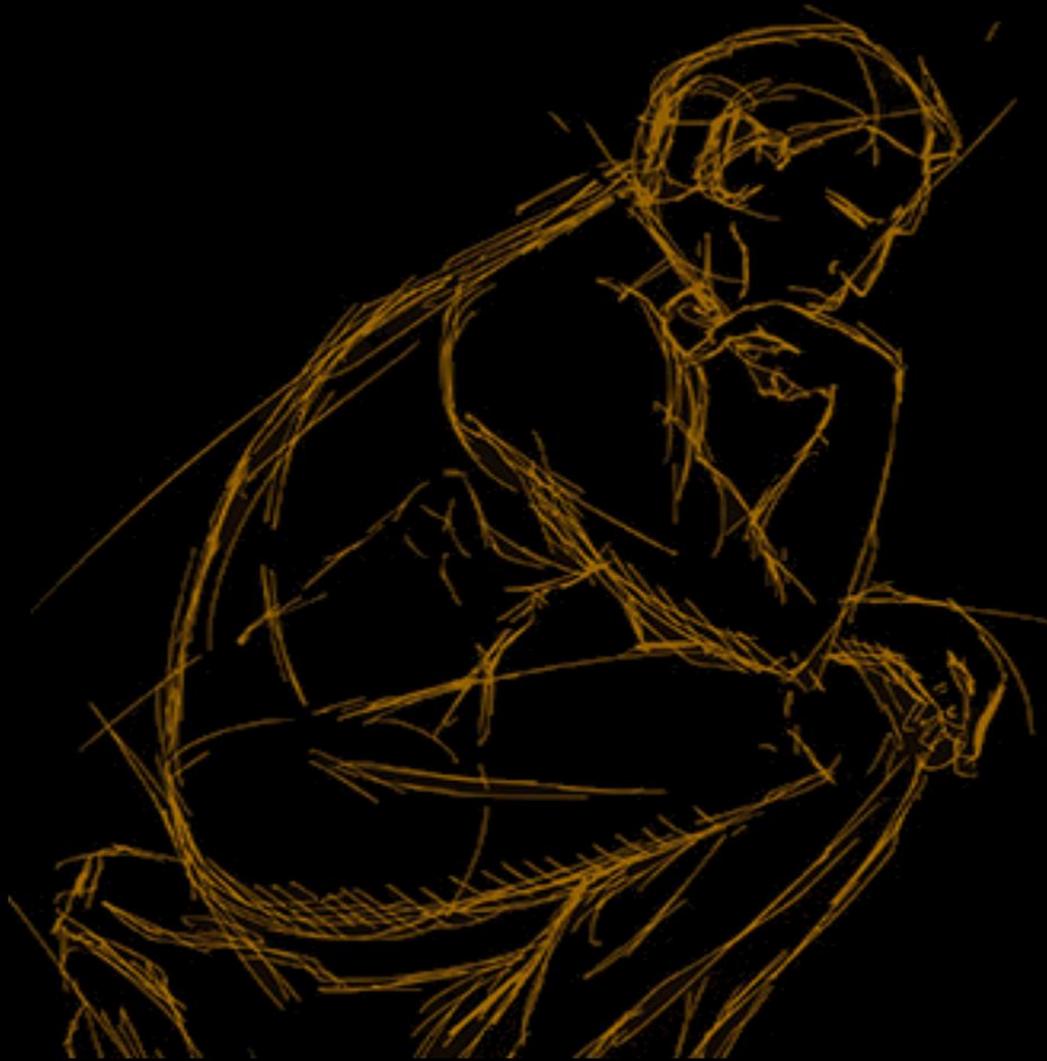


# CONTRA SÓCRATES



Lúcio Marques  
Organizador



Editora Fundação Fenix

No Brasil, a história testemunha quatro grandes tentativas de silenciar o pensamento e, principalmente, o ensino de humanidades: a primeira, os processos de conquistas material (domínio territorial e escravidão dos corpos de povos originários e africanos), espiritual (redução das populações à condição de bárbaros carentes de colonização, catequização, civilização e redução educacional) e simbólica (destruição e supressão completa dos vestígios culturais e históricos dos povos originários e africanos) que culminaram na imposição da cultura eurocêntrica totalitária em detrimento do *dominium* dos corpos e territórios pelas duas populações e conseqüente redução de seus corpos à condição de *usum* nos meandros da máquina escravocrata; a segunda, a expulsão dos jesuítas e o desmonte das estruturas de ensino no período colonial por obra do Marquês de Pombal não apenas colapsou o ensino quanto ocultou historicamente as fontes documentais por um longo período, além da recusa lusitana em estender o ensino de algumas faculdades à América Portuguesa; a terceira, a redefinição e/ou exclusão do ensino de ciências humanas durante a ditadura militar (1964-85) mediante a imposição de um sistema “militarizante” de conhecimento e a revisão completa dos conteúdos com permissão de ensino; enfim, a quarta encontra-se em curso, por um lado, através da flexibilização da oferta de humanidades na forma de ensino a distância (EaD) imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outro, a tentativa do atual ministro da Educação e do presidente que ameaçam cortar recursos das ciências humanas e sociais (em maio de 2019) em benefício de ciências que, segundo eles, teriam maior impacto social. Nesse cenário, complexo e diversificado, os autores dos escritos ora reunidos foram interpelados por esta questão: *por que o Estado não suporta Sócrates?*



Editora Fundação Fênix



## ***Contra Sócrates***

## Série Filosofia

### **Conselho Editorial**

---

Agemir Bavaresco

Draiton Gonzaga de Souza

Orci Paulino Bretanha Teixeira

Ingo Wolfgang Sarlet

Rosemary Sadami Arai Shinkai

Norman Roland Madarasz

Nythamar Hilário Fernandes de Oliveira Junior

Fábio Caprio Leite de Castro

Nelson Costa Fossatti

Evandro Pontel

Jair Inácio Tauchen

Isis Hochmann de Freitas

Ricardo Timm de Souza

