de si, *parrhesia* e exame de consciência o sujeito torna-se capaz de estilizar sua existência, moldando sua vida e sendo artesão de si mesmo. Os apostes teóricos que fundamentam a pesquisa, além do Michel Foucault, são: Veiga-Neto (2016), Brandão (2011), Barcelos, Rabelo e Rodrigues (2009), entre outros autores. Esses correlacionam a obra do Filósofo Michel Foucault com a Educação. A partir da relação estabelecida entre a Estética da Existência e a Educação, percebeu-se que a escola têm sido, desde a sua fundação até os dias de hoje, um espaço que prioriza a disciplina e a normatização. Portanto, faz-se necessário introduzir nesse espaço saberes que possibilitem um novo modo de formar os sujeitos para que esses sejam conscientes e desfrutem da sua liberdade, que por muitas vezes lhes é retirada.

**Palavras-Chave:** Estética da Existência. Cuidado de si. Subjetivação. Educação.

### ABSTRACT

This article aims to present the contributions of Foucault's aesthetics of existence to the field of education. Initially, the three domains of his theoretical production will be presented, in general terms: Archeology of Knowledge, Genealogy of Power and Aesthetics of Existence. Subsequently, the third phase of his work will be exposed in more depth, highlighting ideas about the concept of Self-Care and its relationship with the school environment and teacher training. The aesthetics of existence is characterized as Foucault's third domain and concerns the idea of life as a work of art, where through self-practices, self-care, self-government, parrhesia and examination of conscience the subject becomes capable to stylize your existence, shaping your life and being your own artisan. The theoretical approaches that underlie the research, in addition to Michel Foucault, are: Veiga-Neto (2016), Brandão (2011), Barcelos, Rabelo and Rodrigues (2009), among other authors. These correlate the work of Philosopher Michel Foucault with Education. From the relationship established between the Aesthetics of Existence and Education, it was realized that the school has been, since its foundation until today, a space that prioritizes discipline and standardization. Therefore, it is necessary to introduce into this space knowledge that enables a

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Participou do Programa de Iniciação Científica Voluntária-ICV/UFPI. Mestranda em Filosofia pela UFPI. E-mail: jordanagomezz25@gmail.com

new way of training subjects so that they are aware and enjoy their freedom, which is often taken away from them.

**Keywords:** Aesthetics of Existence. Take care of yourself. Subjectivation. Education.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal investigar a partir do aporte teórico de Michel Foucault o conceito de Estética da Existência e a sua contribuição para a educação. A estética da existência, terceiro domínio de Foucault, é definida por ele como o princípio ético do sujeito de se autoconstituir a partir da sua subjetividade. Este princípio, segundo o filósofo francês, proporciona ao sujeito uma estilização da sua vida, transformando-a em uma obra de arte. Com o domínio de alguns saberes e técnicas de si, o sujeito passa ter domínio de si, desenvolvendo a arte da existência e alcançando a autonomia e liberdade, formando, assim, uma arte de viver (FOUCAULT, 2010).

Esse domínio, portanto, tem uma estreita ligação com o conceito de cuidado de si e governo de si, um preceito resgatado dos antigos gregos. Cuidar de si é modificar o olhar do exterior para si, ou seja, é enxergar a si mesmo, enxergar o seu interior, ou melhor, a sua alma. Governo de si é ter domínio de si (FOUCAULT, 2010). Furtado (2013, p. 54) salienta que o governo de si surgiu das as práticas da antiguidade e que seria “[...] modo de existência caracterizado por ações e discursos, através dos quais indivíduos buscariam estabelecer consigo relações de autonomia, a fim de atingir um estado de plenitude e satisfação”. Foucault considera a possibilidade do indivíduo se constituir como sujeito ético a partir desses conceitos.

Através do entendimento e prática de tais saberes vinculados ao cuidado de si e governo de si o sujeito poderá, enfim, adotar um modo de ser diferente do que é exigido ou imposto pela sociedade, ou seja, diferente dos modos de ser baseados, sobretudo, na disciplina e na formação de “corpos dóceis”<sup>2</sup>, onde todos os indivíduos são submetidos às imposições e levados a atingir uma forma de moral padrão, considerável na visão da sociedade. O modo pelo qual buscava-se corrigir e formar as pessoas foi compreendido por Foucault como uma forma de manipulá-las e controlá-las.

Para Foucault (2010) a liberdade é uma condição da estética da existência. O indivíduo precisa romper com os paradigmas dos modos de existência submetidos para

---

<sup>2</sup> Foucault fala do corpo como objeto e alvo do poder, portanto, os “corpos dóceis” seriam corpos manipulados pelo poder. Segundo Revel (2005, p. 310) [...] as análises de Foucault nos anos 70 buscam antes de tudo compreender como se passou de uma concepção do poder em que se tratava o corpo como uma superfície de inscrição de suplícios e de penas a uma outra que buscava, ao contrário, formar, corrigir e reformar o corpo.”



que se relacione consigo, se autoconstituindo em sua própria subjetividade. Tal liberdade é alcançada através da prática do cuidado de si, pois de acordo com o filósofo francês, somente quem cuida de si e governa a si mesmo pode tornar-se livre, deixando de ser escravo dos seus desejos e submissões.

O estudo dessa fase para a educação torna-se relevante à medida que a escola é um espaço onde os sujeitos passam boa parte das suas vidas, se formando enquanto cidadãos e aprendendo a relacionar-se uns com os outros; e através dessas noções resgatadas por Foucault podem aprender a relacionar-se consigo, aprimorando o seu relacionamento com os seus pares. Embora o espaço escolar seja cercado de discursos e práticas que privilegiam a disciplina e o cumprimento de regras e que, em partes, comprometem a construção de uma subjetividade constituída pelo próprio indivíduo, tanto os alunos como os professores podem tornar-se protagonistas da sua própria constituição.

As metodologias tradicionais ainda permeiam as salas de aula. Há uma resistência por parte de muitos professores quanto à participação ativa dos alunos durante as aulas. Esse tipo de abordagem não abre espaço para debates e críticas, mas, cultiva uma formação ‘engessada’ dos indivíduos, não permitindo autonomia, liberdade e tampouco a constituição de uma subjetividade que não esteja moldada por um processo de docilização<sup>3</sup>. Por outro lado, há o cuidado si, que baseado em uma busca por liberdade, pode contribuir para uma educação mais rica em experiências, levando os indivíduos a conhecerem a si mesmo e sobretudo a superarem essas práticas de docilização e mecanismos doutrinadores.

Portanto, este trabalho tem como finalidade apresentar uma nova perspectiva sobre o ensino e a formação dos indivíduos e, sobretudo, fazer uma reflexão acerca dos mecanismos de poderes e saberes existentes em nossa sociedade, os quais assujeitam educandos e até mesmo os educadores. Além disso, incentivar educadores a cultivar em si e em seus alunos o pensamento crítico e questionador, objeto capaz de transformar a educação. Esse objetivo será bem-sucedido se os docentes compreenderem a importância de práticas como essas para a quebra de alguns mecanismos de submissão e disciplina os quais fazem deles sujeitos presos nas amarras do poder doutrinador e controlador.

A princípio será caracterizado os três domínios foucaultianos, de forma resumida,

---

<sup>3</sup> Docilização é o processo de transformar os sujeitos em “corpos dóceis”, corpos sujeitos à manipulação e controle do poder (FOUCAULT, 2014)

no intuito de contextualizar o pensamento do filósofo e relacioná-lo à educação. Posteriormente, será abordado mais profundamente o conceito de estética da existência, cuidado de si, governo de si e *parrhesía*, articulando com a educação, a fim de explorar e apresentar outros modos de se fazer na formação docente e na educação, possibilitando, desse modo, a criação de novas estratégias de ensino que levem a criação, a liberdade, a reflexão e a não reprodução do conhecimento e de modos de ser.

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscará, na produção teórica de Foucault (2010), especificamente em seu terceiro domínio que trata da estética da existência, e de autores comentadores como Veiga-Neto (2016), Muchail (2018), elementos que contribuam para formação a educação e para a formação docente.

### **A estética da existência em Foucault**

Michel Foucault é um filósofo contemporâneo que dedicou-se em estudar à princípio o comportamento humano, no que se refere a loucura e personalidade. Posteriormente, seguiu suas investigações buscando compreender as relações de poder e saber articuladas à constituição do sujeito, chegando à noção do cuidado de si. A produção teórica de Foucault faz uma análise da contravenção do limite social imposto sobre as pessoas. Ele mostra como os jogos de imposições funcionam dentro da sociedade e como elas constroem a modernidade e, respectivamente, o sujeito moderno. Logo, o seu estudo centra-se na formação do sujeito, onde procura explorar os discursos, as normas, os paradigmas e as imposições sociais que o forma, a fim de compreender os mecanismos de poder que atravessam a sua constituição.

Para isso, Foucault traça um caminho teórico que se inicia com o seu primeiro domínio chamado Arqueologia do Saber, onde observa e descreve os discursos criados ao longo dos tempos, os quais foram transformados em saberes capazes de assujeitar os indivíduos. O segundo domínio denominado como Genealogia do Poder faz uma análise das práticas de poder existentes na sociedade e explica que por meio dos saberes o poder foi instituído e instalado no mundo. O terceiro domínio trata-se da Estética da existência, onde ele busca nos antigos gregos a noção do sujeito se auto constituir através das práticas de si mesmo (VEIGA-NETO, 2016).

Foucault (2010) estuda a estética da existência a partir da antiguidade greco-romana, recorre aos gregos antigos do estoicismo, epicurismo e cínicos e fundamenta-se em filósofos como Sócrates, Demetrius. Ele descreve em seus estudos o conceito de estética da existência que é o modo como cada indivíduo se constitui como sujeito, o



modo de vida que cada um constrói alicerçado nas experiências vividas consigo mesmo e com os outros durante toda sua vida. O filósofo francês nos convida a fazer da constituição da nossa própria subjetividade um objeto para se refletir. Essa reflexão deve partir do reconhecimento da nossa atual situação enquanto sujeito na sociedade. Compreender de que modo se dá a nossa constituição, talvez seja um bom começo para iniciar uma transformação de si por si mesmo. Segundo Mota, para Foucault “[...] o sujeito é constituído mediante um jogo de forças protagonizado pelas imposições exteriores (práticas coercitivas) oriundas das relações de saber e de poder, e pelas relações intersubjetivas (práticas de liberdade) com si mesmo e com os outros (MOTA, 2018, p.29).

Mas como pode ser possível o sujeito constituir sua subjetividade de outra forma que não seja essa? Foucault aponta que isso é possível criando novos modos de subjetivação através das práticas de si, da estética da existência. A estética da existência é, nada menos que, a constituição de um estilo de vida pelo próprio indivíduo, onde ele torna-se artesão de si mesmo. Nessa constituição o sujeito é quem determina para si mesmo tanto as regras de condutas como seus desejos, suas opiniões, seus valores e sua moral, ou seja, ele molda-se na relação consigo mesmo.

Nesse domínio, portanto, Foucault procura explicar em suas discussões o modo como o indivíduo pode autoconstitui-se enquanto sujeito, ele busca minuciar o caminho que direciona o indivíduo para tal momento. Ao descrever este caminho, Foucault observa que é na relação consigo mesmo que o indivíduo se transforma em um sujeito ético de uma conduta moral. Tal transformação seria resultado da prática de diversas “técnicas do eu”, o qual conduz o sujeito à modos diferentes de viver, produzindo assim a estética da existência. Eis a fundamentação do conceito de ética na percepção foucaultiana, um sujeito ético se constitui na relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2010).

Aqueles que desejassem determinar para a sua vida um relacionamento consigo precisava estabelecer um trabalho de si sobre si mesmo, ou melhor, um treinamento de si o qual era praticado através de uma *askésis* (prática). Por intermédio dessa prática o indivíduo tornava-se capaz de se constituir eticamente como sujeito de seus atos. O cuidado de si, portanto, “[...] designa uma atitude geral, uma forma de atenção e determina ações de caráter purificador e transformador. Como atitude geral, diz respeito a um modo específico de encarar as coisas e de se ocupar consigo, com os outros e com o mundo”

(MOTA, 2018, p. 35).

A estética da existência, entendida como ética do cuidado de si, possibilita ao indivíduo uma transformação onde ele torna-se o que nunca foi. Essa transformação ocorre por meio das técnicas realizadas pelo indivíduo, sobre si mesmo, em seu corpo, sua alma, seus pensamentos e condutas, ele corrige seus males interiores, aprende a lidar com eles e torna-se livre deles. Em relação a prática de si e seu papel na constituição de um sujeito ético Foucault afirma:

A prática de si impõe-se sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas e incrustadas, e que se trata de abalar. Correção-liberação, bem mais que formação-saber: é nesse eixo que se desenvolverá a prática de si, o que, evidentemente, é fundamental. Trata-se da carta 50 de Sêneca a Lucílio, em que diz: ora, não se deve acreditar que o mal foi imposto a nós do exterior; não está fora de nós (*extrinsecus*), está em nosso interior (*intra nos est*). [...] na prática de nós mesmos, devemos trabalhar para expulsar, expurgar, dominar esse mal que nos é interior, nos libertar e nos desembaraçar dele (FOUCAULT, 2010, p.86).

A estética da existência, ou arte de viver, como já vimos, possui uma ligação direta com os princípios délfico *gnothi seautou* (conhece-te a ti mesmo) e do ascético *epimeleia heatou* (cuida de ti mesmo) greco-romano. O cuidado de si na antiguidade concernia em diferentes práticas as quais o indivíduo deveria utilizar a fim de transformar-se em um sujeito de uma conduta moral. Tais práticas envolviam cuidado com o corpo e mente, leitura, domínio de si, exames de consciência etc., e tinham como finalidade o alcance de uma liberdade, pois para Foucault só é possível deixar de ser escravo dos próprios desejos aquele que cuida de si, sendo a *epiméleia heatou* (cuidado de si) entendida como um exercício de liberdade, ou para o alcance dela. Sobre o cuidado de si Foucault afirma que:

A *epiméleia heatou* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo. [...] é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior para... eu ia dizer “o interior”; deixamos de lado essa palavra [...] e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo”. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. [...] designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos (FOUCAULT, 2010 p.11-12).

Partindo desses princípios, Foucault apresenta algumas técnicas antigas atribuídas às práticas entre o mestre e os discípulos e também práticas onde o sujeito relaciona-se consigo mesmo. Entre elas destacam-se *as cartas aos amigos*, *os exames de consciência e ascese* (como domínio de si mesmo) e a *Parrhesia*. Segundo VEIGA-NETO (2016), tais técnicas concerniam em análise diária das suas próprias ações, retiro espiritual, meditação,



ginástica, práticas de leitura, escrita, fala, escuta, etc. e eram necessários para a realização de uma prática de si, ou seja, os indivíduos que as realizassem eram capazes de se autoconstituírem, tornando-se artesões se si mesmo, estilizando suas vidas, suas existências.

Ao relacionar-se consigo mesmo, nesta perspectiva das técnicas do cuidado de si, o sujeito torna-se capaz de pensar sobre suas ações e, a partir disso, analisar os efeitos delas sobre si e sobre os outros. Isso é possível, por exemplo, quando o sujeito pratica *o exame de consciência*. Essa técnica consiste em uma autoreflexão das nossas próprias ações. Ela propõe que ao fim de cada dia, antes de dormirmos, resgatemos de nossa memória todas as nossas ações, boas e ruins, para refletirmos sobre os efeitos dela em nossa vida e na vida das pessoas ao nosso redor. No dia seguinte, devemos procurar não repetir aquelas ações que julgamos ruins no ato de nossa reflexão. De acordo com Brandão (2016 p. 40), esse exame que realizamos da nossa consciência “Trata-se, portanto, não de buscar uma culpabilidade devido a um possível desvio da conduta, mas de observar a maneira pela qual o que se fez - suas ações - se ajusta àquilo que deveria ter sido feito”.

A *Parrhesía* também é apontada por Foucault como uma técnica de si, é uma “[...] uma atitude de franqueza de pensamento, de coração e de palavra. Em outros registros, a *parrhesía* é referida como uma virtude, um dever e, ainda, uma modalidade de dizer a verdade” (MOTA, 2018, p. 36). Dizer a verdade, falar franco são ações indispensáveis para aqueles que buscam uma transformação de si. Para Foucault a transformação do indivíduo por ele mesmo o direciona à verdade, ou melhor, para ter acesso a verdade é necessário haver uma mudança do seu modo de ser, é imprescindível que o sujeito conheça a si mesmo, cuide de si mesmo. À medida que o indivíduo cuida de si mesmo ele aproxima-se da verdade, torna-se livre e capaz de desempenhar seus deveres enquanto sujeito dentro de uma comunidade. Foucault afirma:

Aquele que tiver se ocupado consigo como convém – isto é, aquele que tiver efetivamente analisando quais são as coisas que dele dependem e quais as que não dependem – ao ter cuidados consigo de tal maneira que, se alguma coisa vier à sua representação, saberá o que deve e o que não deve fazer, este saberá, ao mesmo tempo, cumprir os seus deveres enquanto parte da comunidade humana. Saberá cumprir seus deveres de pai, de filho, de esposo, de cidadão, etc., precisamente porque terá se ocupado consigo (FOUCAULT, 2010 p.177-178).

Vale destacar que a estética da existência não impõe uma obrigação moral, ela é

uma prática racional e voluntária e apresenta ao indivíduo uma possibilidade de uma transformação de vida através do trabalho dele sobre si, onde ele pode tornar-se um artesão de si, fazendo do seu corpo e da sua vida uma verdadeira obra de arte. Nessa prática, o próprio sujeito é quem dita as regras de conduta para a sua vida e escolhe para si um estilo de existência, baseando-se nas suas experiências e suas descobertas sobre si mesmo.

A prática de si é um método que prepara o indivíduo para enfrentar os problemas interiores, pessoais, sociais e afetivos. Tais dificuldades fazem parte desse processo e são vistas como suporte para que o homem construa sua identidade e seu modo de viver, uma vez que ele trabalha sobre suas imperfeições. Conforme o indivíduo vai adotando para sua vida tal prática, ele molda-se e transforma-se em um ser melhor, consciente e racional, capaz de lidar com os problemas da vida cotidiana. A partir desse cuidado de si ele passa a ser apto para cuidar e lidar com os outros. Com as práticas de fala, escuta, escrita, leitura, exames de consciência, *parrhesía*, o indivíduo tornar-se um ser ético, praticante da verdade, conseqüentemente, tais práticas refletirão em suas atitudes para consigo mesmo e aqueles que estão em sua volta.

A estética da existência, no que lhe concerne, mostra ao indivíduo que ele está sendo sujeitado, contribuindo, assim, para a quebra desses paradigmas e permitindo que o sujeito livre-se dos grilhões, os quais os prende e os controla dentro dos dispositivos sociais<sup>4</sup>. Ela tem como propósito auxiliar o homem na construção do eu, mostrando-lhes uma possibilidade de viver de um modo diferente a ponto de encontrar sentido em sua vida. Apresenta também, ao indivíduo, uma oportunidade de enxergar a vida de forma racional, onde ele aprende a relacionar-se consigo e com os outros da maneira mais satisfatória e positiva.