***Contra Sócrates***

**Lúcio Álvaro Marques**  
(Organizador)



Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2019



Direção editorial: Agemir Bavaresco

Diagramação: Editora Fundação Fênix

Capa: Editora Fundação Fênix

Imagem da capa by <https://md.uninta.edu.br/geral/filosofia-v2/>

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –

[Http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Série Filosofia – 08

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

MARQUES, Lúcio Álvaro (Org.).

Contra Sócrates. MARQUES, Lúcio Álvaro (Org.), Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2019.

210p.

ISBN – 978-65-81110-08-6

DOI – <https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6>

Disponível em: <https://www.fundarfenix.com.br>

CDD-100

---

1. Filosofia. 2 Educação. 3. Sócrates. 4 Ética.

Índice para catálogo sistemático – Filosofia e disciplinas relacionadas – 100



## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO**

*Lúcio Marques*.....13

### **I. PENSAR O MUNDO ..... 25**

#### **1. *SAPERE AUDE*: FILOSOFIA, ESCLARECIMENTO E ANTIAUTORITARISMO EM SÓCRATES E KANT**

*Francisco Jozivan Guedes de Lima* ..... 27

#### **2. TRAUMA E PENSAMENTO EM EMMANUEL LÉVINAS**

*Edvaldo Antonio de Melo & Cristiane Pieterzack*.....41

#### **3. FORÇA E PENSAMENTO: ENSAIO SOBRE ALGUNS FRAGMENTOS POLÍTICOS DOS *PENSÉES* DE BLAISE PASCAL**

*Ivonil Parraz* .....61

#### **4. EICHMANN COMO MODELO DE OBEDIÊNCIA (*NÃO-PENSAR*)**

*Maria dos Milagres da Cruz Lopes* ..... 79

#### **5. EDUCAÇÃO E LIBERDADE NA REALIZAÇÃO DO SER HUMANO EM LUIS DE MOLINA**

*João Rebalde* ..... 93

### **II. PENSAR NO BRASIL ..... 101**

#### **6. MARXISMO E INDIGENISMO SEGÚN JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI**

*Luis Martínez Andrade* ..... 103

#### **7. UMA APOLOGIA DA FILOSOFIA**

*Rodrigo Reis Lastra Cid*..... 129

**8. A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS: DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL COLONIAL**

*Ilana Peliciari Rocha*..... 151

**9. A DITADURA E A EDUCAÇÃO: A OPÇÃO AUTORITÁRIA E A CONSAGRAÇÃO DAS DESIGUALDADES**

*Wagner da Silva Teixeira* .....167

**10. SOBRE A MALDIÇÃO DA LIBERDADE DE EDUCAR NO BRASIL**

*Idalice Ribeiro Silva Lima* ..... 183

*Existe apenas um bem, o saber, e apenas um mal, a ignorância.*

Sócrates

*Ouçó, agora, porém exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! Eis aqui por toda a parte a restrição da liberdade.*