### **A estética da existência e a educação: um caminho que leva à liberdade e à autonomia**

Diante do estudo realizado sobre o conceito de estética da existência, do cuidado de si e governo de si, pode-se afirmar uma relação próxima com o contexto escolar e a formação docente. O espaço escolar é cercado pelas relações de saber e poder, e funciona como um mecanismo formador dos sujeitos. É nesse espaço que o sujeito é constituído para atuar como cidadão na sociedade. É um espaço onde o ensino e a aprendizagem

---

<sup>4</sup> Dispositivo para Foucault “[...] designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (REVEL, 2005, p. 39).



fazem pouso e, portanto, é onde os indivíduos deveriam aprender a relacionar-se e conviver com os outros, trocar experiências pessoais, fazer grandes descobertas, criar laços de afetos, despertar a criatividade e a imaginação, e desenvolver-se em diferentes pontos de sua vida.

Segundo Veiga-Neto (2016), o pensamento foucaultiano passa a exercer influências na educação a partir dos impactos gerados após a publicação da edição brasileira de Vigiar e Punir, em 1977. Em 1982, Foucault ministra o curso *A hermenêutica do sujeito* no *College de France*, onde apresenta reflexões sobre a noção do cuidado de si e sobre as possibilidades da constituição de si. Investigando tais conceitos, ele chegou a conclusões que envolviam a subjetivação, as quais possuem relações bem aproximadas do cenário educacional da época. Segundo Freitas (2012), embora em 1990 o cenário educacional tenha sido marcado pelas reflexões sobre as práticas de subjetivação, as discussões relacionadas a formação do sujeito ético a partir do cuidado de si permaneceram abstraídas dentro do contexto da educação.

Barcelos, Rabelo e Rodrigues (2009, p.13) afirmam: “Concebemos o cotidiano escolar e as relações que são estabelecidas entre os seus sujeitos como lócus para experiências incomuns, aquelas que possam ser ampliadas e que ultrapassem as fronteiras da aquisição de conteúdos, de normalização e de controle”. Embora as instituições escolares sejam cercadas por jogos de poder e de controle e tenha surgido como o objetivo social de disciplinar e formar indivíduos obedientes, corpos dóceis, com o intuito de dominar aqueles que faziam parte deste espaço, professores, alunos, diretores etc., hoje elas têm um potencial de proporcionar experiências capazes de ultrapassarem as metodologias conteudistas e controladoras.

Por ser um espaço onde relações são estabelecidas entre diferentes indivíduos, a escola é um lugar onde as pessoas encontram outras com histórias e experiências comuns com as suas, portanto é um espaço gerador de experiências da pluralidade. A experiência é vista por Larossa (2002, p. 21) como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A pluralidade produz os deslocamentos coletivos, ou seja, ela é um mecanismo para a superação da unidade. Logo, os sujeitos podem ser movidos pelas experiências éticas e estéticas, que são fatores determinantes para a formação do sujeito que aceita e respeita as diferenças e a variabilidade que encontra nos espaços escolares.

Sobre o pluralismo, Barcelos, Rabelo e Rodrigues (2009. p. 14) pontuam: “a

educação que vislumbramos só pode de fato ter significado se estiver ancorada na existência de um pluralismo, tanto no sentido das linguagens quanto no âmbito cultural”. Nesse contexto, quando há a possibilidade de constituição de diferentes “modos de ser” dentro do ambiente escolar e os sujeitos que fazem parte desse ambiente podem ser livres para constituir a si mesmos como sujeitos autônomos, baseados em suas experiências pessoais, em sua própria linguagem e cultura, e não estão sujeitos à um único um “modo de ser” estabelecido, podemos dizer, então, que a educação está ancorada neste pluralismo.

A escola surgiu como um dispositivo de poder cujo seu principal foco era corrigir as pessoas, docilizar os corpos, controlá-los e formar indivíduos disciplinados, ou seja, a escola apresentou-se como um mecanismo de poder, tendo como foco formar os indivíduos conforme as necessidades da sociedade e os tornar submissos à ela e aptos para servi-la. Atualmente, ainda existem instituições escolares que apoiam suas metodologias nessa concepção de educação estabelecida à princípio, embora a educação tenha sofrido diferentes revoluções e transformações até aqui. Os sujeitos os quais são formados nesses espaços que embasam suas metodologias em práticas docilizadoras são privados de viver livremente como protagonistas do seu próprio ser e de compartilhar experiências subjetivas, e isso contribui para a constituição de sujeitos sem repertório de vivências, embora recebam desses lugares muitos conteúdos.

Segundo Barcelos, Rabelo e Rodrigues (2009, p. 9) “A escola é uma invenção moderna, que se cristalizou no nosso imaginário como a instituição onde se dá a Educação por excelência, ainda que essa associação se faça levando em conta a transmissão de conteúdos.” Eles afirmam ainda ser muito difícil pensar a Educação como uma experiência, ou seja, ela estaria comprometida mais com o ensino “conteudista” do que com a formação ética dos indivíduos e a valorização de suas experiências. A educação comprometida com as experiências ultrapassa as articulações entre teoria e prática, ciência e técnica.

Embora o papel da escola, assim como desde o seu surgimento, esteja ainda limitado à transmissão de conteúdo e ao controle dos indivíduos, é necessário refletir sobre as consequências que essas limitações provocam na formação dos sujeitos e criar estratégias a fim de superá-las e rompê-las. Um sujeito formado meramente por conteúdos, matérias e através de práticas doutrinadoras não desfruta da liberdade, pois tem sua subjetividade constituída a partir do processo de docilização e não por meio de experiências consigo mesmo.



Diante do exposto e do estudo realizado sobre o terceiro domínio de Foucault, levanta-se alguns questionamentos quanto a estética da existência e as suas contribuições para a formação docente: Como podemos pensar em uma formação docente baseada no princípio ético da estética da existência? De que forma o professor pode orientar seus alunos afim de que os mesmos também pratiquem o cuidado de si, e tornem-se seres livres e éticos? Como o cuidado de si pode contribuir para uma educação libertária e rica de experiências?

À princípio, há uma urgência de questões a serem esclarecidas até que o docente tenha liberdade plena para exercer o seu papel como professor de forma significativa e consequentemente apresentar aos seus aprendizes a liberdade plena, construindo sua subjetividade. Ele deve livrar-se das amarras que o prende na imagem do professor autoritário/superior, onde suas ações resumem-se em apenas falar e não escutar, e introduzir em sua prática docente outros modos e estilos de vida, procurando entender cada aluno de acordo com a sua realidade e singularidade, orientando-os de modo que os transformem em sujeitos melhores. E é através da prática de algumas técnicas de si, abordadas anteriormente nesta pesquisa, que ele será capaz de moldar o seu ser e orientar os aprendizes a fazerem o mesmo, oportunizando momentos em eles possam ter experiências consigo mesmo.

Barcelos, Rabelo e Rodrigues (2009, p. 12) apontam que “Segundo Foucault (1983), a estética da existência não só abre a possibilidade de um caminho singular capaz de conduzir a ação de um indivíduo, como também produz mudanças neste indivíduo”. Ao praticar o cuidado de si, fazer de sua vida uma obra de arte, o professor torna-se um ser melhor, a ponto de ter uma relação excelente com ele mesmo e consequentemente com os outros. Ao se auto constituir, ele passa a ter o domínio de si, das suas emoções, desejos e atitudes e pode desfrutar da sua autonomia e liberdade, tornando-se capaz de conduzir melhor sua vida e consequentemente sua sala de aula.

Segundo Barcelos, Rabelo e Rodrigues (2009, p. 12) “a estética da existência, sob o signo do cuidado de si e da transformação da existência em uma espécie de exercício permanente, define os critérios estéticos e também éticos do bem viver.” Portanto, o cuidado de si, uma vez praticado de forma constante, possibilita ao indivíduo uma resistência quanto aos mecanismos dominadores da sociedade, uma vez que o faz definir em sua vida critérios estéticos e éticos da arte de viver, baseados nas suas experiências e

não nas imposições da sociedade, as quais dispõem do objetivo de moldá-lo e o tornar dócil.

A arte de viver torna os sujeitos livres das regras, códigos, prescrições e modelos de vida impostas. Tratando-se da formação docente, o professor ao praticar o cuidado de si, passa a desviar-se das repetições doutrinadoras impostas no ambiente escolar, procurando não fundamentar a sua prática em modelos prontos de docência. Fundamentando-se nas experiências, ele oferece ao aprendiz a liberdade para expressar-se, ter acesso às práticas culturais e sociais e proporciona momentos de reflexão e expressão, possibilitando aos educandos o conhecimento de si mesmo.

A constituição da subjetividade pautada na experiência que o sujeito tem consigo mesmo, tanto do docente como do educando, torna-se possível quando ambos estão dispostos a fugir dos “modos de ser” padrões e a buscarem dentro de si sua verdadeira identidade. Ao levar as práticas de si como o *exame de consciência* e a *parrhesía* para a sua vida o professor poderá moldar-se, auto constituir-se, estilizando seu modo de vida e transmitir esses saberes para os seus educandos com a finalidade de que o mesmo também constitua sua própria subjetividade.

Diante disso, conclui-se que apesar do indivíduo, como já mencionado, sofrer com as sujeições de poderes exteriores, sendo a sua constituição como sujeito dependente dos fatores da exterioridade, o cuidado de si pode ajudar o indivíduo, nesse caso o docente, a preparar-se para receber e lidar com as informações, imposições ou qualquer outro tipo de situação exterior que lhe assola. Aquele que pratica o cuidado de si e torna-se terapeuta de si mesmo, recebe, processa e reage às questões exteriores da maneira mais positiva possível, uma vez que ele conhece a si mesmo, sabe dos seus limites e relaciona-se de maneira proveitosa consigo mesmo, agirá de forma consciente e racional mediante qualquer contexto que tenha que lidar. Esse conhecimento de si é o que Foucault chama de liberdade, ou seja, um indivíduo livre é aquele que domina e conhece a si mesmo.

O espaço escolar é cercado por grandes desafios. O professor, em sua sala de aula, precisa estar na linha de frente de todos os problemas que venham surgir nesse espaço. Consequentemente, deve agir com ética, cautela, paciência, consciência e responsabilidade a fim de que todas os problemas sejam solucionados da melhor maneira para todos os envolvidos. Um docente que pratica as técnicas do cuidado de si saberá reagir diante de qualquer situação que surgir e estará apto para orientar os aprendizes da maneira mais sábia.

A estética da existência, a prática do cuidado de si, pode ser uma alternativa para



os docentes que almejam mais liberdade e autonomia em sua prática. Através dela o professor pode criar novas formas de subjetivação, dispor de liberdade, perceber a importância da construção da subjetividade pelo próprio indivíduo e refletir sobre suas práticas, deixando de ser apenas transmissor de conteúdos curriculares, disciplinador e tornando-se incentivador do pensamento, da reflexão, das experiências. Seu foco não pode ser o alcance de metas impostas, mas sim o desenvolvimento dos alunos como indivíduos livres. Deve agir, portanto, como mestre, ensinando, orientando e corrigindo seus aprendizes de maneira conveniente. Ele deve ser fonte de inspiração para seus alunos, de modo que queiram seguir seu exemplo por tamanha admiração.

A formação docente pautada na estética da existência conduz a autonomia e liberdade. Possibilita ao docente uma reflexão sobre suas ações, ajuda-o perceber se o mesmo está cumprindo seu papel, sua responsabilidade diante da sociedade. O conhecimento e prática da estética existência o auxilia na produção de experiências em suas práticas, dando suporte ao professor a fim de que os aprendizes aprendem a ter voz na sociedade, a pensar sobre política, ética, cidadania, educação e economia.

O cuidado de si mostra ao docente que o mesmo pode resistir ao poder, as sujeições, aos modelos de educar que são impostos. Apresenta à ele a liberdade para escolher o modo de vida, o modo de ser docente que se deseja ter para si e o mostra que a melhor maneira de livrar-se e resistir ao poder: praticando as técnicas de si, relacionando-se consigo si mesmo, conhecendo a si mesmo. A estética da existência contribui para a formação de docentes cada vez mais conscientes de suas ações, éticos, que compreendam seus alunos, suas limitações e fragilidades ao mesmo modo que os orienta a cuidar de si. É necessário cada vez mais refletir sobre as atitudes que os professores, as escolas e os órgãos de poder têm tomado frente as dificuldades e os problemas que surgem na sociedade, principalmente tratando-se da constituição do sujeito. É preciso pensar na construção de um indivíduo livre e reflexivo, e para que isso seja possível é necessário construir uma educação libertária.

### **Considerações finais**

Ao longo desse estudo, pôde-se compreender que a estética da existência é a possibilidade de o indivíduo constituir-se autonomamente, estilizar sua existência e fazer de sua vida uma obra de arte. O cuidado de si ajuda o indivíduo a enxergar as sujeições e

imposições que o mesmo sofre pela sociedade e Estado. Mostra ainda que, os jogos de controle e disciplina do Estado retira liberdade e autonomia dos sujeitos, tornando-os submissos. Contudo, ela apresenta uma maneira de livrar-se dessas amarras através do conhecimento de si mesmo, onde o indivíduo relaciona-se consigo mesmo, tornando-se artesão de sua própria vida.

Quando mencionamos a palavra arte, logo vem em mente a imagem de um objeto ou artista. Portanto, na concepção foucaultiana, essa palavra remete a uma transformação do estilo de vida pelo próprio indivíduo, onde o mesmo pode fazer de sua existência uma verdadeira obra de arte, sendo assim artesão de si mesmo, da sua própria vida, da sua existência. A partir dessa transformação, ele passará reger sua vida com base nos princípios da ética e poderá ser uma pessoa melhor no que concerne a suas atitudes, pensamentos. Tais mudanças irão refletir em seu relacionamento com os outros. Haverá uma melhor interação dele com aqueles que fazem parte da sua vida, do seu dia a dia.

A estética da existência apresenta, portanto, uma possibilidade do indivíduo questionar-se sobre si mesmo, sobre o mundo, sobre aqueles que lhe cercam.

Viver nas repetições e preso à doutrinação e disciplina certamente não trará ao sujeito novas experiências e tampouco permitirá que ele compartilhe as suas com os outros. A partir desse contexto, os professores devem sair da zona de conforto, onde estão acostumando a tão somente repassar conteúdos, disciplinar, e passar a promover a liberdade de pensamento e de expressão para que o próprio aluno produza seu conhecimento e escolha para sua vida um estilo de vida. Desse modo, ao contrário do docente sujeitar o aluno a doutrinação, fazendo dele submisso aos modelos de vida, modelos de estudantes “exemplares”, estará proporcionando a constituição de suas próprias subjetividades.

Ao permitir tais experiências e troca delas no ambiente da sala de aula, o professor possibilitará que o aluno apresente aos demais o seu conhecimento sobre o mundo, seus costumes, sua cultura etc. Desse modo, todos aqueles que convivem neste espaço escolar irão adquirir conhecimentos além daqueles curriculares, aprenderão a lidar e a conviver com as diferenças e respeitarão o modo de vida do outro. Além disso, sabe-se que a escola é um lugar para formação da cidadania e diante de tal contexto é inaceitável que aprendiz seja oprimido, não tendo espaço e nem voz para mostrar aos colegas o seu mundo, o seu modo de vida e seus pensamentos. A escola, fundamentando-se na opressão, estará indo contra todos os seus objetivos de formação de cidadãos.

Assim como um mestre guia o seu discípulo, mostrando o caminho a ser seguido



sendo fonte de inspiração, o docente deve também direcionar seus alunos para o caminho do conhecimento, da sabedoria e da liberdade. O professor deve ser uma referência de ser humano e fonte de inspiração de vida para aqueles que o admiram, no caso os seus alunos. Através da estética da existência, ele será capaz de alcançar esse objetivo. Com a prática do cuidado de si e governo de si, ele poderá constituir a si mesmo, e tornar-se um indivíduo sábio.

### Referências

- CANDIOTTO, Cesar. **Subjetividade e verdade no último Foucault**. Trans/Form/Ação, (São Paulo), v.31(1), 2008, p.87-103. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/trans/a/dP6ptnMKsWtsqLVmC8c4gCh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BARCELOS, Adriana Piontkovsky; RABELO, Denise Lima; RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Por uma educação que pense a ética e a estética da existência**. Pró-Discente. Vitória, v.1, n.1, p.9-18, jan/jul, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5710/4158>> . Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRANDÃO, Ramon Taniguchi Piretti. **Da estética da existência ao intolerável: por uma ontologia do sujeito**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46178>>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido? In: **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: oficina universitária, 2012. p. 51-76.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FURTADO, Rafael Nogueira. Por um governo de si mesmo: Michel Foucault e a estética da existência. **Paralaxe**. São Paulo. v.1, n.1, p. 51-57, 2013.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.[online]**. n. 19, jan/fev/mar/abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>>. Acesso em 18 nov. 2023.
- MOTA, Fernanda Antônia Barbosa de. O processo formativo do sujeito: governamentalidade e modos de subjetivação como processo de singularização a partir do cuidado de si. **Reflexão E Ação**, 26(2), 27-42. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11365>> . Acesso em: 18 nov. 2023.
- MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, o mestre do cuidado**. Edições Loyola: São Paulo, 2011.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos : Claraluz, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016



## O ENFRAQUECIMENTO DO ESTADO DEMOCRÁTICO E A QUESTÃO DA PREDAÇÃO ESTATAL

*The weakening of the democratic state and the issue of state predation*

Bartolomeu dos Santos Costa<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é fazer uma discussão apontando para o enfraquecimento de Estados Democráticos como resultado de uma *Predação Estatal*. Predação estatal é utilizada aqui para designar um sucateamento e desordens no Estado como resultados de má administração, corrupção, entre outros fatores. Para tal, fez-se uma discussão/síntese inicial sobre a concepção de Estado/sociedade em John Rawls, buscando relacionar sua ideia de estado ideal com a concepção de Estado Democrático de Direito de autores como Rubens Casara, que, a princípio, dialoga de forma a concordar com a teoria da justiça de Rawls. Se percebeu, nesse sentido, que as concepções desses dois autores vão na contramão da predação estatal, pois esta última consiste na ausência de elementos como democracia, organização do Estado, garantia de direitos, entre outros, apontados por Rawls e Casara. Assim o trabalho foi escrito a partir de análise bibliográfica que versam sobre os temas em questão. A relevância do trabalho consiste na contribuição para a construção do conceito de predação estatal e *Estado Fraco*, possibilitando, dessa forma, uma ampliação da bibliografia a respeito desses conceitos, sendo este trabalho uma dessas fontes bibliográficas. Isso porque, por estarem ainda em construção, sobretudo a ideia de estado fraco, a bibliografia é rara, e praticamente não existe no Brasil. Vale ressaltar que Estado fraco não é Estado fracassado, que dispõe de maior bibliografia e tem uma concepção distinta de Estado fraco.

**Palavras-chave:** Estado Forte. Estado Fraco. Estado Predatório.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to make a discussion pointing to the weakening of Democratic States as a result of *State Predation*. State predation is used here to designate a scrapping and disorder in the State as a result of bad administration, corruption, among other factors. To this end, an initial discussion/synthesis was made on the conception of State/society in John Rawls, seeking to relate his idea of an ideal state with the conception of a Democratic State of Law by authors such as Rubens Casara, who, in principle, dialogue consistent with Rawls's theory of justice. It was noticed, in this sense, that the conceptions of these two authors go against state predation, as the latter consists of the absence of elements such as democracy, state organization, guarantee of rights, among others, pointed out by Rawls and Casara. Thus, the work was written from a bibliographical analysis that deal with the themes in question. The relevance of the work consists in the contribution to the construction of the concept of state predation and the *Weak State*, thus enabling an expansion of the bibliography regarding these concepts, and this work is one of these bibliographic sources. This is because, as they are still under construction, especially the idea of a

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Bacabal. E-mail: [tstbartolomeu@gmail.com](mailto:tstbartolomeu@gmail.com)

weak state, the bibliography is rare, and practically does not exist in Brazil. It is worth mentioning that a weak state is not a failed state, which has a greater bibliography and has a distinct conception of a weak state.

**Keywords:** Strong State. Weak State. Predatory State.

## Introdução

O Estado democrático de direitos tem como dever garantir os direitos de seus cidadãos, sejam direitos de liberdade fundamental (primeira geração dos direitos humanos), sejam os direitos econômicos, sociais e culturais (segunda geração dos direitos humanos), bem como não pode violar seus direitos civis. Essa é a ideia de Estado forte que será discutido mais à frente. Um Estado que cuida de sua população de forma a governar voltado para interesses coletivos de bem-estar social e não com interesses escusos individuais, de forma a deparar e desorganizar o Estado, deixando sua população sem o mínimo para uma vida digna. Essa é a concepção de Rubens Casa, que será tratada de forma mais específica mais adiante.

John Rawls tem uma concepção de Estado, de sociedade e que vai na mesma perspectiva de Casara. Para Rawls, uma sociedade justa deve dispor da garantia de liberdades individuais e igualdade para seus cidadãos, na qual haja, através de princípios de justiça social, uma cooperação voltada para o bem coletivo. Esses princípios possibilitam uma organização do Estado por meio de atribuição de direitos às instituições sociais, de modo que haja uma distribuição igualitária dos benefícios sociais para os indivíduos.

Desse modo, para esse autor, para haver justiça social o Estado deve garantir uma *equidade*, ou seja, garantir à população pobre os direitos que os mais favorecidos têm acesso por meio de sua situação financeira abastada, tais como saúde de qualidade, educação de qualidade, moradia, entre outros. Essas duas concepções de Estado desses dois autores concordam em relação ao Estado ser responsável por garantir a seus cidadãos o mínimo para uma vida digna e igualdade social e econômica.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo, discorrer sobre aquilo que é o contrário dessas duas concepções, a saber o Estado fraco e estado predatório. Para tal, optou-se por discorrer primeiramente sobre essas concepções de Rawls e Casara, bem como a ideia de Estado forte a partir de outros autores, para em seguida se tratar da ideia de Estado fraco e da predação estatal, de modo a fazer um contraponto e se perceba o antagonismo que existe das concepções de Rawls e Casara para o Estado fraco e



predatório.

Dessa forma, o trabalho foi escrito unicamente a partir da revisão de bibliografia que versam sobre o Estado, justiça e sociedade em Rawls, Estado democrático de direito em Casara, Estado forte, Estado fraco, predação estatal, tais como: Rawls (1992); Rawls (1997); Casara (2018); BAVISTER-Gould 92011), entre outros. Tem como principal relevância científica, contribuir para a construção dos conceitos de predação estatal e Estado fraco.

### **A Relação Justiça-Estado-Instituições (Sociedade) em John Rawls**

Para John Rawls em *Uma Teoria da Justiça*, uma sociedade é composta pela relação Justiça-Instituições-Estado. Assim, ao tratar do papel da justiça logo no início dessa obra, o autor destaca que “a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. (RAWLS, 1997, p. 3). A justiça é, para o autor, tão necessária e delicada para o funcionamento de uma sociedade que, ao compará-la com os sistemas de pensamento e apontá-la como virtude nas instituições, que são as partes que compõe o Estado e, conseqüentemente, regulam com suas normas a sociedade, tal como esses sistemas de pensamentos “ultrapassados”, essas instituições também “[...] devem ser reformadas ou abolidas se são injustas”. (RAWLS, 1997, p. 4).

O filósofo destaca que a igualdade e liberdade e igualdade de liberdade são fundamentais para uma sociedade justa. Assim, as liberdades individuais são essenciais, pois cada cidadão é inviolável em seus direitos, ainda que seja por um bem geral da sociedade não se pode desconsiderar a liberdade individual sobre a justificativa de que é para o bem de todo o resto da sociedade, isso não seria justo, portanto, para “[...] uma sociedade justa as liberdades da cidadania igual são consideradas invioláveis; os direitos assegurados pela justiça não estão sujeitos à negociação política ou ao cálculo de interesses sociais”. (RAWLS, 1997, p. 4).

Destarte, a sociedade para John Rawls é o conjunto de pessoas que reconhecem, para conduzi-las, certas normas acompanhadas com um sistema de cooperação para promover o bem comum. No entanto, há conflitos de interesses, mas também uma identidade de interesses. (RAWLS, 1997). Essa identidade de interesses se dá porque a cooperação social possibilita que todos tenham uma vida melhor do que teriam caso

dependessem de seus esforços individuais e, portanto, para almejamem seus objetivos individuais dependem dos benefícios maiores da sociedade resultantes somente da cooperação social. (RAWLS, 1997). Para tanto, ou seja, para uma divisão social igual e vantajosa para todos, se faz necessário a escolha de um conjunto de princípios para uma ordenação na sociedade que sele um acordo objetivando esse fim.

Esses princípios são *os princípios da justiça social*, “[...] eles fornecem um modo de atribuir direitos e deveres nas instituições básicas da sociedade e definem a distribuição apropriada dos benefícios e encargos da cooperação social” (RAWLS, 1997, p. 5).

Nesse sentido, para Rawls, uma sociedade só é bem ordenada quando é regulada por uma concepção pública de justiça, ou seja, quando é uma sociedade na qual “[...] (1) todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça; (2) as instituições sociais básicas geralmente satisfazem, e geralmente se sabe que satisfazem, esses princípios” (RAWLS, 1997, p. 5). Assim, por mais que haja um interesse individual tornando necessária a vigilância de uns sobre os outros:

Seu sentido público de justiça torna possível a sua associação segura. Entre indivíduos com objetivos e propósitos díspares uma concepção partilhada de justiça estabelece os vínculos da convivência cívica; o desejo geral de justiça limita a perseguição de outros fins [...] uma concepção de justiça como constituindo a carta fundamental de uma associação humana bem-ordenada. (RAWLS, 1997, p. 5).

Portanto, para o autor, o objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou seja, a maneira pela qual as instituições (conjunto de associações que estabelecem os princípios que normatizam e regem a sociedade) distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão adequada resultante da cooperação social. (RAWLS, 1997). Como estrutura básica da sociedade, explicitando de forma mais clara, o autor entende “[...] as principais instituições políticas, sociais e econômicas [...] e o modo pelo qual elas se combinam num sistema de cooperação social” (RAWLS, 1992, p. 27).

Essa estrutura:

[...] Contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes tem expectativas de vida diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. Assim, as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos; contudo, não podem ser justificadas mediante um apelo às noções de mérito ou valor. (RAWLS, 1997, p. 8).



Para Rawls essas desigualdades sociais são inevitáveis e por isso mesmo que os princípios da justiça devem se ater em primeiro lugar a elas.

Para ilustrar seu pensamento em relação à concepção de justiça que pretende apresentar a qual chamou de *justiça como equidade* e trazer luz quanto a como seria essa concepção de justiça, o autor estabelece uma situação hipotética. Segundo ele, dentro de uma perspectiva real de que há classes diferentes na sociedade que determinam as condições de vida e, portanto, as possibilidades também desiguais de acesso às essas necessidades, a justiça como equidade servirá para corrigir as desigualdades, não no sentido de estabelecer uma divisão igualitária de bens econômicos, mas no sentido de promover acesso às necessidades e/ou direitos sociais básicos para todos os cidadãos. (RAWLS, 1997). Mas como fazer isso, se há interesses individuais e participantes de classes diferentes tem uma concepção a partir de sua realidade e, por conseguinte, opiniões a partir de suas vivências? É aí que entra a situação hipotética de Rawls segundo a qual os cidadãos devem ter opiniões imparciais.

Para uma análise imparcial e, conseqüentemente, terem opiniões, tomarem decisões e escolherem os princípios com base na justiça como equidade, os cidadãos precisariam assumir a *posição original*, nela os indivíduos não saberiam qual sua classe social, sua cor, etnia, se são ricos ou pobres, QI, entre outros. Isso seria um *véu da ignorância*, sob o qual os princípios da justiça seriam escolhidos (RAWLS, 1997). Dessa maneira, haveria a garantia de que ninguém seria:

[...] Favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais. Uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar princípios para favorecer sua condição particular, os princípios da justiça são os resultados de um consenso ou ajuste equitativo. Pois dadas as circunstâncias da posição original, a simetria das relações mútuas, essa situação original é equitativa entre os indivíduos tomados como pessoas éticas, isto é, como seres racionais com objetivos próprios e capazes [...] de um senso de justiça. A posição original é [...] o *status quo* inicial apropriado, e assim os consensos fundamentais nela alcançados são equitativos. (RAWLS, 1997, p. 13-14).

Desse modo, para o autor, as desigualdades vão existir e são até legítimas desde que seja garantido pelo Estado o cesso dos menos favorecidos às necessidades e serviços básicos como, por exemplo, saúde, moradia, emprego e renda, educação, entre outros. (RAWLS, 1997). Em suma, para haver uma sociedade justa deve haver uma certa

igualdade, liberdade e igualdade de liberdade, ou seja, todos devem ter iguais direitos aos serviços supracitados e direitos de liberdade de expressão, de religião, de pensamento, de ir e vir, de associação, de reunião, entre outros. Mas para tal, deve haver um acordo de princípios entre pessoas iguais e racionais que precisam, por conseguinte, ser regulados pelas instituições do Estado. (RAWLS, 1997).

Portanto, a justiça como equidade é uma concepção política da justiça, é uma concepção moral, mas não uma concepção moral geral e sim uma para três questões específicas, a saber, para as instituições políticas, sociais e econômicas, ou seja, para a estrutura básica da sociedade, mas não de qualquer sociedade, o autor se refere a uma sociedade democrática moderna ou como ele chama, uma “democracia constitucional moderna” (RAWLS, 1992, p. 27).

Nesse sentido, a justiça como equidade, segundo o autor, se difere das tradições morais tradicionais que pretendem dar conta de tudo de forma geral, como o utilitarismo, por exemplo. Isso, segundo Rawls, não é possível em uma sociedade democrática moderna, pois “[...] nenhuma concepção moral geral pode fornecer uma base publicamente reconhecida para uma concepção de justiça num Estado democrático moderno” (RAWLS, 1992, p. 27). Isso porque:

As condições sociais e históricas de tal Estado originaram-se nas guerras de religião que se seguiram à reforma e no desenvolvimento subsequente do princípio da tolerância, bem como na expansão do governo constitucional e das instituições das grandes economias industriais de mercado. Essas condições afetam profundamente os requisitos de uma concepção praticável de justiça política: tal concepção tem de dar espaço a uma diversidade de doutrinas e à pluralidade de concepções conflitantes e, na verdade, incomensuráveis do bem tal como adotados pelos membros das sociedades democráticas existentes. (RAWLS, 1992, p. 27-28).

Assim, a justiça como equidade é uma concepção que oferece uma alternativa ao utilitarismo. Espera, portanto, o autor, que sua teoria, diferente do utilitarismo que busca atender os interesses sociais gerais em detrimento do interesse individual, seja acolhida pelo que chama de “interface consensual” (*overlapping consensus*), ou seja, um consenso que inclui todas as doutrinas religiosas e filosóficas opostas que podem existir em uma sociedade democrática justa. (RAWLS, 1992).

Rawls rejeita a postura utilitarista, pois segundo ele, essa concepção não corrige as injustiças para promover a justiça que deve haver em uma sociedade democrática. Além do mais, é inconcebível que cidadãos racionais que se veem como iguais, com direitos às suas exigências, possam concordar com princípios que estabelecem expectativa



de vida inferior a alguns em prol de uma expectativa superior a uma maior parcela da sociedade.

Nesse sentido, a tarefa primordial da teoria da justiça de Jon Rawls, é proporcionar uma base mais firme e admissível do que a base frágil que o utilitarismo oferece para os princípios constitucionais e para os direitos e liberdades fundamentais (Rawls, 1992).

### **UMA IDEIA DE ESTADO FORTE**

Toda a literatura sobre direitos humanos coloca o Estado como garantidor dos direitos econômicos, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que precisa ser fiscalizado pra não violar os direitos civis e políticos. Portanto, Estado Forte aqui não é no sentido de um totalitarismo estatal, mas sim no sentido de um Estado que garanta em leis e efetivamente os direitos sociais básicos de seus cidadãos.

De modo específico, esses direitos são aqueles da primeira e segunda geração dos Direitos Humanos, que dizem respeito às liberdades fundamentais e igualdade material do ser humano e que teve seu marco na Revolução Industrial, que teve como consequência, no século XIX, a luta do proletariado pelos seus direitos como saúde, educação, alimentação, entre outros. E no século XX, no estabelecimento dos direitos sociais.

A constituição do México de 1917 e de Weimar, na Alemanha, trazem em seu texto esses direitos destinados, em especial, a tratar de melhorias nas condições materiais, sobretudo à classe trabalhadora, destacando a ação do Estado para sua efetivação. Dentre esses direitos estão moradia, alimentação, saúde, educação, previdência social. No espaço e sentido jurídico, objetivam uma ordenação de normas públicas para a limitação dos interesses individuais e promover interesses coletivos. (SARMENTO, 2006).

Nesse sentido, a segunda geração dos direitos humanos ao invés de tirar a responsabilidade do Estado, atribui a esse o papel de promover políticas públicas para atender as demandas de necessidades básicas de seus cidadãos. Além de corresponderem, por conta das desigualdades sociais, às reivindicações do proletariado e dos menos favorecidos em geral, os direitos de segunda geração são considerados uma forma de aumentar e qualificar o princípio de justiça social. (SARLET, 2007).

Assim, um Estado Forte, é um Estado Democrático de Direito. Na fala de Casara (2018, p. 19-21), é um:

Estado que tem o compromisso de realizar os direitos fundamentais e tem como principal característica a existência de limites legais ao exercício do poder. O Estado democrático de Direito é, portanto, sinônimo de Estado constitucional, ou seja, um Estado em que os indivíduos e, em especial, os agentes estatais, estão sujeitos à lei, não como no velho paradigma positivista (“sujeição à letra da lei”), mas sujeitos à lei coerente com a Constituição da República. Tem-se, então, um tipo de ordenamento no qual o poder público está rigidamente limitado e vinculado à lei adequada à normatividade constitucional, tanto no plano substancial (relativo aos conteúdos relevantes) quanto no plano processual/procedimental (relativo às formas processualmente vinculantes). [...] a opção política que levou ao Estado Democrático de Direito, construída após a Segunda Guerra Mundial, é a de que o poder deve ser limitado a fim de evitar novos holocaustos e permitir o exercício da máxima liberdade (vida plena), compatível com igual liberdade dos demais (vida plena dos outros).

No entanto, não se pode entender que Estados Democráticos de Direitos significam plenamente a ausência de ilegalidade, pois, em todos os Estados, inclusive os democráticos, há formas de poderes que passam despercebidos à legalidade, além do mais, no decorrer da história, como ressalta Casara (2018), a legalidade esteve na maioria das vezes a serviço de quem detém o poder. Portanto, mesmo um Estado Democrático de Direitos que tende a evitar ilegalidades,

[...] convive sempre com uma margem de ilegalidade produzida por particulares e, principalmente, pelo próprio Estado, porque, ao contrário do que muitos defendem, é o poder político que estabelece e condiciona o direito. Condicionado, o direito tende a ser afastado sempre que necessário à realização do poder, de qualquer poder. (CASARA, 2018, p. 21).

É nesse momento, na obra citada acima, que o autor diz que pode existir uma crise do Estado democrático e contraste, além de evidenciar sua opinião em relação a afirmação dessa crise como forma de manutenção do capitalismo. O que se quer ressaltar e passar aqui, é que, ainda que com todas as suas dificuldades, sobretudo, por conta da expansão e fortalecimento do capitalismo, a ideia de Estado forte aqui tratada, faz referência a um Estado Democrático de Direito. Nesses moldes, o Estado se reconhece como promotor de justiça social, “[...] assegurar pleno desenvolvimento de cada um e concretizar o projeto de vida digna para todos (princípio de dignidade da pessoa humana)”. (CASARA, 2018, p.28).

Dessa maneira, a segunda geração dos Direitos Humanos estabelece para o Estado diretrizes, deveres e tarefas, para que este possibilite aos seus cidadãos melhores qualidades de vida, proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento do ser humano, lhe garantindo de forma efetiva, condições para gozar de seus direitos sociais básicos, econômicos e culturais.



## UMA IDEIA DE ESTADO FRACO

A ideia de um Estado Fraco aqui é antagônica à ideia de Estado forte apresentada acima, no sentido de um Estado que não promove de forma efetiva os direitos de seus cidadãos, ou pelo menos, para não generalizar, não promove em grande parte, ou seja, há uma seletividade que dependerá de muitos fatores, entre os quais está a falta de influência de cidadãos pobres por não se ter boas relações consequentes de um bom capital social, o que depende também, da falta de capital econômico, ou seja, para ser mais específico e direto, em Estados fracos, as leis no que diz respeito aos direitos dos cidadãos funcionam mais para quem tem um bom capital econômico.

Nesse sentido, o Estado fraco aqui apresentado é aquele que negligencia, por inúmeros fatores, os direitos sociais básicos de seus cidadãos. Uma das causas disso é a *Predação Estatal*, que consiste em o Estado utilizar a sociedade como uma presa numa busca por riquezas individuais, o que gera instabilidade e desorganização nas instituições e em termos durkheimianos, uma *Anomia Social* e muita corrupção no meio político. Nesse sentido, é comum em um Estado fraco, uma grande população que vive na miséria com a falta de serviços básicos de qualidade como saúde, educação, saneamento básico, moradia, entre outros.