Kant



## PREFÁCIO



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-01>

*Lúcio Marques<sup>1</sup>*

23 de janeiro de 2019, Juan Guaidó se autoproclamou presidente da Venezuela e Donald Trump o reconheceu como tal logo em seguida. 22 de fevereiro de 2019, Rafael Correa acumula 11 processos penais e ex-chanceler Ricardo Patiño o declara perseguido político. 30 de setembro de 2019, Mercedes Aráoz foi nomeada pelo Congresso para substituir o presidente do Peru, Martín Vizcarra. 27 de outubro de 2019, Alberto Fernández e Cristina Kirchner são eleitos na Argentina com 47 por cento dos votos, mas foram criticados pelo vizinho brasileiro. 11 de novembro de 2019, o presidente da Bolívia, Evo Morales, renunciou ao cargo e se exilou no México denunciando: “houve um golpe civil, político e policial” naquele país. 12 de novembro de 2019, manifestantes incendiam centro de tortura da ditadura de Pinochet e denunciam repressão, torturas e violações de direitos no Chile. 12 de novembro de 2019, Jeanine Áñez se declara presidente da Bolívia em Congresso sem quórum. Esses sete atos políticos revelam a instabilidade política, civil e social produzida no processo de *neocolonialismo* reinante na América Latina enquanto pálido reflexo da ascensão da direita em nível mundial. 2014, o Partido Liberal Democrata (PLD) ocupava o poder na terra do sol nascente e suavizou a proibição de armas, além de aceitar a volta ao mercado bélico, de onde havia se autoexcluído em 1967 em prol de uma Constituição Pacifista. 2016, a eleição de Donald Trump nos EUA indica um giro à extrema direita na política desse país. Trinta anos após a queda do muro de Berlim (2019), a ultradireita alemã fortaleceu-se com a conquista de 12,6 por cento das cadeiras do Bundestag (Parlamento). Na escala mundial, o crescimento da extrema direita resulta de um trabalho dos “ideólogos do caos” que associa nomes como Steve Bannon, Roger Stone, John Bolton e Robert Mercer, além de Donald Trump. A “ideologia do caos” combina o alarmismo econômico com a política de austeridade que significa, basicamente, a transformação do Estado de direitos e bem-estar social em Estado

---

<sup>1</sup> Doutor em filosofia pela PUCRS (2014). Professor do PPG Educação da UFTM. Membro do Laboratório de Filosofia e Ciências Sociais (LAFICS / UFTM) de cuja atividade originou-se o presente volume. (lucio.marques@uftm.edu.br).

mínimo, com redução de direitos constitucionais a simples serviços públicos precarizados e o corte radical de direitos trabalhistas em benefício das corporações transnacionais. Além de expandir privilégios de investidores globais em saúde com a privatização dos serviços públicos; fomento à educação a partir da prioridade dos interesses da iniciativa privada; redução de receita de segurança com facilidade de acesso ao porte de armas, renúncia ao combate às milícias e consequente perda da soberania territorial do Estado; discurso de desprezo ao impacto da crise climática e renúncia de receita para atrair empresas que priorizam a extração de bens primários e redistribuição de produtos industrializados. A “ideologia do caos” articula-se em dupla perspectiva: a primeira, a difusão da política econômica *neoliberal* em forma agressiva de redução de direitos e a admissão dos privilégios do mercado; e a segunda, o implemento de uma política *neocolonial* nos países periféricos quer pela produção de instabilidade política, como acontece agora na América Latina, quer pela exclusão de migrantes deixados à deriva em todo o mundo. Entre o *neoliberalismo* econômico e o *neocolonialismo* político dos países periféricos encontra-se a América Latina que sequer alcançou os estados de direito pleno e bem-estar social e recebe um golpe de austeridade que a recoloca na condição anterior ao Estado mínimo em políticas sociais. Nesse continente econômico, político, histórico e geográfico, por óbvio, encontra-se o Brasil, cuja história republicana estendeu-se de 1889 a 2016 quando sobreveio uma mudança política descrita pelo ex-presidente Michel Temer nos seguintes termos (entrevista de 15 de setembro de 2019, no programa *Roda Viva*):

O ponto é este, eu jamais apoiei ou fiz empenho pelo golpe. Aliás, muito recentemente, o Jornal Folha detectou um telefonema que o presidente, ex-presidente Lula me deu onde ele pleiteava e depois esteve comigo para trazer o PMDB para impedir o impedimento e eu tentei, mas a essa altura eu confesso que a movimentação popular era tão grande, tão intensa, que os partidos já estavam mais ou menos vocacionados, digamos assim, para a ideia do impedimento, mas veja que até o último momento, nesse telefonema do ex-presidente Lula revela exata e precisamente que eu não era, digamos, adepto do golpe.