O fracasso do Estado depende em muito de seu governo e, conseqüentemente, da capacidade de suas instituições promoverem serviços à população, de implementarem políticas públicas eficazes e de criarem leis e um aparato que faça com que essas sejam efetivadas. (Fukuyama, 2004). Para tanto, a promoção do exercício da democracia é essencial e não a promoção de um autoritarismo e censura de seus cidadãos.

Assim,

O nível de fracasso do Estado é gradativo e dá-se a partir do seu definimento como provedor de bens políticos à população. Esses bens políticos estão dispostos de forma hierárquica [...] a livre participação dos cidadãos no processo político, o respeito às instituições, a infraestrutura e a provisão de serviços básicos. (ALVES et al, 2016, p. 436).

Quando se fala aqui de direitos políticos se está abrangendo os direitos civis e humanos e, por conseguinte, políticas de proteção aos pobres. Diferente dos Estados fortes, “os Estados fracos possuem deficiência na provisão de alguns bens políticos e apresentam grande potencial para a falência [...]” (ALVES, et al, 2016, p. 438).

Estados fracos ou fracassados, possuem grande deficiência em prover os bens

políticos, direitos sociais básicos à população, são poluídos pela corrupção, fronteiras frágeis, um executivo geralmente inflado que se sobrepõe aos demais poderes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), baixo, entre outras características. (Alves et al, 2016).

Outra característica de Estados fracos ou fracassados, segundo Gros (1996 apud Alves et al, 2016), é a disparidade de renda. Para esses autores, entre os habitantes de um Estado desse tipo, de um lado está uma minoria extremamente rica, do outro, uma maioria extremamente pobre. Portanto, a ideia de Estado fraco aqui, é de um Estado que não garante aqueles direitos de segunda geração dos direitos humanos a seus cidadãos.

## A QUESTÃO DA PREDACÃO ESTATAL

É rara, sobretudo no Brasil, a literatura que trata sobre a *Predação Estatal* e/ou *Estados Predatórios*, em como sobre *Lideranças Predatórias* e *Regras Predatórias*. Portanto, esses conceitos serão tratados aqui com base em um documento conceitual de Alex Bavister-Gould, do departamento de Política da Universidade de York.<sup>2</sup>

Para esse autor, *Estados Predatórios* tem como característica um governo extremamente autocrático, decadência em suas instituições, fracasso ou déficit e corrupção. Regimes predatórios, não são completamente predatórios, mas são em parte com maior ou menor proporção. (BAVISTER-GOULD, 2011). Autocrático aqui não se refere a um governo absolutista, e nem tão pouco uma outra forma de governo em que o poder está concentrado em uma única pessoa, mas sim em governos democráticos que tem essas características, inclusive que tem um governante antidemocrático, e que, constantemente atenta direta ou indiretamente contra a democracia de seu país.

Nesse sentido,

Além de ser institucional e politicamente degradados, Estados predatórios são economicamente degradados por seus regimes. Quantias significativas de patrimônio de outra forma investível tendem a ser extraídas, e pouco é devolvido à população por meio de investimentos em bens públicos. Isso ocorre não apenas no topo, mas também se estende em toda a economia e sociedade, onde predação e corrupção em todas as esferas e em todos os níveis, incluindo a burocracia, destrói as perspectivas de qualquer investimento de produção a longo prazo. (BAVISTER-GOULD, 2011, p. 2).

Segundo o autor, o conceito de *Estado Predatório* é usado como antagônico a uma governança responsável e desenvolvimentista e a predação é identificada com um governo

---

<sup>2</sup> Traduzido pelo autor deste trabalho do original *Predatory Leaderships, Predatory Rule and Predatory States*.



despótico e corrupto. Para Holsti (2000), a predação tende a gerar um Estado Fraco, levando-o ao colapso e à anarquia.

Dessa maneira, um Estado predatório causa uma *Sociedade Predatória*, na qual, o comportamento predatório está presente em todos os níveis da vida social e política. Desse modo, toda transação corrobora para a promoção de vantagem para alguém, como, por exemplo, ricos que manipulam o poder para saquearem o Estado e fugirem da lei. Dessa maneira, em uma sociedade predatória, é sempre tênue a linha entre criminalidade e a legalidade. Em sociedades assim não há uma busca combinada de fins coletivos e respeito pela lei e os atores políticos usam todos os meios necessários para quebrar todas as regras possíveis em prol de benefícios individuais, sobretudo riqueza. (DIAMOND, 2001; 2008).

Em um Estado predatório, a pessoa do líder predatório é central para a predação estatal, pois esse age de forma brutal e destrutiva a fim de manter a riqueza e se manter no poder, faz isso com uma coerção implacável e incentivo material para as elites. (NAFZIGER; AUVINEN, 2000). No entanto, se faz necessário entender que, embora o líder predatório seja um elemento essencial para um regime predatório, ele depende e sempre busca a colaboração ativa de indivíduos e organizações, como, por exemplo, empresas e militares. (BAVISTER-GOULD, 2011). Assim, os regimes predatórios são regidos por coalizões e o destino de seus líderes estão constantemente nas mãos dessas coalizações desconfortáveis e desconfiadas que há ao seu redor. (FRANTZ; EZROW, 2011).

Desse modo, “Líderes predatórios caracteristicamente veem o poder e empregam o poder como se fosse ‘vencedor-takeall’ – ‘uma quantidade brutal e indivisível’ a ser ‘mantida individualmente e exercida de forma absoluta’” (FATTON, 2006, p.118 apud BAVISTER-GOULD, 2011). Para tal, o líder predatório precisa de seguidores leais.

A lealdade dos apoiadores do líder/governante predatório não se baseia em tradição, ideologia, missão pessoal ou carisma, mas em medo e benéfcias para seus colaboradores. Esses colaboradores são, geralmente, um grupo de cúmplices e membros da família que desfrutam de poder, riquezas e status às custas do Estado. (HOLSTI, 2000).

Dessa maneira, além da insegurança institucional e civil, há no Estado predatório, uma constante degradação econômica em que “os recursos públicos e privados se fundem e os cargos públicos servem como meio para a criação de riqueza privada”. (ALNASRAWI, 2000, p. 111). Em um governo predatório,

A pobreza é a norma e onde os caminhos privados para a riqueza são raros, a política e o poder aparecem como uma vocação empresarial - como o único meio de obter riqueza privada. Isso significa que grandes quantidades de excedentes passíveis de investimento tendem a ser extraídas por líderes e elites, e pouco na forma de bens públicos coletivos é devolvido à população. A elite dominante e seus clientes “usam suas posições e acesso a recursos para saquear a economia nacional por meio de corrupção, corrupção e extorsão, e para participar de atividades de negócios privados” (HOLSTI, 2000, p. 251 apud BAVISTER-GOULD, 2011).

Portanto, a predação estatal com seus fatores, incluindo a corrupção, é um empecilho para o desenvolvimento do Estado e para uma perspectiva de redução significativa da pobreza. (ODI, 2006).

Em suma, as principais características da regra predatória são:

- ✓ Governo extremamente autocrático;
- ✓ Política de personalidade e o uso de violência, medo e repressão;
- ✓ Erosão das instituições públicas formais;
- ✓ Desrespeito ou distorção das instituições tradicionais, informais;
- ✓ Corrupção generalizada;
- ✓ Recompensas para colaboradores e elites importantes;
- ✓ Líderes e associados usam o poder para fins pessoais e constituem um fator de colisão predatória. (BAVISTER-GOULD, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmou-se no desenvolvimento do trabalho, a hipótese apontada na introdução, a saber, da concordância de entre John Rawls e Rubens Casara em relação ao Estado. Apesar de algumas variantes distintivas, as concepções desses autores convergem no sentido de defenderem um Estado democrático de direito (CASARA, 2018) e um Estado justo (RAWLS, 1992; 1997) como aquele que promove um bem estar social a seus cidadãos através da garantia dos direitos a liberdade fundamentais e dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Além disso, essas concepções corroboram para uma ideia de Estado forte, não no sentido totalitário, a exemplo dos governos absolutistas e aristocratas. Ao contrário, um estado forte no sentido de cuidar integralmente de sua população, que tenha um governo democrático, em que todos os cidadãos temo poder de decisão política, de participar e concorrer a cargos políticos, em que as instituições são organizadas e seu líder não é um



autoritário e que promove uma anomia social no sentido durkheimiano.

Foram expostas as concepções de Rawls, Casara e a ideia de Estado forte a fim de compará-las e contrapor a ideia de Estado fraco, o que nos permitiu perceber que o Estado fraco é antagônico às concepções de Rawls e Casara, sendo essas últimas, o ideal para um Estado próspero, no qual a população goza de seus direitos efetivamente e, por conseguinte, de bem estar social.

Vale ressaltar que provavelmente haja, além da de Rawls e Casara, outras concepções de Estado forte no sentido aqui trabalhado e apontado no tópico específico deste trabalho sobre essa temática. No entanto, essas foram as concepções escolhidas como delimitação para a discussão desse trabalho.

Ressaltamos, também, que tivemos dificuldades para encontrar bibliografia, sobretudo brasileira que trate sobre estado fraco e predação estatal/Estado predatório, daí o porque fora usado somente uma fonte para a discussão de Estado predatório. Isso se deu devido a esses conceitos estarem ainda em construção. Daí, portanto, o principal objetivo do trabalho consiste na contribuição para a construção desses conceitos, bem como, apontar para uma ideia de Estado forte que não seja aqueles totalitários, mas sim aqueles democráticos, dentro, por exemplo, da perspectiva de Bobbio (1986; 2000).

## REFERÊNCIAS

- ALNASRAWI, A. Iraq: Economic and Predatory Rule. In: Nafziger, E., Stewart, F; Vayrynen, R. ed. **War, Hunger and Displacement: Case Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- ALVES, Helena Lins; FIGUEIREDO FILHO, Dalson B.; PARANHOS, Ranulfo; SILVA JR, José Alexandre da; ROCHA, Enivaldo carvalho da. Análise institucional comparada dos Estados fracassados. **Análise Social**, 219, li (2.º), 2016, 432-456.
- BAVISTER-Gould, Alex. **Predatory Leaderships, Predatory Rule and Predatory States**. Concept Paper - Department of Politics, University of York, September, 2011.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**; tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da Política**. Rio de Janeiro, Campus, 2000

- CASARA, Rubens R R. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 240 p.
- DIAMOND, L. **The Democratic Rollback: The Resurgence of the Predatory State** *Foreign Affairs*, 87, 36-48. 2008.
- DURKHEIM, Émile. **O suicídio: estudo de Sociologia**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do Trabalho social**. Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FUKUYAMA, F. **Construção de Estados: Governo e Organização no Século xxi**, Rio de Janeiro, Rocco, 2004.
- FRANTZ, Erica; Ezrow, Natasha. **Dictators and Dictatorships: Understanding Authoritarian Regimes and their Leaders**. New York: Continuum International Publishing Company, 2011.
- HOLSTI, K. J. Political Causes of Humanitarian Emergencies. In: Nafziger, E. W. **Steward, Frances and Vayrynen, Raimo**. ed. *War, Hunger and Displacement: Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- NAFZIGER, E. W; Auvinen, J. The Economic Causes of Humanitarian Emergencies. In: NAFZIGER, E. W. Steward, Frances and Vayrynen, Raimo. ed. **War, Hunger and Displacement: Analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- ODI, **Corruption and Anti-Corruption Efforts: Research, Policy Highlights and Ways Forward**. Background Note, London: 2006.
- SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas**. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006, p. 12-13.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. 8ª Edição, Porto Alegre: Livraria do Advogado. Ed. 2007, p. 55.
- RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RAWLS, John. Justiça como equidade: Uma concepção política, não metafísica. **Lua nova**. N° 25, 1992. Disponível em: <[file:///D:/ARQUIVOS/Downloads/Justica\\_como\\_equidade\\_uma\\_concepcao\\_politica\\_nao\\_m.pdf](file:///D:/ARQUIVOS/Downloads/Justica_como_equidade_uma_concepcao_politica_nao_m.pdf)>. Acesso em: 15 de mai. de 2021.



**A ESTRUTURA DIÁRQUICA DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA  
MILLIANA COMO OPOSIÇÃO À CRÍTICA DE HONNETH À LIBERDADE  
JURÍDICA**

*The diarchical structure of millian representative democracy as opposition to Honneth's  
criticism of legal freedom*

Flávio Augusto de Oliveira Santos<sup>1</sup>

Veronica Calado<sup>2</sup>

**RESUMO**

Axel Honneth, em *O direito da liberdade*, apresenta uma crítica aos elementos problemáticos da liberdade jurídica desde sua primeira formulação, no século XVII, de caráter negativo, até um segundo momento, marcado pela ampliação dos direitos subjetivos, que transforma o espaço privado em um lugar de reflexão ética de onde derivam juízos de “bem” e de “justiça”. Como exemplo desde segundo momento, Honneth se vale do pensamento de John Stuart Mill. Ocorre que, mesmo reconhecendo a importância das teorizações millianas, Honneth insiste em afirmar que a liberdade jurídica implica na constituição do sujeito como ator solitário dotado de objetivos estratégicos. Nossa proposta aqui é sugerir que ao se valer do pensamento de Mill para ilustrar sua reconstrução da noção de liberdade jurídica, e concluir por sua limitação, Honneth não alcança a extensão da proposta de filosofia social do autor inglês. A imbricação entre as noções de liberdade e igualdade em Mill permeia a esfera privada garantida pelos direitos individuais e introduz questões intersubjetivas no momento de reflexão ética. Ou seja, há claros elementos de influência do outro na determinação dos juízos morais legitimadores da ação social milliana. Visando explorar esta questão, procuramos, em um primeiro momento, identificar a crítica à insuficiência do reconhecimento de obrigações recíprocas entre os sujeitos que gozam de seus direitos individuais, para, em seguida, confrontarmos seus argumentos com as formulações de John Stuart Mill sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Axel Honneth; John Stuart Mill; democracia; liberdade

**ABSTRACT**

Axel Honneth, in *Freedom's Right*, presents a critique of the problematic elements of legal freedom from its first formulation in the 17th century, which was negative in nature, to a second moment, marked by the expansion of subjective rights, which transforms private space into a place of ethical reflection from which judgements of "good" and "justice" are derived. As an example of this second moment, Honneth uses the thought of John Stuart Mill. However, even acknowledging the importance of Mill's theorising, Honneth insists on affirming that legal freedom implies the constitution of the subject as a solitary actor with strategic objectives. Our proposal here is to suggest that by using Mill's thought to illustrate his reconstruction of the notion of legal freedom, and concluding that it is limited, Honneth does not reach the extent of the English author's

<sup>1</sup> Doutorando em Filosofia - UFPR. E-mail: flavio2501@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Filosofia - UFPR. E-mail: calado.vero@gmail.com

proposal for social philosophy. The imbrication between Mill's notions of freedom and equality permeates the private sphere guaranteed by individual rights and introduces intersubjective issues now of ethical reflection. In other words, there are clear elements of influence from "others" in determining the moral judgements that legitimise Millian social action. To explore this issue, we first try to identify the criticism of the insufficiency of recognising reciprocal obligations between subjects who enjoy their individual rights, and then compare his arguments with John Stuart Mill's formulations on the subject.

**Keywords:** Axel Honneth; John Stuart Mill; democracy; freedom

## Introdução

Axel Honneth inaugura *O direito da liberdade* afirmando que uma das grandes limitações da atual filosofia política é seu forte caráter normativo, que, de maneira geral, desenvolve a gênese das instituições políticas, como a justiça, a partir de exercícios completamente afastados da análise da experiência social presente<sup>3</sup>. Este seria o legado de filosofias como as de Locke e Kant, que estabelecem princípios normativos de forma autônoma, “(...) mensurando a legitimidade moral do ordenamento social [sem conexão com as estruturas institucionais existentes], mas, ao contrário, independentemente delas”<sup>4</sup>. A partir desta constatação, Honneth se propõe a recuperar o que compreende ser um esforço inicialmente empreendido por Hegel em seus *Princípios da filosofia do direito* e desenvolver uma teoria da justiça como análise da sociedade.

Muito embora presente o problema das teorias da justiça que prevaleceram na modernidade, conformando o estado atual dos debates sobre o assunto, em contraposição às formulações hegelianas, Honneth reconhece que os esforços idealistas e a filosofia do direito de Hegel parecem compartilhar de um traço em comum: a justiça, nas sociedades democráticas modernas, fixa-se a partir de um único valor, qual seja, a liberdade<sup>5</sup>. Este é o ponto de partida para Honneth, que, visando apresentar sua formulação teórica, se propõe a reconstruir três significados históricos de liberdade: a) liberdade jurídica, b) moral, e c) social.

Para Honneth, a liberdade jurídica tem dois momentos distintos. O primeiro, quando de sua formulação original, marcado pelos direitos subjetivos como estritamente negativos, visando somente proteger o espaço privado do indivíduo de quaisquer interferências de agentes estatais ou privados, isto porque, “(...) os indivíduos só podem se compreender como pessoas independentes dotadas de uma vontade própria se contarem

---

<sup>3</sup> HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. Tradução: Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015, p. 15.

<sup>4</sup> Idem, p. 16.

<sup>5</sup> Idem, p. 10.



com direitos subjetivos que lhes concedam uma margem de ação que, protegida pelo Estado, lhes possibilite uma prospecção de suas propensões, preferências e intenções”<sup>6</sup>. O segundo momento é de ampliação dos direitos subjetivos, marcado pela transformação do espaço privado em um lugar de reflexão ética de onde derivam juízos de bem e de justo a serem manifestados no espaço público. Este segundo momento exige direitos diversos dos estritamente negativos, visto que não basta ao Estado se abster de intervir na esfera privada, ele deve agir visando garantir as condições materiais de manifestação pública. Assumir a premissa da existência de um núcleo essencial individual que deve ser protegido, no entanto, gerou uma série de problemas, como, por exemplo, a emergência de “(...) um tipo de norma que nem demandava assentimento moral, nem dependia de um acordo ético, exigindo somente uma aceitação meramente racional-finalista, que, em caso de necessidade, seria coercitivamente proposta pelo Estado”, e a constituição de um sujeito que poderia “(...)fazer uso puramente privado dos direitos que lhes foram outorgados, uso que lhes libera de todas as exigências de interação social (...)”<sup>7</sup>. Esta compreensão de liberdade, em última análise, promoveria a possibilidade de que os indivíduos existissem “(...) um para os outros apenas como personalidades abstratas, que podem ‘se abstrair de tudo’ e estar em condições de respeitar as esferas de liberdade individuais dos demais sujeitos do direito”<sup>8</sup>, ou, em outras palavras, de relacionarem-se negativamente, se abstendo de penetrar na esfera de individuação dos demais, identificando sua própria individuação exclusivamente a partir de si mesmos.

Após o momento da crítica aos elementos problemáticos da liberdade jurídica em sua primeira formulação, ainda no século XVII, Honneth reconhece que alguns pensadores do século XVIII e XIX avançaram na direção de fundar, a partir da noção de direitos subjetivos, um espaço que não se limitasse ao campo da plena liberdade privada, mas que também servisse como “(...) uma margem de manobra juridicamente garantida para questionamentos éticos”. O autor alemão apresenta John Stuart Mill como um dos primeiros teóricos da ampliação dos direitos subjetivos, afirmando que é só a partir do filósofo britânico que estes passam a ser vistos como protetores desse momento de reflexão. Essencialmente, no entanto, mesmo reconhecendo a importância das teorizações de Mill, Honneth insiste em afirmar que a liberdade jurídica implica na constituição do

<sup>6</sup> HONNETH, op. cit., 2015, p. 128.

<sup>7</sup> Idem, p. 129.

<sup>8</sup> Idem.

sujeito como “(...) um ator solitário com objetivos que, a princípio, são unicamente estratégicos: enquanto se depara com os outros somente em seus papéis de portadores do direito (...)”.

A conclusão de Honneth parece manter Mill como um teórico da liberdade que carece, assim como os liberais que lhe antecederam, de ferramentas adequadas para imaginar uma reflexão intersubjetiva. Isto porque, mesmo que o espaço privado promovido pelos direitos subjetivos sirva de lugar de reflexão ética, esta ainda é uma autorreflexão, que continua promovendo a determinação do bem a partir do indivíduo desobrigado de suas relações sociais, desengajado de seu contexto coletivo e impossibilitado de conduzir suas ponderações a partir de diálogos com o outro. Essencialmente, mesmo com a ampliação dos direitos subjetivos, o espaço de individuação continua sendo ocupado por um sujeito capaz de fazer seus juízos morais legitimadores da ação – jurídica, política, social – sem levar em conta qualquer noção de interdependência, ou de influência de motivos outros que determinam suas concepções. Consequentemente, alega que não há elemento de constituição intersubjetiva na liberdade jurídica.

Nossa proposta aqui é sugerir que ao se valer do pensamento de Mill para ilustrar sua reconstrução da noção de liberdade jurídica, e concluir pela limitação da sua noção, Honneth não alcança a extensão da proposta de filosofia social do autor inglês. A imbricação entre as noções de liberdade e igualdade em Mill permeia a esfera privada garantida pelos direitos individuais e introduz questões intersubjetivas no momento de reflexão ética. Ou seja, há claros elementos de influência do outro na determinação dos juízos morais legitimadores da ação social milliana. Visando explorar esta questão, procuramos, em um primeiro momento, identificar a crítica à insuficiência do reconhecimento de obrigações recíprocas entre os sujeitos que gozam de seus direitos individuais, como aparece no tópico sobre os limites da liberdade jurídica de *O direito da liberdade*, para, em seguida, confrontarmos seus argumentos com as formulações de John Stuart Mill sobre o assunto.

### **O problema do reconhecimento intersubjetivo como limite da liberdade jurídica em *o direito da liberdade***

Resumindo seu argumento sobre a razão de ser da liberdade jurídica, Honneth afirma que o sistema normativo dele derivado se caracteriza pela “(...) tensão entre autonomia privada e coletiva”, fruto de duas dimensões de direitos: uma negativa e outra positiva. Os direitos



negativos dizem respeito à condição dos indivíduos como destinatários de direitos, que recebem do Estado uma garantia de não intervenção em sua esfera de ação privada. Já os positivos dizem respeito à ação no espaço coletivo, assegurando aos indivíduos a possibilidade de manifestar, socialmente, suas próprias visões de bem. Em certa medida, a manifestação pública das diversas visões de bem engaja os indivíduos em um exercício cooperativo com outros participantes dos direitos negativos, “(...) determinando quais direitos deverão ser reciprocamente concedidos”<sup>9</sup>, colocando todos na condição de autores do ordenamento social.

Duas conclusões importantes podem ser extraídas dessa compreensão: a) Honneth vê o sistema liberal democrático derivado da razão de ser da liberdade jurídica como um espaço de convivência da liberdade, presente no âmbito privado, defendida pelos direitos negativos, e da igualdade, dadas as condições idênticas dos sujeitos de manifestarem suas concepções privadas no espaço público, tendo assegurados direitos de expressão e crença, por exemplo, e; b) não há propriamente um espaço de influência dos sujeitos de direito em sua concepção coletiva na esfera de reflexão dos sujeitos em sua esfera privada. Se essa convivência é marcada por uma tensão, ela não diz respeito propriamente à transposição do coletivo na formação do indivíduo, mas à exata demarcação do núcleo essencial da liberdade.

É importante ressaltar que essa compreensão de Honneth já assume a configuração de um ordenamento posterior aos avanços promovidos por teorizações como a de Mill que expandiram a compreensão inicial do alcance social dos direitos individuais. Ou seja, mesmo com o reconhecimento da implicação coletiva que as reflexões éticas individuais promovem, o autor alemão ainda insiste que o lugar de reflexão não é transpassado, epistemologicamente pelos desdobramentos das relações intersubjetivas no pensamento liberal. A liberdade, mesmo após Mill, continuaria significando “(...) um espaço de proteção aceito universalmente e exigível individualmente, que permite [ao indivíduo] retirar-se de seus deveres e laços sociais, a fim de, numa autorreflexão aliviada, ponderar e estabelecer suas preferências e orientações de valor (...)”<sup>10</sup>.

Diagnosticada a impermeabilidade da esfera privada, Honneth sugere que isto gera um estado de coisas de contradição, em que a liberdade nega a igualdade e vice-versa. Isto

<sup>9</sup> HONNETH, op. cit., 2015, p. 130.

<sup>10</sup> Idem, p. 147.

porque, a prevalência dos arranjos institucionais e sociais derivados do espaço de igualdade nunca representarão, propriamente, a realização dos objetivos e valores concebidos pelo indivíduo no espaço privado. Ao exercerem direitos de expressão e serem obrigados a reconhecer a legitimidade da ação do outro como portador do mesmo direito, os indivíduos criam uma cisão entre seus juízos privados e os juízos coletivos que “(...) em situações extremas pode chegar ao sacrifício da autonegação”<sup>11</sup>. Por outro lado, a simples persecução da realização de valores individuais contrários por todos os indivíduos que compõem um corpo social inviabiliza arranjos coletivos razoáveis. O exercício da liberdade em oposição aos arranjos institucionais praticados majoritariamente excluiria o indivíduo de seu âmbito de regulação.

A solução para o dilema criado pela tensão identificada por Honneth poderia passar pela esfera institucional, mas, se esse fosse o caso, a mediação entre a liberdade e a igualdade poderia implicar, de igual forma, na negação de uma em detrimento da outra. O caráter absoluto da liberdade poderia resultar na inviabilidade de imposição de deveres ao indivíduo, que, confrontado com os objetivos e valores coletivos, se retrairia ao seu espaço privado. Ao contrário, a imposição violenta da realização da norma em oposição às liberdades do indivíduo, em nome de uma igualdade formal absoluta, configuraria, evidentemente, a intervenção do ente estatal na esfera da liberdade individual. Este fato se torna ainda mais grave quando lembramos que, de acordo com Honneth, o Estado tem o dever de assegurar a manutenção do núcleo de liberdade, mesmo que contra seus próprios interesses, ou de outros agentes. A realização das normas constituídas socialmente representaria a falência do modelo de liberdades jurídicas negativas.

A conclusão de Honneth é de que “(...) a principal incapacidade de toda liberdade jurídica é assegurar uma forma de autonomia privada”<sup>12</sup>. O autor alemão vai além, e afirma que este tipo de prática, na realidade, só poderia “(...) ser empregada e exercida de maneira sensata se a base do direito que lhe é própria fosse abandonada; afinal, só podemos chegar a uma ponderação de nossos objetivos de vida, a uma confirmação real do bem, mediante uma atitude que se diferencie da do direito”<sup>13</sup>, uma atitude que leve em conta o caráter intersubjetivo de nossa constituição. Quanto à igualdade, Honneth sugere que resta prejudicada porque o sujeito livre não encontra ferramentas adequadas para praticá-la, ou seja, os juízos e valores do indivíduo, frutos de sua autorreflexão, não o preparam para uma comunicação adequada no âmbito social. Em verdade, “(...) o direito

---

<sup>11</sup> HONNETH, op. cit., p. 151.

<sup>12</sup> HONNETH, op. cit., p. 151.

<sup>13</sup> HONNETH, op. cit., p. 152.



[a partir desta razão de ser] incentiva atitudes e práticas de comportamento que são um obstáculo para um exercício da liberdade criada por ele”<sup>14</sup>.

Na prática, esta conclusão nos permite imaginar que a concepção de liberdade jurídica falha em descrever adequadamente o estado de coisas, seja no que diz respeito à individuação dos sujeitos, seja no que tange a existência de um espaço de igualdade - ou em ambas. No primeiro caso, a influência de outros fatores na constituição dos indivíduos poderia enfraquecer o argumento pela proteção absoluta desse núcleo de liberdade pelo Estado. No segundo, a falta de reconhecimento de uma distribuição igual dos direitos que asseguram os meios de participação no espaço público implicaria em um ordenamento social que impõe determinados objetivos e valores em prejuízo de outros.

As constatações de Honneth parecem fundar-se principalmente na intransponibilidade entre a liberdade e a igualdade. Mas, podemos nos questionar em que medida essa representação do paradoxo das teorias liberais é justa com as propostas de Mill. No próximo tópico, identificaremos os aspectos mobilizados pelo filósofo inglês para propor um modelo de democracia representativa, que exige a conciliação entre a liberdade (negativa) e a responsabilidade social. Assim, ao contrário de um refúgio para o indivíduo, a liberdade milliana parece comportar a reflexão engajada com questões relativas ao outro, ou seja, o espaço de liberdade defendido pelo autor não liberta o sujeito de sua condição social, mantendo-o permanentemente atento às suas obrigações cívicas.

### **Um novo sentido para a liberdade como pressuposto para a democracia representativa em John Stuart Mill**

Mill contribuiu para a definição do curso do pensamento político contemporâneo, à medida em que propôs um modelo de Estado [liberal] indissociável de mecanismos de exercício de poder que assegurassem a participação popular<sup>15</sup>. Sua proposta de governo, operacionalizada pela técnica da representação, foi constituída a partir de uma estrutura diárquica, a qual privilegiou o papel político desempenhado pelas instituições e pelo corpo social.

Não há dúvidas de que o conceito de democracia representativa por ele mobilizado é marcado pela influência dos valores oitocentistas, sobretudo pela ideia de soberania

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. tradução Marco Aurélio Nogueira. – São Paulo: Brasiliense, 2013.

popular, pelo desenvolvimento da autonomia individual e o reconhecimento da igualdade de condições tipicamente associado ao estado social. Contudo, influenciado por Alexis de Tocqueville, afastou-se do padrão jurídico-institucional para caracterizar a democracia como um tipo de sociedade - ou seja, como uma forma de organização social típica da modernidade, a qual mais do que à princípios abstratos, responde ao dinamismo social<sup>16</sup>. Assim, o reconhecimento da origem social do fenômeno democrático implica na compreensão da democracia como o “avesso indissociável” do desenvolvimento da sociedade, à medida em que se desenvolve em um contexto político pautado por indeterminações e incertezas.

No campo individual, não há como negar que Mill tenha enfatizado a preocupação com o autodesenvolvimento e com a educação. Para o autor, tais elementos contribuiriam para dotar os indivíduos de um caráter ativo e, conseqüentemente, interessado pelo bem comum. Influenciado pelo diagnóstico tocquevilleano, que apontava o despotismo dos costumes como um grave problema das sociedades democráticas, Mill defendeu a individualidade como um mecanismo de contenção em relação à homogeneização do pensamento e dos costumes.

Essa característica se revela importante, especialmente porque sua proposta exige que os interesses de todos, e não apenas de uma classe social, sejam levados em consideração para a produção da racionalidade social e jurídica. Mill, é importante dizer, compreende todos os direitos como questões contingentes<sup>17</sup>, e por essa razão se desvincula do jusnaturalismo dos pensadores liberais que o antecederam. Assumindo que a liberdade garantia a livre competição entre diferentes interesses, defendeu que a educação cumpriria o importante papel de afastar comportamentos individualistas (solipsistas), adoçando os modos dos cidadãos para que passem a buscar um nível de existência superior em comum.

Tal questão nos direciona para o segundo eixo de atuação democrática: o campo social. Quando os indivíduos compreendem que a felicidade não se confunde com o mero contentamento individual, esse comportamento passa a refletir na opinião pública, a qual tende a se tornar a expressão de interesses bem compreendidos.

Considerando que a democracia milliana retrata uma estrutura diárquica de poder,

---

<sup>16</sup> LIMONGI, Maria Isabel. Crise democrática e democracia como forma de experiência política moderna em Tocqueville e Stuart Mill. *Revista do NESEF*. v. 9, n. 2, ago./dez. 2020, p. 100-110.

<sup>17</sup> Mill remete-se aos princípios utilitaristas para fundamentar o seu liberalismo. Por esta razão, não pretende fundamentar a não interferência no exercício de poder a partir da noção de direitos naturais e invioláveis dos indivíduos. Ao defender a maximização da felicidade como critério para a aferição da adequação política, ele acrescenta novas camadas à questão do individualismo – as quais evidenciam o caráter relacional da produção da racionalidade social e dos direitos (BOBBIO, 2013, p. 63).



Mill não ignora que o campo político-institucional depende do material humano (indivíduos) e das opiniões disponíveis no corpo social para se constituir. É nesse sentido que se argumenta que também o aprimoramento da máquina governamental depende da variedade de energias e de opiniões para conseguir ser alcançado. Assim, cabe ao campo político assegurar que a pluralidade e a diversidade operem nas esferas institucional e extra-institucional, para neutralizar eventuais focos de dominação – tais como classe, gênero e raça – e, assim, assegurar a liberdade democrática.

A preocupação com a liberdade se deve à constatação da zona de intersecção entre o indivíduo, o campo das opiniões (tradições e costumes) e as instituições. Reconhecendo o potencial sancionador que os diferentes poderes social e governamental operantes exercem, há que se redobrar a cautela para impedir que as deliberações sejam contaminadas por preconceitos injustificados do ponto de vista racional. O combate ao despotismo é um empreendimento comum, não se resumindo ao aspecto meramente individual.

A tirania tolhe a liberdade e mina a capacidade dos indivíduos de divergir, discordar, ou mesmo de debater. Como consequência mais evidente de sua configuração ocorre a diminuição da participação popular na esfera pública, comprometendo o desempenho da individualidade e, conseqüentemente, a qualidade da máquina estatal – gerando um efeito cascata.

Interessante observar que para Mill é clara a interação entre a máquina estatal e os indivíduos, tendo em vista que aquela, em alguma medida, manifesta os seus interesses. Nesse sentido, o sucesso da adoção da técnica do governo representativo depende do aperfeiçoamento da dinâmica, que tem como ponto de partida o indivíduo, se manifesta no campo social e que se desloca para a esfera institucional – que, por sua vez, assegura a liberdade para os indivíduos, garantindo a formação de uma via de mão dupla.

A proposta milliana visa assegurar a manutenção de vias de participação como condição para o exercício da liberdade, razão pela qual autoriza a conclusão de que o deposita no dissenso e no debate os mecanismos que permitem o florescimento individual e social da organização social democrática. Por isso, para o fim da argumentação proposta neste ensaio, destacamos o reconhecimento de que, na filosofia social milliana, o conflito se constitui como traço marcante do progresso do pensamento e da própria liberdade<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> MILL, 2017 [1861], Capítulo II (Liberdade de pensamento e debate).  
CADERNOS PET, V. 14, N. 28

Isso nos indica que o autor renuncia a possibilidade de configuração de um direito abstrato desvinculado ou independente da utilidade<sup>19</sup>. O próprio sentido da liberdade, neste contexto, passa a ser compreendido em estreita vinculação com a preservação do pluralismo no tecido social.

Mill defende que é a diversidade que salvaguarda a liberdade, porque a avaliação da felicidade não pode ser balizada por critérios estritamente individuais. Sendo assim, mesmo o fato de ter tomado como ponto de partida a noção de liberdade jurídica (autonomia individual) não o impediu de reconhecer, e mais do que isso, de valorizar as relações sociais. A participação desponta, em última análise, como uma verdadeira escola dos valores cívicos. Vale dizer, seu conceito de liberdade, matizado pelos ideais republicanos, envolve diferentes planos de atuação, entre os quais o (a) *individual*, expresso no domínio da consciência e na capacidade de expressão do pensamento e o (b) *social*, manifesto por intermédio da liberdade de associação ou reunião, na formação da opinião e nos mecanismos institucionais de representação política.

Por isso, mais do que a busca pela configuração de um campo de ação individual livre de obstáculos externos – tal como o ideal de liberdade negativa pressupunha -, o sentido da liberdade milliana se reveste do reconhecimento de que o corpo social só goza de liberdade quando os interesses (ou opiniões) de todos podem ser igualmente considerados no debate público. Na democracia representativa milliana, mais do que a capacidade individual de reflexão, o que se exige é a garantia de que as instituições não suprimam a pluralidade - e o seu potencial agonístico -, para que, do embate entre diferentes pontos de vista, seja possível alcançar mecanismos de autorregulação que beneficiem o corpo social.

### **Sobre a liberdade social e a proposta de transformação da liberdade em eticidade**

Tendo como ponto de partida premissas que criticam tanto a *liberdade negativa*, tipicamente associada à tradição jusnaturalista e contratual, quanto a *liberdade reflexiva* dos moralistas, caracterizado pelo otimismo racional kantiano, acusando-as de não perceberem que as relações normativas não são estabelecidas apenas em um campo racional, *Honneth* apresenta uma teoria da justiça baseada na análise da imbricação entre a

---

<sup>19</sup> Mill (2014 [1863], p. 98) conceitua o princípio da utilidade (ou da maior felicidade) como a “defesa de que as ações estão certas na medida que tendem a promover a felicidade (prazer e ausência de dor) e erradas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade (dor e privação de prazer)”. Nesse sentido, segundo o princípio da utilidade, as coisas se tornam desejáveis ou pelo prazer inerente a si mesma ou enquanto meio para a promoção do prazer e prevenção da dor, a partir do reconhecimento de múltiplos interesses dos indivíduos no campo social.



facticidade (experiência) e a razão.

Desde o capítulo inaugural da obra *O direito da liberdade*, o autor alerta ao público que essa teoria deve ser compreendida a partir do reconhecimento acerca da incompletude da análise do objeto do qual a modernidade vinha fazendo emanar a normatividade.

Retomando a metodologia hegeliana, propõe um olhar diferenciado sobre o aspecto social, com o objetivo de demonstrar como os “princípios normativos das sociedades modernas são engendrados, em diferentes áreas da eticidade, pelas práticas e costumes que subjazem às nossas instituições sociais e políticas”<sup>20</sup>. Por esta razão seu projeto, que passa pela ideia de uma reconstrução normativa, se concentra nas práticas e nas normas existentes com o intuito de verificar em que medida as instituições contribuem (ou não) para a realização de determinados valores na sociedade. Para o autor, “só mesmo se tais instituições forem dadas na realidade social, o indivíduo pode, no contexto dessas instituições, executar o tipo de determinação da vontade necessário para a liberdade reflexiva”<sup>21</sup>.