A descrição do cenário político parece suficiente para entendermos o que estava em questão: o golpe. O ex-presidente foi enfático e claro quanto às motivações partidárias – os partidos já estavam mais ou menos vocacionados para a ideia do impedimento. E não se restringiu ao *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (31 de agosto de 2016), consolidado em um triste ato de teatralidade política na Câmara dos Deputados a ponto de um votante dedicar seu voto a um torturador na ditadura brasileira, Comandante Ustra. Concomitantemente ao golpe, correu o processo que

culminou na prisão do ex-presidente Lula: 4 de março de 2016, condução coercitiva para depor na Polícia Federal; 14 de agosto de 2016, a denúncia pelo procurador Deltan Dellagnol; 12 de julho de 2017, sentenciado; 7 de abril de 2018, prisão e 8 de novembro de 2019, soltura. São apenas alguns fatos que mostram um passado recente do Brasil e da América Latina. Afinal, o que significam todos esses fatos? Qual será o alcance e impacto social e político de tudo isso? Que direção ou perdição graça sobre o presente e o futuro desses países?

A análise de todo esse contexto demandará o trabalho gigantesco de algumas gerações de intelectuais das mais variadas áreas do conhecimento. Apenas anotamos alguns fatos que têm impacto direto e duradouro sobre o presente e o futuro dos países latino-americanos. Ademais, fazemos questão de notar que tudo acontece em detrimento do passado. Freud alertou sobre um risco constante na psicologia humana e social – o que não se resolve no passado retorna em forma de *compulsão à repetição* – e talvez a América Latina tenha se esquecido de resolver aspectos de seu passado: o desastre colonial e a tragédia ditatorial. O momento atual indica, de certa forma, um retorno crescente ao *neocolonialismo* através da expansão do capital internacional e uma volta direitista às ações *ditatoriais* do passado. Essas são hipóteses que precisam ser analisadas com mais atenção e informações para um juízo que talvez seja mais grave que o sinalizado. Outro aspecto que emerge de todo esse panorama é o *anti-intelectualismo* público e privado de nosso tempo o qual adere perfeitamente ao *conservadorismo* político e religioso. O conservadorismo não se restringe à aparente volta à liturgia do incenso e à teologia da batina em detrimento da opção preferencial pelos pobres, do compromisso com a justiça social e da libertação do ser humano. Eis um fato mais elaborado que João Batista Libânio reconhecia em 1983 como *A volta à grande disciplina*. O teólogo jesuíta apresentava indícios de uma volta à tradição e uma recusa de aderir a uma visão mais progressista em teologia, não obstante o excelente legado que a teologia da libertação produzia e ainda produziu por décadas. O momento atual mostra, exatamente, uma face radicalmente reacionária e conservadora à análise libaniana. Em 23 de fevereiro de 2007, um tal Orlando Fedeli assinou um texto cujo nome *Demolidores da Igreja* consta na página eletrônica de uma Associação Cultural Montfort em que o autor identifica o livro do jesuíta como “um pequeno livro explosivo e hereticamente sincero”, mas o ponto auge da comédia representada no artigo encontra-se na identificação da empresa demolidora da Igreja nos seguintes termos:

A primeira empresa – a Demolidora – quer destruir a Igreja Católica Apostólica Romana como sempre existiu. Ela é constituída pelos modernistas, que triunfaram no Concílio Vaticano II, e aos quais se referiu Paulo VI, quando falou do misterioso processo de auto-demolição da Igreja. É a empresa dos Rahner, Lehmann, Urs Von Balthasar, De Lubac, Schillibeecks, Congar, Chenu, e, naqueles tempos conciliares, também de Joseph Ratzinger.

A empresa demolidora identificada pelo autor inclui Joseph Ratzinger, conhecido por papa Bento XVI, como um dos responsáveis pela destruição da Igreja Católica. Não temos nenhum interesse nesse tipo de debate nem competência para tanto, mas o escrito mostra indícios do nível de conservadorismo religioso e incapacidade de juízo intelectual sobre os limites da reflexão teológica acerca de escritos dos maiores teólogos católicos da segunda metade do século passado. Esse tipo de escrito revela apenas as faces do anti-intelectualismo e do conservadorismo crasso presentes em um exemplo religioso. Porém, tais atitudes na política são muito mais prejudiciais. A união dessas perspectivas – anti-intelectualismo e conservadorismo – produz quatro consequências arrasadoras: a primeira, a difusão de mentiras e verdades indistintamente por parte do Estado como via estratégica para confusão social, fato que Hannah Arendt identifica na terceira parte de *Origens do totalitarismo* como princípio da eficácia da propaganda no totalitarismo que, à medida que difunde mentiras e verdades indiscriminadamente, produz confusão pública e impede o juízo político sincero e, em nosso tempo, esse fenômeno foi amplamente usado nas eleições dos presidentes dos EUA e do Brasil mediante a avalanche de *fake news*; a segunda, o discurso *non sense* com forte apelo conservador e moralizante que tornou-se uma arma poderosa, porque, por um lado, apresenta supostas respostas simples para problemas demasiado complexos, à medida que se esquecem que respostas simplórias sequer chegam à formulação adequada da complexidade social em grau elementar e, por outro, o aspecto *non sense* do discurso político que desmobiliza a ação de contestação exatamente em virtude da absurdidade do enunciado; a terceira, a perda do horizonte de significação política do Estado-nação, isto é, o Estado e os políticos eleitos perdem as funções de representatividade popular, e o governo torna-se um mero gestor a mando da economia neoliberal. O fato de os políticos eleitos não representarem seus eleitores tornou-se patente há bom tempo, porém, atualmente, passam a trabalhar decididamente contra a população à medida que recebem recursos de empresas privadas e não legislam contra os crimes ambientais (motivo da ausência de legislação contra crimes acontecidos nas barragens de mineradoras em Minas Gerais) e quando

aprovam reformas que retiram direitos públicos em troca de dinheiro, como na reforma da previdência. O governo deixou de gerenciar a economia em benefício da população e tornou-se um pelego das empresas privadas que recebem infraestruturas de transporte, saúde, educação, comunicação, etc. que passam do domínio público ao controle e exploração da iniciativa privada. Além disso, o governo perdeu completamente a soberania territorial, sobretudo na Amazônia e nas comunidades periféricas (favelas). Leis de combate ao desmatamento são simplesmente ignoradas pelos grileiros quando não flexibilizadas pelo atual governo federal. Some-se ainda a biopirataria que transforma fauna, flora e culturas originárias em objetos de exploração de indústrias mundiais de alimentos e cosméticos. Enfim, a perda de soberania territorial revela-se na subserviência (a quem) ao aceitar a base militar americana em Alcântara no Maranhão e não conseguir estabelecer um controle mínimo nas comunidades periféricas (favelas). A teatralidade da expulsão de bandidos nos morros cariocas teve ampla divulgação (2010) e culminou na instauração de Unidades de Polícia Pacificadora desde meados de 2008 até o reconhecimento de sua falência em 2017. Mas, como o Estado atual vive de marketing, não há razões para espanto frente a afirmações como esta, presente na página da *wikipedia* sobre as unidades (inserimos itálicos):

Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um projeto da Secretaria Estadual de Segurança do Rio de Janeiro que pretende instituir polícias comunitárias em favelas, principalmente na capital do estado, como forma de desarticular quadrilhas que, antes, controlavam estes *territórios como verdadeiros estados paralelos*. A primeira unidade de polícia pacificadora surgiu em meados de 2008 no morro do Dona Marta, em Botafogo, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Após a instalação da UPP na comunidade, *os homicídios foram reduzidos a zero nos quatro anos subsequentes*. Os resultados da política de pacificação do governo Sérgio Cabral Filho foram elogiados pelo jornal New York Times.