Ao colocar a sociedade em primeiro plano demonstra o alcance reformador de sua crítica, a qual se nega a pensar a *liberdade* apenas como um ideal normativo individual - tal como os pensadores modernos faziam -, apontando-a como uma questão de matriz social. A liberdade compreendida como *relação de reconhecimento recíproco*, teria o condão de fazer com que as respectivas obrigações individuais adquiram força de validade e de reconhecimento<sup>22</sup>, efetivando uma liberdade *intersubjetiva*.

Para o autor, a chave para a liberdade é o reconhecimento recíproco, tendo em vista que “ser em-si-mesmo no outro” pode atuar como uma referência para o delineamento das instituições. Isso porque, ao se perceber em um mundo de relações, o indivíduo adota a liberdade intersubjetiva e a amplia para contemplar um tipo de liberdade reflexiva.

Essa reconstrução da política confere maior importância para a questão da *formação das vontades*, assumindo grande relevo, por exemplo, dentro do contexto das

<sup>20</sup> MELO, Rúrion. Democracia como forma de vida: Cultura política e eticidade democrática em Axel Honneth. *Cadernos de Filosofia alemã*. v. 25, n. 3 (Dossiê Honneth), p. 75-94, DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i3p75-94>.

<sup>21</sup> HONNET, Axel. *O direito da liberdade*. Tradução Saulo Krieger. – São Paulo: Martins Fontes, 2015 [2011].

<sup>22</sup> HONNET, Axel. *O direito da liberdade*. Tradução Saulo Krieger. – São Paulo: Martins Fontes, 2015 [2011].

sociedades democráticas contemporâneas, porque exige a contraparte como condição para a realização dos desejos e fins de todos. Tal modelo de liberdade, é importante ressaltar, pressupõe o *reconhecimento recíproco* por parte dos indivíduos acerca da interdependência complementar entre os seus próprios fins<sup>23</sup>.

Nesse sentido, a *liberdade social*, tal como proposta por Honneth, promove o deslocamento da questão da legitimidade democrática dos mecanismos de representação política para a esfera de *participação* dos cidadãos na *esfera pública*, enfatizando a relação observada no campo das ações coletivas, notadamente em suas interações com o mercado e com as relações de consumo. Para tanto, entrelaça *procedimentos racionais* com a *auto compreensão da comunidade política* acerca de questões identitárias (reconhecimento), com o objetivo de conciliar a liberdade individual e a harmonia social. Esse posicionamento, por sua vez, justifica o reconhecimento da *ampliação do conceito de democracia*, que passa a incluir formas reflexivas de cooperação social em diferentes esferas de eticidade<sup>24</sup>.

A democracia compreendida sobre a chave de cooperação reflexiva faz com que a liberdade seja retirada do campo exclusivamente abstrato, passando a ser analisada sob o crivo da obrigatória passagem pelas esferas amplas da vida social. Em outras palavras, deve levar em consideração questões como: a interação, os hábitos e o comportamento dos indivíduos. A constituição democrática passa a ser animada não apenas pela ideia de autorrealização individual, como também pela incorporação de uma noção de liberdade comunicativa que permite o reconhecimento recíproco dos indivíduos que compõem o tecido social. Com isso, a alteração do que é considerado justo em dada sociedade também deve ser compreendido a partir da oportunidade de participação nas instituições de reconhecimento, movendo para o centro da noção de justiça “a ideia de que determinadas instituições de conteúdo fortemente normativo e, portanto, denominadas éticas demandariam responsabilidade estatal e apoio da sociedade civil”<sup>25</sup>.

### **Democracia como forma de experiência social: entre Mill e Honneth**

Para Honneth, duas são as razões para não restringirmos a concepção de liberdade à exposição e à fundamentação de princípios que são simplesmente formais e abstratos. A primeira, de cunho metodológico, aponta para o fato de que as teorias normativas têm

---

<sup>23</sup> TIDRE, Polyana; HELFER, Inácio. Entre Honneth e Hegel: da liberdade à eticidade em o direito da liberdade. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 43. n. 2, p. 215-246, abr./jun. 2020.

<sup>24</sup> MELO, Op. Cit.

<sup>25</sup> HONNETH, Op. Cit. 2015 [2011].



dificuldade de se reconectar com a realidade social, tendo em vista que os princípios primeiros não necessariamente correspondem à facticidade das condições sociais e a sua transposição pode gerar problemas. A segunda, que segue a tendência hegeliana de reconhecer na liberdade social uma noção objetiva, vinculada às instituições, apresentando como consequência a possibilidade de que a própria concepção de justiça venha a ser talhada pelo valor de uma liberdade que não se pretende afastada da realidade social. Nas palavras do autor, a consequência de a liberdade se vincular às instituições

[...] é a referência ética à ideia de liberdade, necessária para que uma teoria da justiça deixe os contextos puramente formais e ultrapasse as fronteiras para a matéria social; ora, elucidar o que significa para os indivíduos dispor de liberdade individual implica, necessariamente, nomear as instituições existentes nas quais ele, na interação normativamente regulamentada com os outros, pode realizar a experiência do reconhecimento<sup>26</sup>.

Como se vê, *Honneth* não restringe a democracia a uma forma de governo, razão pela qual pensa a eticidade moderna como algo constituído por dimensões sociais internamente estruturadas de forma associativa. Assim, considera a formação de uma cultura democrática como um fenômeno dependente das interações ocorridas em três esferas: (a) a *institucional das relações pessoais* (como, por exemplo, as relações de amizade e familiares), (b) a *economia de mercado* (pautada pela ampliação dos modos de cooperação social para as dimensões do consumo e do trabalho) e (c) a *esfera pública* (campo político associado à formação da vontade).

Ocorre que Mill, ainda no século XIX, defendeu uma ideia semelhante, tendo em vista que delineou uma teoria na qual o autodesenvolvimento seria indissociável da ampliação da participação social.

Mill entende que a liberdade é um esforço reflexivo. Contudo, ao exigir que sua consumação nos campos institucional e extra-institucional seja vinculada ao elemento coletivo, ele não pode ser considerado alguém que se coloca apenas em favor de um ideal negativo de liberdade. Nesse sentido, parece injusta a crítica que *Honneth* direciona ao filósofo inglês.

A democracia representativa milliana foi estruturada a partir do reconhecimento de relações diárquicas, as quais antes de um “escalonamento contínuo de identificação”, se

<sup>26</sup> HONNETH, Op. Cit., 2015 [2011], p. 124-5  
 CADERNOS PET, V. 14, N. 28

constituem como um processo contínuo de aperfeiçoamento individual, social e institucional. Mill reconhece que o poder emana da fonte estatal, sem ignorar ou diminuir a importância do papel desempenhado pelos indivíduos e de suas associações no espaço público. Assim, são as condições sociais que garantirão a formação dos critérios de justiça social. A adoção do referencial utilitarista exige que toda a ação humana, incluindo as ações institucionais, sejam orientadas para a maximização da felicidade. A adoção do princípio da utilidade como regra diretiva da ética, por sua vez, impõe aos indivíduos e ao corpo social a adoção de elevados padrões de moralidade, contribuindo assim, para o desenvolvimento de um *etos* democrático.

No pensamento de ambos parece compartilhável a tese de que “somente a interação intersubjetiva no discurso possibilita o tipo de autocontrole racional que compõe o núcleo íntimo da relação em questão”<sup>27</sup>. Vale dizer, Mill não considera a capacidade reflexiva individual como um esforço independente do desenvolvimento das relações sociais, pois isso alcançar a justiça social, também no seu caso, vincula-se ao exercício social da liberdade.

## Referências

- BARROS, Alberto Ribeiro Gonçalves de. **Liberdade política**. - São Paulo: Edições 70, 2020.
- BERLIN, Isaiah. Dois Conceitos de liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Tradução de Wamberto Hudson Ferreira. Brasília/Brasil: Editora Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Pensamento Político, 39). Título original: *Four essays on liberty*.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. tradução Marco Aurélio Nogueira. – São Paulo: Brasiliense, 2013.
- CAMPELLO, Filipe. Do reconhecimento à liberdade social: sobre o “direito da liberdade”, de Axel Honneth. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. n. 23.
- GRETSCHISCHKIN, Felipe. Os sentidos do reconhecimento: reforçando antigas certezas. Resenha de *Anerkennung: Eine europäische Ideengeschichte*, de Axel Honneth. **Dissonância: Revista de Teoria Crítica**, v. 5, Campinas, 2021.
- HONNET, Axel. **O direito da liberdade**. Tradução Saulo Krieger. – São Paulo: Martins Fontes, 2015 [2011].

---

<sup>27</sup> HONNETH, op. cit., p. 80  
CADERNOS PET, V. 14 , N. 28



HONNETH, Axel. A ideia de socialismo tentativa de atualização. Tradução Maria Tody e Teresa Toldy. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2017.

LIMONGI, Maria Isabel. Crise democrática e democracia como forma de experiência política moderna em Tocqueville e Stuart Mill. **Revista do NESEF**, v. 9, n. 2, ago./dez. 2020, p. 100-110.

MELO, Rúrion. Democracia como forma de vida: Cultura política e eticidade democrática em Axel Honneth. **Cadernos de Filosofia alemã**. v. 25, n. 3 (Dossiê Honneth), p. 75-94, DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v25i3p75-94>.

MILL, John Stuart. **Considerações sobre o Governo Representativo**. Tradução Denise Bottman. Porto Alegre, RS, Brasil: L&PM, 2018 [1861]. Título original: Considerations on Representative Government.

\_\_\_\_\_. De Tocqueville on democracy in America [I] e [II]. In: **The Collected Works: Essays on Politics and Society**. v. XVIII. Editor J. M. Robson. Toronto, Canada: University of Toronto Press; London, United Kingdom: Routledge and Kegan Paul, 1977 [1835 -1840].

\_\_\_\_\_. *Sobre a liberdade*. In: MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade e A sujeição das mulheres**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo, SP, Brasil: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017 [1859]. Título original: On liberty and The Subjection of Women.

\_\_\_\_\_. **Utilitarismo**. Tradução Ricardo Marcelino Palo Rodrigues. São Paulo, SP, Brasil: Hunter Books, 2014.

MILL, John Stuart. **The Spirit of the age**. Selected and Edited by Alan Ryan: NY/London: W. W. Norton & Company, 1997 [1831].

TOCQUEVILLE, Alexis de. **Democracy in America and Two Essays on America**. Translated by Gerald E. Bevan. London, England: Penguin Group, 2003 [1835].

TIDRE, Polyana; HELFER, Inácio. Entre Honneth e Hegel: da liberdade à eticidade em o direito da liberdade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 43. n. 2, p. 215-246, abr./jun. 2020.



## AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS

*Technologies of information and communication and their relationship in the teaching of  
philosophy in contemporary schools*

Ronald Souza da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

A humanidade vive hoje um processo de aceleração das informações, imagens, conteúdos, pesquisas, tudo em tempo célere e dinâmico, haja visto as contribuições trazidas pelo avanço das tecnologias na atualidade. Percebemos, pois, que as informações vindas por esse canal de desenvolvimento, são uma poderosa ferramenta de construção e formação da sociedade contemporânea. Partindo desse princípio, o presente artigo, tem como objetivo responder alguns questionamentos inerentes aos avanços tecnológicos, bem como seus contributos e problemas causados com a má utilização dessa ferramenta, na perspectiva construcionista e construtivista, perpassando pelas interfaces entre as mídias sociais e as estratégias do ensino de filosofia, mediante seus contributos para a formação do estudante nos diversos níveis da educação; respondendo os problemas causados pela má utilização dessas interfaces no processo de formação do indivíduo, bem como as contribuições dos avanços tecnológicos para o ensino de filosofia. Visamos discutir acerca do uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, abordando concepções, caminhos e problemas que esse processo enfrenta, nos reportando principalmente a dois princípios: a apropriação dos conhecimentos propiciado pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por parte de professores e alunos, bem como o ensino de filosofia por meio desses recursos na formação crítica do aluno.

**Palavras-chave:** interfaces; tecnologia; ensino; aprendizagem; filosofia

### ABSTRACT

Humanity is currently experiencing a process of acceleration of information, images, content, research, all in a fast and dynamic time, given the contributions brought by the advancement of technologies today. We perceive, therefore, that the information coming from this development channel is a powerful tool for the construction and formation of contemporary society. Based on this principle, this article aims to answer some questions inherent to technological advances, as

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI e em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI; Mestre em Filosofia PROF-FILO/UFPI; Professor do quadro de substituto da Universidade Estadual do Piauí-UESPI; e-mail: [ronaldsouza.flo@gmail.com](mailto:ronaldsouza.flo@gmail.com)  
CADERNOS PET, V. 14 , N. 28 ISSN: 2176-5880



well as their contributions and problems caused by the misuse of this tool, from a constructionist and constructivist perspective, passing through the interfaces between social media and the strategies of the philosophy teaching, through its contributions to student training at different levels of education; responding to the problems caused by the misuse of these interfaces in the individual's training process, as well as the contributions of technological advances to the teaching of philosophy. We aim to discuss about the use of technological resources in the teaching-learning process, addressing conceptions, paths and problems that this process faces, referring mainly to two principles: the appropriation of knowledge provided using Information and Communication Technologies (ICTs) by part of teachers and students, as well as the teaching of philosophy through these resources in the critical formation of the student.

**Keywords:** interfaces; technology; teaching; learning; philosophy

## Introdução

Entendemos as diversas mudanças no processo de ensino-aprendizagem, em decorrência da introdução das tecnologias – TICs estarem constantemente presente na vida do homem contemporâneo. Portanto, precisamos abrir nosso olhar para esse novo e promissor horizonte, visto que, com base nessa perspectiva inovadora, nós, educadores precisamos conviver constantemente com o uso dessas interfaces. Nessa perspectiva, o uso dessas novas tecnologias permite que o professor, bem como os alunos – atores principais no processo de construção da sociedade, vivam num processo de construção contínua na busca pelo conhecimento.

Sabemos que o avanço das tecnologias vem causando grandes revoluções no sistema de comunicação entre os homens, bem como de maneira geral, na vida social e individual das pessoas. Em vista disso, percebemos que essa revolução vem criando novos hábitos e costumes na sociedade, bem como outros interesses e necessidades que possibilitam uma transformação significativa no contexto social e humano. Nessa perspectiva, no segundo capítulo da dissertação partimos do princípio do pensamento filosófico como ponto de partida para o crescimento e desenvolvimento tecnológico, seus significados e conceitos no âmbito do desenvolvimento, bem como fazemos uma análise conceitual do mesmo. Em seguida, discorreremos acerca desse processo evolutivo, observando o papel social das interfaces no processo de construção e reconstrução humana, e o seu papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem nos dias de hoje – se apropriando das TICs como ferramenta basilar na busca do conhecimento, proporcionando a edificação do conhecimento e transformação da sociedade moderna.



## Histórico do uso educativo das TICs: evolução e perspectiva

Não existe uma relação linear no que se refere às tecnologias. Alguns autores celebram o processo evolutivo desses sistemas, outros criticam constantemente a possibilidade do uso das interfaces que hoje se tornou uma constante na vida do indivíduo. Essas “críticas” por vezes, partem do aspecto de que esses avanços permitem a transposição de fronteiras que, muitas vezes não eram acessíveis ao homem, visto que isso o possibilita a romper os grilhões da caverna de Platão, conseguindo montar seus conceitos acerca dos sistemas políticos, sociais e econômicos, bem como filosóficos, religiosos e culturais do sistema vigente em que vive. Essa ruptura causa a necessidade de elaborarmos o segundo capítulo deste trabalho com uma abordagem filosófica, tomando-a como ponto de partida para o conhecimento tecnológico. Dessa maneira, nos permite ver a filosofia como uma extensão de diversas áreas do conhecimento, partindo do aspecto histórico e antropológico no que se refere ao desenvolvimento tecnológico e social.

Alguns pontos conceituais acerca do uso dos computadores serão elencados sistematicamente, dentro de um contexto histórico nos capítulos seguintes. O uso dos computadores no sistema educacional dar-se-á após a construção de uma máquina capaz de fazer correções de testes de múltipla escolha, isso por volta do ano de 1924, criada pelo americano Sidney Pressey<sup>2</sup>, que contribuíra nos avanços na área tecnológica em sua época. Logo em seguida, por volta da década de cinquenta, o entusiasta do behaviorismo – Frederic Skinner<sup>3</sup>, sugere uma máquina que se baseia no processo de instrução programada, proposta como alternativa sugerida em decorrência das demandas individuais ao processo de aprendizagem, método muito utilizado nessa década, Valente (1993) destaca que esse modelo não prosperou, devido à dificuldade de produção de material, bem como à falta de padronização para aplicação. Nessa perspectiva, levamos em consideração os avanços e técnicas dinâmicas, bem como métodos pedagógicos de ensino mais eficazes, com a participação de todos os atores no processo de ensino/aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Pai da máquina de ensino, autor do primeiro livro sobre testes padronizados e fundador da Divisão de Desenvolvimento e Envelhecimento de Adultos da Associação Americana de Psicologia. Ver mais em: <https://education.stateuniversity.com/pages/2332/Pressey-Sidney-L-1888-1979.html>

<sup>3</sup> Burrhus Frederic Skinner nasceu em Susquehanna, no estado norteamericano da Pensilvânia, em 1904. Criado num ambiente de disciplina severa, foi um estudante rebelde, cujos interesses, na adolescência, eram a poesia e a filosofia. Ver mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>



Na década de oitenta, em razão do grande crescimento no uso dos computadores, desenvolve-se com grande força um sistema educacional, o método *Instrucionista*<sup>4</sup> que tem como objetivo a repetição em tarefas dadas pelo professor. Nessa perspectiva, podemos destacar a abordagem de Valente (1993), segundo a qual o computador no processo educacional funciona como um suporte, reforço ou complementação ao que acontece na sala de aula. Em um primeiro momento, o computador é provido das informações que serão ministradas ao aluno. Essa ação de municiar o computador com as atividades programadas para o ensino é realizada por meio da instalação de um *software*.

O aspecto *instrucionista* no processo educacional continua tendo um espaço significativo no âmbito da informática na educação, visto que, a partir dela, os computadores começaram a ter papel preponderante no cenário escolar, tornando-se um ponto de partida para a criação do processo reflexivo do aluno, bem como do professor, tendo em vista as novas possibilidades decorrentes da sociedade moderna. Podemos destacar que as TICs, quando inseridas no ambiente escolar, transpõem a automatização – *behaviorismo* no processo educacional, possibilitando assim, aos atores desse processo, a possibilidade de que haja a reflexão filosófica, configurando a libertação do aluno e do professor no que se refere à busca do conhecimento.

Não podemos laurear a evolução tecnológica, a aplicação das TICs e o uso das interfaces no processo educacional moderno sem entender como se deu o início dessas técnicas. Nessa perspectiva, partimos do conceito filosófico para definir a importância e o uso desses avanços nos dias atuais. Para Severino (1994), a técnica originou-se da influência do homem na natureza, uma vez que a adaptação dos demais seres vivos com a natureza advém de um indicador genético antecipadamente determinado. O ser humano projeta o meio e instrumentos que aplicam com rapidez e dinamismo seus órgãos de sentidos, seu corpo no todo social, para abstrair de sua redoma o que é indispensável e indissociável para sua própria sobrevivência. O autor ainda coloca que esse é o procedimento da técnica na qual o homem cria ferramentas e instrumentos que, por sua vez, interferem para transformar o meio em que vive em seu próprio benefício. Partido desse princípio, o homem, por sua vez, vai modificando e transformando seu meio de acordo com suas necessidades. Por esse lado, entendemos que as tecnologias são

---

<sup>4</sup> Método caracterizado como forma de transmissão de conteúdo através do computador, de caráter repetitivo, no qual o professor oferece instruções necessárias para a realização de uma tarefa.



articuladas e limitadas ao princípio facilitador da atuação do homem em seu meio.

Para Lévy (1999, p. 7), no contexto em que estamos vivendo, “a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo”. A utilização, cada vez mais constante das *interfaces* que proporciona cada vez mais os aspectos cotidiano do homem moderno, bem como as mudanças lineares ocorridas quase que constantemente no âmbito intelectual da sociedade, nos levam a concluir que as técnicas são um dos temas mais importante a serem discutidos no campo filosófico e político na atualidade. Lévy ainda deixa claro que as técnicas têm sua implicação social, político e cultural muito diversificada assim como a tecnologia.

Portanto, as tecnologias que estão no cotidiano do indivíduo, têm o poder de modificar a estrutura de suas aspirações diárias, o caráter simbólico bem como a natureza social. Partindo desse princípio, não é justo impetrar a elas uma ferramenta instrumentalista e tecnicista, ou associá-las a uma conjuntura de dominação, especialização e competência, visto que as TICs têm três ramos de significados que podemos elencar da seguinte forma: de objetos físicos – *onde o indivíduo tem acesso as interfaces*; de conhecimento; bem com a de um conjunto complexo de atividades de interação humana.

Segundo Medeiros e Medeiros (1993), a tecnologia é o conhecimento empregado na criação, bem como aprimoramento de serviços e produtos; é a união de conhecimentos práticos e científicos. Tendo em vista o exposto, podemos dizer que as tecnologias vêm se manifestando ao longo dos anos no cotidiano humano, passando o homem a ser um agente construtor dessas transformações tecnológicas, visto o uso e a manutenção diária das interfaces, tanto no trabalho, no lazer, tendo também grande abrangência de utilização nas diversas atividades diárias.

Esse rápido panorama das transformações ocorridas nos últimos séculos mostra que a tecnologia possui significado próprio. Ela não é o estudo da técnica, mas sim sua versão mais elaborada. Os avanços tecnológicos parecem não conhecer limites. Dissolvem-se as fronteiras geográficas e o mundo se torna uma grande vitrina onde, a cada dia, são exibidas as últimas novidades do engenho humano. (MEDEIROS; MEDEIROS, 1993; p. 9).

O processo de ensino/aprendizagem, bem como as técnicas e as tecnologias, vem se modificando de forma significativa ao longo dos anos. Como vimos anteriormente,



podemos destacar que o processo de transmissão de conteúdos na perspectiva de Skinner, *instrucionista* e/ou behaviorista, dá-se quando o aluno faz uso das interfaces por meio do computador e por eles recebem um pacote de informações articuladas previamente. Nesse caso, o aluno deixa de ser um agente transformador, sendo apenas um espectador de um volume de conhecimentos pré-determinados, pois essa interação entre humano-computador fica, assim, limitada ao fornecimento de conteúdo, atividades e respostas.

Neste aspecto, surge um proeminente pesquisador no uso dos computadores, Seymour Papert<sup>5</sup>, que se destacou na utilização dos computadores no processo educacional, tomando para si uma postura construtiva. Em sua perspectiva, “*as interfaces dos computadores poderiam ser utilizadas como instrumentos para desenvolver o pensamento e mudar os meios de acesso ao conhecimento*” (PEPERT, 1994, p. 16), não somente como uma ferramenta de apoio à instrução automatizada, instrucional. Dessa forma, passam a existir no contexto educacional, duas tendências no que diz respeito ao uso dos computadores, o *instrucionismo* e o *onstrucionismo*<sup>6</sup>, cada um com sua relevância no âmbito das relações de ensino-aprendizagem.

### **O Construcionismo como base teórica para o uso das Interfaces como ferramentas educativas**

O computador assume um espaço alternativo, vetorialmente concorrente ao aspecto instrucionista, e torna-se uma ferramenta importante no processo educacional. Visto os avanços, as condições estratégicas na educação, as possibilidades, bem como as dificuldades encontradas nesse processo, entendemos que a mecanização da aprendizagem impossibilita o desenvolvimento crítico filosófico e argumentativo do indivíduo, sobretudo com cooptação tecnicista com a utilização das interfaces propostas por uma minoria. Podemos então destacar que, por meio do computador como uma ferramenta educacional, o aluno passa a ser um agente que promoverá sua atuação, ação e

---

<sup>5</sup> Seymour Papert é Sul Africano e tem formação em matemática. Dedicou-se a pesquisas na área de matemática na Cambridge University no período de 1954 a 1958. Posteriormente, transferiu-se para a Universidade de Genebra onde trabalhou de 1958 a 1963. No início da década de 60 filiou-se ao *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). É um dos fundadores do MIT Media Lab e integrante do projeto “Um computador por criança”, ao qual o governo brasileiro aderiu em 2005.

<sup>6</sup> Construção do conhecimento baseada na realização de uma ação concreta que resulta em um produto palpável, desenvolvido com o concurso do computador, que seja de interesse de quem o produz.



participação na sociedade, ou seja, ocupará um lugar de destaque no processo de elaboração do senso crítico, e deixará de ser um mero espectador, passando a ser um agente de transformação social. Nesse sentido ele passa a condicionar uma postura ativa acerca da busca do conhecimento, deixando de ser um simples coadjuvante no processo de ensino/aprendizado.

Os mecanismos utilizados na cooperação e comunicação num sistema de rede para a atividade da educação constituem os meios virtuais de troca de informações de mensagens e ações cooperativas e compartilhadas via *internet*. Nessas ferramentas, enquadram-se os e-mails (correio eletrônico), bem como os sistemas síncronas de mensagens que são bastante utilizadas nos dias de hoje no processo educacional, bem como as plataformas de educação a distância, utilizadas de maneira significativa no sistema educacional contemporâneo.

Segundo Costa (2010), a crítica feita por Papert acerca do instrucionismo, remete o professor à utilização do computador como uma máquina. Em suas palavras:

[...] Papert ao criticar o paradigma instrucionista, introduz o seu pensamento mostrando que o computador pode e deve ser utilizado como uma máquina de produção de conhecimento, e assim, sugere o termo “construcionismo” para designar a modalidade em que um aluno utiliza o computador como uma ferramenta para a construção de seu conhecimento. (COSTA, 2010 p. 5).

Para Valente (1993), Papert utiliza o termo *construcionismo* para demonstrar um outro nível de construção do conhecimento, sendo ele a construção que acontece quando o aluno elabora um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. Dessa forma percebemos que o uso das interfaces computacional, nessa perspectiva, caracteriza-se de forma antagônica à introduzida inicialmente no aspecto *instrucionista*.

Tendo em vista essas condições propostas por Valente (1993), vale ressaltar que Jean Piaget<sup>7</sup> caracteriza aspectos na construção do conhecimento no âmbito construcionista. Dessa forma, inicia-se o processo de construção do conhecimento caracterizado por ele, que se dá por meio da relação do sujeito com outros sujeitos,

---

<sup>7</sup> Jean William Fritz Piaget. Biólogo, psicólogo e epistemólogo (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 – Genebra, 16 de setembro de 1980), considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano.



definindo esta construção por meio do ciclo: *assimilação; adaptação; acomodação*. Segundo Papert (1980), esse aspecto se faz necessário no âmbito educacional, pois destaca a importância de enriquecermos os ambientes de aprendizagem, nos quais os sujeitos atuarão e serão capazes de construir os conceitos e ideias que envolvem estes ambientes virtuais.

### **A utilização das mídias e o construtivismo**

O desenvolvimento tecnológico junto ao pensamento filosófico nos leva ao entendimento da participação efetiva dos agentes transformadores da educação contemporânea. Sabemos que a teoria *construtivista*<sup>8</sup> é, sobretudo, uma das teorias mais importantes na educação, e surge a partir das experiências de Piaget, realizadas na observação de crianças, do nascer até a fase da adolescência. Segundo Piaget, um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente ao mundo indo até a adolescência, fase em que esse estágio já possui conhecimentos operacionais de raciocínio de maior complexidade. Partindo desse princípio, percebe-se que o processo de construção do conhecimento parte das primícias de interação do sujeito com o meio em que vive.

#### **Para Piaget, o conhecimento**

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. [...] todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas fazem-se acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade. (PIAGET, 2007, p.1).

A teoria construtivista, surge com a perspectiva de que o aluno possa construir seu conhecimento articulado com a ajuda do educador. Dentre os proeminentes dessa teoria,

---

<sup>8</sup> Metodologia de ensino baseada na obra de Jean Piaget. O conhecimento é adquirido através da interação do indivíduo com o ambiente em que vive. Método no qual o aluno deve ter centralidade no processo de aprendizagem. Dessa forma, ele deve ser estimulado a conquistar a sua independência, resolver problemas, elaborar hipóteses e levantar questões.



podemos destacar Jean Piaget, Paulo Freire e Vygotsky, que têm participação efetiva na disseminação desse pensamento na educação. Como citamos no capítulo anterior, no construtivismo o educador deixa de ser um mero transmissor de “conhecimento” e passa a ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, buscando o desenvolvimento crítico e filosófico do educando acerca do seu cotidiano. Tendo em vista as ideias construtivistas, podemos destacar que o ensino, na busca pelo pensamento crítico e filosófico do aluno, passa pela manutenção do educador na busca constante da qualificação e da prática da criticidade no ambiente escolar. FREIRE (1996, p.39), por sua vez coloca que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Entendemos, pois, que a atividade educativa requer novas práticas que possam refletir no formato da educação contemporânea. Essa prática é denominada por Paulo Freire (1996) de práxis crítica. Dessa forma, faz-se necessária a reflexão crítica do educador no que se refere as novas tecnologias na prática educativa. Ao professor cabe a mediação do conhecimento no ambiente virtual – *ciberespaço*, proporcionando novas experiências, bem como a facilitação na busca por novas habilidades na construção do saber do educando por meio da inserção das novas tecnologias no processo pedagógico, contribuindo significativamente no aspecto construtivo da educação no ambiente virtual. Paulo Freire (1996) reconhece o indivíduo como inacabado e multável na busca do devir – *tudo flui*<sup>9</sup>, em um projeto aberto, ser humano lançado ao mundo na busca pela construção do mundo, sendo que ele, na perspectiva da construção do conhecimento, é intimamente ligado à construção desse ensinamento e do próprio, haja vista a forma como ele consegue se caracterizar e se construir como ser sociável, ético e político. O homem é um ser dinâmico, que sofre ao longo de sua formação inúmeras transformações e por excelência sofre o processo de abstração de conhecimento constantemente. Portanto, fazer com que o homem seja educado, é construir nele a condição de autonomia e liberdade crítica. Para Paulo Freire (1996, p. 27): “Não basta o homem estar no mundo, é preciso que tenha consciência disso, pois só existe transformação onde existe consciência; ao pensar o

<sup>9</sup> Para Heráclito, era o logos — algo como razão ou inteligência — que governa o mundo. Ele reconhecia que todos os homens possuem o logos, mas acreditava que a maioria (que chamou de “adormecidos”) não desenvolvia essa inteligência.



mundo, o homem pensa a si mesmo e, pensando sobre si, tornar-se também inserido no mundo”.

Entendemos que no construtivismo encontram-se as teorias da aprendizagem cooperativa entre os agentes desse processo de educação, pois possuem o objetivo de conhecer a dinâmica envolvida no ato de ensinar e aprender.

Podemos destacar a epistemologia de Piaget no aspecto das teorias da aprendizagem colaborativa, em que a interação social, bem como a troca de experiências entre educando e educador são estímulos ao processo de aquisição do conhecimento, tendo em vista a teoria sociocultural de Vygotsky, levando em conta que o mesmo desenvolvimento em sua plenitude, requer a interação social.

Segundo Vygotsky:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY, 1988, p.52).

Na teoria construtivista, os recursos das mídias sociais, *interfaces que podem ser utilizadas como ferramentas* para o educador com um maior número de metodologias, diversas, dinâmicas participativas, levando em consideração o momento e os avanços vivenciados na atualidade. Dessa maneira, cabe ao educador planejar seus encontros com os educandos se utilizando dessas ferramentas, pois as interfaces das mídias sociais, por si só, não garantem um efetivo aprendizado. É preciso a consciência dos agentes transformadores desse processo – *professor/aluno* para que esses mecanismos possam contribuir significativamente no ensino contemporâneo. Dessa forma o professor traz à luz o verdadeiro papel de mediador do conhecimento, um inovador dessa prática, desenvolvendo diferentes formas de ensinar (*mediar*) em suas aulas, para que elas sejam prazerosas, participativas e obtenham êxito na construção do senso crítico dos alunos. Para Papert (1994; p 127), o construcionismo é: “[...] minha reconstrução pessoal do Construtivismo, apresenta como principal característica o fato de que examina mais de perto do que outros ismos educacionais a ideia da construção mental”. Partindo desse princípio, buscamos entender esse método no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno nos dias de hoje.



Para Guedes (2010) o construcionismo é:

[...] gerado sob a suposição de que os aprendizes farão melhor descobrindo (pescando), por si mesmos, o conhecimento específico de que necessitam. O termo Construcionismo, no uso educacional contemporâneo em geral, remete à doutrina de Piaget enfatizando que o conhecimento não pode simplesmente ser transmitido ou transferido pronto para uma pessoa. [...] também possui a conotação de conjunto de construção incluindo linguagens de programação, a partir das quais, programas, modelos e formas matemáticas podem ser construídos, bem como uma teoria do universo, etc. (GUEDES, 2010, p. 21).

Mesmo com todos os avanços tecnológicos que vivemos atualmente, percebemos que na educação ainda existem fortes indícios do tradicionalismo em sua prática, uma “filosofia” de repetição, uma educação na qual o aluno é um mero espectador. Para Freire (1996):

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciabilidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (FREIRE, 1996, p. 107).

Considerando esse aspecto, percebemos, mesmo com os avanços que hora nos permite uma educação democrática, ferramentas disciplinares, das quais podemos destacar: *teste e provas quantitativas* que, na maioria das vezes, são instrumentos de cooptação e medo. Dessa forma, o senso crítico e filosófico do aluno não será explorado, dando a ele um aspecto de alienação. Daí o uso das tecnologias nos dias de hoje como ferramenta na condução do senso crítico do aluno. Podemos observar que muitas escolas trazem essa prática behaviorista de educar centralizando o conhecimento no professor. Nessa perspectiva, cabe a descrição de Freire (1996) de que o professor transmite seus conhecimentos ao aluno que é visto como ser passivo. Nesse caso, o docente é considerado como detentor dos saberes, formado com uma visão de *educação bancária*<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup> Para Freire, o termo "*bancário*" significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até "enriquecer" o aluno. Logo após a escola, os alunos "enriquecidos" serão replicadores daquele conhecimento adquirido. É o ensino tradicional que conhecemos no Brasil.

Veja mais em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/12/01/o-que-sao-a-educacao-bancaria-e-a-libertadora-formuladas-por-p-freire.htm?cmpid=copiaecola>



na qual o educador deposita sobre o educando todos os seus conhecimentos, fazendo com que o educando internalize aquele discurso como verdadeiro e único.

### **O Construtivismo e os desafios teóricos**

Para que o educando desenvolva o pensamento crítico em relação ao meio em que vive, é necessário que ele possa, juntamente com os agentes facilitadores da educação, participar do processo como um membro efetivo dessa construção, deixando de ser apenas um mero coadjuvante na construção filosófica de suas ideias. Visto isso, entende-se que para transformar a prática pedagógica, é preciso questionar o processo de educação desde a sua concepção, fundamentação, bem como os esquemas organizacionais dessa prática. Portanto, é frequente a necessidade de formarmos cidadãos questionadores e críticos frente ao processo educacional.

Em meio a uma sociedade que possui em suas principais características o grande avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, juntamente com a vasta gama de informações que recebemos diariamente, surge, mais do que nunca, a necessidade de que a educação busque formar não somente sujeitos técnicos, mas, sobretudo indivíduos críticos, ou seja, de intelectualidade autônoma. Podemos observar na filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), pensador do período iluminista, que sua ideia auxilia na efetiva fundamentação de uma pedagogia que busca a formação de um sujeito crítico e autônomo por meio da educação. Isso pode ser observado diante da formação e do crescimento da sociedade, visto que o indivíduo tem a possibilidade de se desenvolver, articulando e aprimorando sua cultura e sua clareza em ver o mundo, buscando sua emancipação intelectual. Na perspectiva kantiana, a pedagogia vai além do viés prático e metodológico na educação, portanto, dar-se-á à luz ao pensamento filosófico na construção do pensamento crítico do aluno. Assim sendo, a pedagogia passa a ser objeto da filosofia, principalmente quando se percebe que o indivíduo não nasce moral, mas se torna por meio da educação. Consequentemente, segundo Kant, a educação tem como principal objetivo despertar o caráter crítico do educando, despertando nele o caráter crítico e filosófico, dando-lhe autonomia de pensamento. Nas palavras do autor: “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 2006, p. 27).



As mudanças no processo pedagógico partem do questionamento da prática partem do princípio das mudanças conceituais, redefinição de conteúdo, bem como das funções docentes, que vão além do simples repasse de conteúdo, sendo também facilitador do senso crítico. Nesse momento, a proposta é de uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma, aos métodos e às avaliações. Parte também de metodologias inventivas e inovadoras, como as novas tecnologias da informação. Para Kenski (1996), é necessário que os agentes facilitadores da educação, e a toda comunidade envolvida, possam romper com o sistema tradicional e quebrar paradigmas, internalizando as Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs presentes no mundo moderno, não devendo ficar de fora das escolas como ferramenta metodológica. Com o envolvimento correto e apropriado dessas novas tecnologias, Kenski conclui que:

A aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos. (KENSKI, 1996, p. 146).

Zanela (2007, p. 26) conclui que isso pode ser: "[...] um novo sentido no processo de ensinar desde que consideremos todos os recursos tecnológicos disponíveis, que estejam em interação com o ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem. ”

Os aspectos trazidos pela comunicação e transmissão de informações vindas por meio das novas tecnologias são instrumentos basilares de mudanças, visto que vivemos numa sociedade globalizada e de constantes evoluções. Os contributos dessas novas tecnologias devem levar toda a comunidade escolar a tomar consciência da importância dessa ferramenta no contexto diário da educação, na formação de um cenário promissor e de conhecimentos mútuos, fazendo, assim, que o principal ator desse processo, o aluno, seja um agente crítico do meio em que vive. Nessa perspectiva, podemos recorrer ao pensamento filosófico de Dewey<sup>11</sup>, quando afirma que:

O estudo da vida mental tornou evidente o valor fundamental das tendências nativas para explorar, manipular ferramentas e materiais,

<sup>11</sup> Jonh Dewey: [Burlington, Vermont, 20 de outubro de 1859](#); New York, [1 de junho de 1952](#). Filósofo e [pedagogo norte-americano](#), um dos principais representantes da corrente [pragmatista](#), escreveu extensivamente sobre pedagogia e é uma referência no campo da educação. Tinha fortes compromissos políticos e sociais, expressados muitas vezes em suas publicações no jornal [The New Republic](#).



construir, dar expressão à emoção alegre, etc. Quando os exercícios que são estimulados por esses instintos fazem parte do programa escolar regular, todo o aluno está engajado, a lacuna artificial entre a vida na escola e fora dela é reduzida (DEWEY, 2001. p. 202, tradução nossa).

Esse pensamento está forte e intimamente relacionado ao pensamento construcionista, conforme exposto anteriormente, visto que a filosofia construcionista parte da ideia construtivista piagetiana, que busca olhar para o indivíduo como construtor do pensamento crítico, em interação com o mundo em que vive.

A evolução da compreensão sobre os conceitos de Ausubel, Piaget, Paulo Freire e Vygotsky, faz-se relevante quando o professor tem como missão o desenvolvimento e a utilização das bases do construtivismo, aplicando-a nas tecnologias da informação e comunicação da educação, à luz do conhecimento acerca dos possíveis perigos que rodeiam a inserção da educação tecnológica nas metodologias aplicadas nas escolas.

### **Aprendizagem significativa como teoria da aprendizagem que norteia o uso construcionista das TICs**

O estudo acerca do funcionamento da mente humana tornou evidente o valor fundamental das tendências nativas para explorar, manipular ferramentas e materiais, construir, dar expressão à emoção de alegria etc. Quando os exercícios que são estimulados por esses instintos fazem parte do programa escolar regular, todo aluno estando engajado, a lacuna artificial entre a vida na escola e fora dela é reduzida.

Como expusemos nos capítulos anteriores, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982), corresponde a uma concepção e cognição das teorias da aprendizagem, visto que sua filosofia parte do princípio da organização e, conseqüentemente integração de informações na estrutura cognitiva do educando, em contraposição à aprendizagem mecanizada, decorrente da memorização de informações articuladas com os conteúdos “assimilados” pelo educando em sala de aula. Fazendo uma análise da Teoria da Aprendizagem Significativa, Pérez Gómez (1998) certificou-se de que a aprendizagem, nessa perspectiva, deve atender a aspectos lógicos e psicológicos que acontecem significativamente quando o processo está vinculado à bagagem de conceitos ou ideias condizentes com a estrutura cognitiva do aprendiz. Isto é, a aprendizagem verdadeiramente significativa pressupõe a reorganização cognitiva do aluno.



Dessa forma os educadores contemporâneos têm a necessidade de superar o uso dos recursos tecnológicos como ferramentas auxiliares do ensino, preocupadas somente com a transmissão de conhecimento, visto que a introdução das mídias como ferramenta multidisciplinar faz-se necessário atualmente, levando em consideração seu uso como propiciadoras de mudanças significativas no meio educacional. Sendo assim, tem-se que os organizadores do conhecimento prévio compõem “uma parte cognitiva que permitiria a pronta ligação entre os subsunçores relevantes e o novo material a ser aprendido.” (AUSUBEL, 2006, p. 60). Partindo desse princípio, entendemos que a vontade do aluno para o processo de ensino-aprendizagem é tão substancial quanto a significação da aprendizagem de um novo conhecimento ou informação.

Diante do momento em que vive a educação, é necessário que o educador tenha a capacidade e a percepção da necessidade de formação continuada, que o leve a entender o manuseio, bem como a aplicação das novas tecnologias, visando a uma articulação viável na prática pedagógica, fazendo de suas aulas base para a formação crítica do educando. Para Fiorentini (2001, p. 25): “Tanto o vídeo como a mídia televisiva, se bem empregado pelo professor, enriquecem a aula e o ambiente escolar e proporcionam uma aprendizagem mais significativa considerando que somos tocados pela comunicação televisiva sensorial, emocional e racionalmente”.

Tendo em vista a necessidade de uma educação voltada para a formação de professores, existe a necessidade de um aprofundamento na gama de conhecimentos em relação as novas tecnologias direcionadas aos educadores, haja vista a necessidade desses profissionais terem uma preparação mais adequada no âmbito das tecnologias da informação, para que após um aprimoramento e capacitação na área, eles possam verificar os benefícios trazidos por essas tecnologias, repassando-as de maneira dinâmica e *pluridisciplinar* para seus alunos. Entretanto, a formação de professores com o uso dessas ferramentas está distante da realidade de muitos alunos, bem como de professores, devido a questões estruturais e ao manuseio das novas tecnologias da informação, visto que muitos professores não possuem graduação específica para o uso dessas técnicas nas mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo no ensino de filosofia, que desperta o senso crítico do aluno e do professor.

As tecnologias da informação e comunicação, e suas interfaces, vêm contribuindo significativamente na educação nos dias de hoje, por meio da gama de informações que



chegam ao educando, vêm aprimorando consideravelmente a busca pelo conhecimento e a prática educativa. Para Pimenta e Lima:

[...] repensar essa questão, assumindo a crítica da realidade existente, mas numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções aos problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais constituiu o núcleo das pesquisas em várias áreas da educação, [...] trazendo contribuições significativas [...]. (PIMENTA; LIMA, 2003, p. 10).

Podemos perceber que as tecnologias sozinhas não trarão para os alunos aprendizagem significativa, uma vez que a transformação acontece mediante a construção do saber docente e discente, o computador é uma importante ferramenta na escola, mas depende de um mediador habilitado para o seu uso em sua formação.

Sabe-se que o uso adequado das novas Tecnologias da Informação e Comunicação não deverá dar-se somente por técnicos, mas também por professores de sala de aula, pois o que mais se ouve falar é que o professor não sabe manusear os recursos tecnológicos, e em especial, o computador, que muitas vezes passa anos parado na escola, sem nenhuma serventia. Portanto, vale apena o professor refletir sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCIA, 1999, p.45).

Conforme já abordamos, esta pesquisa investiga o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, como suporte na formação dos professores que em qualquer situação, precisam das novas tecnologias para transmitir seus conhecimentos assim como elas são utilizadas na troca de saberes, uma vez que, na atualidade, a maioria dos educandos tem acesso às novas informações.

Nesse contexto observa-se o papel do professor como um agente facilitador na busca do conhecimento, tendo esse profissional que ser um bom observador para estar atento às práticas dos alunos no momento das pesquisas por meio do uso dessas ferramentas tecnológicas. Este estudo tem como objeto da investigação a utilização das TICs como ferramenta facilitadora da aprendizagem, usadas para mediar o processo de produção de conhecimento e a formação do indivíduo, sendo elas indispensáveis no cotidiano do homem contemporâneo.

Muitos profissionais deixam de utilizar essa tecnologia por não terem formação mínima para utilização das interfaces do computador. Nesse sentido, a escola se configura



como a instituição social fundamental para a promoção de variadas habilidades consideradas indispensáveis para a formação do sujeito.

O advento das TICs no ambiente escolar representa, portanto, uma contingência da realidade contemporânea, não somente voltada para a capacitação dos alunos, mas, sobretudo, para os professores, os quais conduzem o processo de ensino e aprendizagem, pois, «[...] muito mais do que ‘treinamento’, é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos. (PAPERT, 1985, p.70).

A necessidade de formação para a utilização adequada das TICs no processo de ensino-aprendizagem da mesma forma que deve ser discutida nos cursos de licenciatura a informática aplicada à educação, é necessário haver cursos de formação continuada destinados aos professores que estão atuando em sala de aula, uma vez que muitos desses professores não tiveram, em seus cursos de licenciatura, uma disciplina ou mesmo preparação para o uso das TICs aliadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Prado (s.d., p. 13) destaca que em uma “[...] sociedade em que as inovações são processadas muito rapidamente, é necessário formar pessoas flexíveis, críticas, criativas, atentas às transformações da sociedade e capazes de estar sempre aprendendo e revendo suas idéias e ações”.

Desta forma, com as mudanças em nosso cenário educacional, passamos a educar em tempos incertos, ou seja, o conhecimento não é mais absoluto, o professor não é mais dono do conhecimento e sim o mediador do saber. Assim, deve-se ter atualmente um novo professor, uma vez que a sociedade exige um novo perfil profissional. Enfim, urge ter um educador que seja capaz de encarar o desafio de inserir de forma adequada o computador na escola.

De acordo com Aoki:

[...] as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, como recurso em situações de ensino-aprendizagem proporcionam ao professor uma mudança de papel, pois esta deixa de atuar como “conhecedor”, “repassador” e “transmissor” do conhecimento, para ser o “orientador”, o “facilitador” e “promovedor” da construção do conhecimento. (Aoki, 2004, p. 45).

No entanto, nos dias atuais pode-se afirmar que existem diferentes opções de comunicação fornecidas pelas novas tecnologias. A educação por exemplo o ensino



aprendizagem passa por mudanças e para que o professor interaja com o novo sistema é necessário que tenha uma educação continuada para que participe dos avanços tecnológicos que vêm acontecendo no cotidiano escolar. Acompanhar os novos avanços e o uso adequado das novas tecnologias no processo educacional. Enfim, o professor deve entender que, com as *TICs*, tem-se uma ruptura com os métodos tradicionais, bem como avanços e melhorias na educação. (DORNELES, 2012).

### **Prática docente e os contributos das TICs: a utilização das interfaces no ambiente escolar**

As Tecnologias da Comunicação e Informação têm sido bastante presentes em nossa vida, nos mais diferentes âmbitos, como por exemplo, no trabalho, em casa, ou seja, estão ativos em nosso cotidiano. Presente em nosso dia a dia, não nos damos conta do quão influentes são em nosso meio na produção de novos conhecimentos, no processo do aprendizado significativo.

Os jovens de hoje, que nasceram no advento do mundo digital, da globalização do conhecimento e das informações, participantes na proliferação da conectividade dessas mídias, não encontram dificuldades em operar essas *interfaces*. Com o advento dos celulares e *tablet's* conectados à *internet*, ficou muito mais fácil estar conectado com o mundo que nos cerca, então não existem limites que impeçam o alcance a informações vindas pelas mídias sociais, de forma *síncrona* e *assíncrona*, independente do lugar em que se estiver, uma vez que a comunicação hoje é sem fronteiras.

A escola como parte da sociedade, espaço em que os educandos passam grande parte do tempo, não deve ficar alheia às mudanças e transformações que ocorrem a sua volta na atualidade. A tecnologia precisa fazer parte do cotidiano dos docentes fora do ambiente escolar, pois estando envolvido, conectado, compartilhando, dando *like's*, *twittando*, utilizarão essas ferramentas também no cotidiano escolar, e esse processo deve ser explorado e articulado pelo professor para que aconteça de forma natural e também planejada, estruturada, proporcionando aos educandos uma aprendizagem divertida e interessante, de forma interdisciplinar, em busca de um pensamento crítico e filosófico.

Entretanto, recorreremos outra vez ao pensamento de Papert (1993), em *The Children's Machine*, quando ele refuta a condição de que os computadores tenham tido pioneirismo no desafio dos valores educacionais no século XX, referendando Dewey



como um dos primeiros a desafiá-lo, fundamentalmente respaldado em argumentos filosóficos, numa época em que a crítica à escola não se equiparava ao momento em que vivemos atualmente.

Para Papert:

A introdução de computadores não é o primeiro desafio aos valores da educação. Por exemplo, John Dewey começou sua campanha por um estilo de aprendizagem mais ativo e autodirigido nas escolas há mais de cem anos, e nestes anos vários reformadores mais ou menos radicais se esforçaram para mudar a escola. Naquela época, Dewey empreendeu sua formidável tarefa armado com pouco mais do que um forte senso filosófico sobre o modo como as crianças se desenvolvem, pois na época não havia um movimento forte da sociedade em geral para mudanças nas escolas. Certamente não havia insatisfação com a educação na época de Dewey tão forte quanto a atual, que às vezes parece disposta a aceitar a destruição virtual do sistema escolar público em vez de continuar como está. Dewey continua a ser um herói para aqueles que acreditam em uma visão do século XX de uma criança como uma pessoa com direito à autodeterminação intelectual, e pode haver pouca dúvida de que uma criança tratada com respeito e encorajamento em vez de ameaçada de rejeição e punição se sairá melhor em qualquer sistema de educação. Mas enquanto a influência de Dewey certamente removeu alguns dos mais grosseiros impedimentos ao desenvolvimento saudável da criança, ela foi tão diluída que mal aborda a próxima pergunta séria: ao tentar ensinar às crianças o que os adultos querem que elas saibam, a Escola utiliza a maneira como os seres humanos aprendem mais naturalmente em ambientes não escolares? (PAPERT, 1993; p.5, tradução nossa).

Dessa forma, sabemos que a escola, bem como seus agentes (alunos; professore; pais e comunidade) estão conectados nesse processo de transformação social dinâmica. A interface *humano-computador*, nos dias de hoje, deve estar incluída na política educacional da escola, como uma ferramenta pedagógica prazerosa e interessante no cotidiano escolar, planejada e articulada com todos os atores do processo.

## Referências

ADORNO, Theodoro W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

ANDRADE, Ana Paula Rocha de. **O Uso das Tecnologias na Educação: Computador e Internet**. UNB: Brasília, 2011. Disponível em: [http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1770/1/2011\\_AnaPaulaRochadeAndrade.pdf](http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1770/1/2011_AnaPaulaRochadeAndrade.pdf).



Acesso em: 12 jul. 2021.

ANDRADE, Reginaldo de Sousa. **Recursos tecnológicos no processo educativo**. João Pessoa: Editora Oitica, 2018. 196p

\_\_\_\_\_. SOLAR.: O ambiente virtual de aprendizagem da UFC. Disponível em: <https://iuvi.virtual.ufc.br/index.php/noticias/4316/solar-o-ambiente-virtual-de-aprendizagem-da-ufc/> Acesso em: 05 de julho de 2021

ANGROSINO, M.; FICK, V. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Celso. **As inteligências e seus estímulos**. Campinas, São Paulo: Papirus, (Coleção Papirus Educação) 1998. ISBN 85-308-0512-7.

AUSUBEL, D. P. **The Psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura** – 3 ed. São Paulo, Editora Brasiliense 1987.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Ver. Bras. Educ. [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

CANZONIERI, A. M. (2011). **Metodologia da pesquisa qualitativa na saúde** (2a. ed.). Petrópolis - RJ: Vozes.

CECÍLIO, S.; SANTOS, J. F. Sociedade em rede, trabalho docente e sociabilidades contemporâneas. In: GARCIA, D.M.F.; CECÍLIO, S. (Org.). **Formação e Profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 165-197.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia)

CHAUÍ, Marilena. **Boas-vindas à Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

COSTA, Thais Cristina Alves. **Uma abordagem construcionista da utilização dos computadores na educação**. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.



- DANELON, M. (Org) **Filosofia do Ensino da filosofia**. Petrópolis. RJ: Vozes 2003.
- DANELON, M. Filosofia e ciências humanas no ensino de 2º grau: uma abordagem antropológica da formação dos adolescentes. In: Queiroz, José J. (org.) **Educação hoje: tensões e polaridades**. São Paulo, FECS/USF, 1997.
- DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.
- DEWEY, J. **Democracy and Education**. Hazleton: The Pennsylvania State University – Electronic Classics Series, 2001.
- FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. (Orgs.). TV na escola e os desafios de hoje: Curso de extensão para Professores do Ensino Fundamental e médio da Rede Pública. Unirede e Seed/Mec. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v.1, 2 e 3, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educacional** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – Coleção Leitura.
- FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológica. In: FRITZEN, M. P; LUCENA, M. I. P. (Orgs). **O olhar da etnografia nos contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-71.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação** – 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003. 120p.
- GALLO, Silvio. **Filosofia do Ensino de Filosofia** – 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio** – 1. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2012.
- GARCIA, Carlo Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.
- GARCÍA, J. A. C. de D’Alembert *et al* CD-ROM: las enciclopédias electronicas o la aparicion de un nuevo paradigma. **Revista Española de Documentación Científica**, v.18, n.4, p.418-425, Octubre-Diciembre, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5ª edição. Piracicaba-SP. Editora Unimep. 2006.
- GUEDES, Gildásio. **Avaliação de Software: Uma Abordagem na Interface Humano-Computador**. Teresina: ADUFPI, 2012. 180p
- GUEDES, Gildásio. **Interface Humano-Computador: Prática pedagógica para o**



**ambiente virtual.** Teresina: ADUFPI, 2010. 218p

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia – Lisboa, Edições 70, 1968**

HOTTOIS, G. **Do Renascimento à Pós-Modernidade –** uma história da filosofia moderna e contemporânea. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Idéias & Letras, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro: n. 8, p. 58-71, maio/ago., 1998.

LÉVY, P. **A Emergência do Cyberspace e as mutações culturais.** Porto Alegre: Festival Usina de Arte e Cultura, 1994. Disponível em: <http://www.caosmose.net/pierrelevy/aemergen.html>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura –** 1. ed. São Paulo, SP: Editora 34 Ltda. 1997.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: por uma antropologia del ciberespacio –** Washington, DC. Marzo 2004.

SUPER INTERESSANTE. Tudo flui e nada permanece, Heráclito - Entenda o que ele quis dizer com essa frase. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ideias/tudo-flui-e-nada-permanece-heraclito/> Acessado em: 14 de agosto de 2022.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro et al. Complexities of Cyberculture in Pierre Lévy and Developments in Education. **Creative Education**, v. 8, n. 01, p. 119, 2017.

VALADARES, Jorge; MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação.** Coimbra: Almedina, 2009.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação.** In: *Computadores e conhecimento: repensando a educação.* 1ª ed. Campinas, NIEDUnicamp, 1993.

VERNANT, Jean-Pierre. **O Homem Grego:** 1. ed. Lisboa, Editorial Presença 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto et al. 6. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZALBALZA, M. Innovación en la Enseñanza universitaria. **Contextos Educativos**, v 6, n. 7, p.113-136, 2004.



ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZURBINI, X. Prólogo à primeira edição. In: MARIAS, Julián. **História da Filosofia**, p. XXIV.