Os verdadeiros estados paralelos parecem ter vencido mais uma batalha frente ao governo, porque há dois anos já era patente a falência do projeto de UPP. Outrossim, a prisão do ex-governador Sérgio Cabral Filho em 2016 e a imposição de penas que acumulam 233 anos de prisão até 28 de agosto de 2019 talvez evidenciem outros aspectos não elogiáveis do poder público. Ademais, acreditar que “os homicídios foram reduzidos a *zero* nos quatro anos subsequentes” talvez seja um belo ato de fé, mas parca perícia intelectual. Os estados paralelos instituídos pelo poder do tráfico e das milícias no Brasil evidenciam a perda completa da soberania territorial pelo governo federal sobre as prisões em que grassam as rebeliões, as favelas e alguns setores do próprio

governo. Por exemplo, corou-nos a tez (um vexame internacional) a prisão do segundo-sargento da Aeronáutica que compunha a comitiva presidencial e foi detido na Espanha (27 de junho de 2019) com 39 quilos de cocaína em um avião da Força Aérea Brasileira (FAB). Ele era comissário de bordo que acompanhava o atual presidente.

A quarta consequência da união entre anti-intelectualismo e conservadorismo faz-se notar nos constantes ataques às humanidades. Em 2015, o ministro da Educação do Japão, Hakuban Shumomura, solicitou às 86 universidades nacionais que “tomassem ações para abolir organizações (de ciências sociais e humanas) ou sirvam áreas que contemplem as necessidades da sociedade”. A iniciativa foi contestada pela universidades e provocou um recuo do ministro. A filósofa norte-americana Martha Nussbaum alertou em *Cultivating Humanity* (1998) e *Sem fins lucrativos* (2015) sobre a destruição das humanidades (filosofia, sociologia, história, geografia, etc.) ocidentais, sobretudo a partir da prioridade da educação para o crescimento econômico em detrimento da educação para o desenvolvimento humano. Em 2013, aproximadamente, a Espanha suprimiu o ensino obrigatório de filosofia nos liceus, o que resultou na criação da Red Española de Filosofia e amplo apoio internacional por iniciativa da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof, Brasil) e de sociedades filosóficas ibero-americanas que culminou em 20 de abril de 2017 na “Declaração de Salvador a favor da Filosofia”. A luta foi exitosa e o ensino foi reestabelecido nos liceus espanhóis. No Brasil, a história testemunha quatro grandes tentativas de silenciar o pensamento e, principalmente, o ensino de humanidades: a primeira, os processos de conquistas material (domínio territorial e escravidão dos corpos de povos originários e africanos), espiritual (redução das populações à condição de bárbaros carentes de colonização, catequização, civilização e redução educacional) e simbólica (destruição e supressão completa dos vestígios culturais e históricos dos povos originários e africanos) que culminaram na imposição da cultura eurocêntrica totalitária em detrimento do *dominium* dos corpos e territórios pelas duas populações e conseqüente redução de seus corpos à condição de *usum* nos meandros da máquina escravocrata; a segunda, a expulsão dos jesuítas e o desmonte das estruturas de ensino no período colonial por obra do Marquês de Pombal não apenas colapsou o ensino quanto ocultou historicamente as fontes documentais por um longo período, além da recusa lusitana em estender o ensino de algumas faculdades à América Portuguesa; a terceira, a redefinição e/ou exclusão do ensino de ciências humanas durante a ditadura militar (1964-85) mediante a imposição de um sistema “militarizante” de

conhecimento e a revisão completa dos conteúdos com permissão de ensino; enfim, a quarta encontra-se em curso, por um lado, através da flexibilização da oferta de humanidades na forma de ensino a distância (EaD) imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outro, a tentativa do atual ministro da Educação e do presidente que ameaçam cortar recursos das ciências humanas e sociais (em maio de 2019) em benefício de ciências que, segundo eles, teriam maior impacto social. Não obstante todos esses retrocessos e tentativas de destruição do ensino público brasileiro, merece destaque a análise apresentada pelo professor Márcio Pochmann (da Universidade Estadual de Campinas) postado na *Rede Brasil Atual* (6 de maio de 2019):

O Brasil possui um dos principais sistemas de formação no ensino superior do mundo. Embora o país represente 2,8% da população mundial, a sua participação relativa no total de estudantes universitários no planeta saltou de 2,7%, em 2000, para 4,4%, em 2014, segundo a Unesco. O sistema universitário nacional compreende o funcionamento de 2.448 Instituições de Ensino Superior que anualmente absorvem cerca de 3,2 milhões de novos ingressantes e formam ao redor de 1,1 milhão de profissionais oriundos de 35,4 mil cursos de graduação (MEC-Inep). Além de grandioso e complexo, o sistema universitário detém uma das principais plataformas de ensino e pesquisa na pós-graduação mundial que forma anualmente mais de 50 mil mestres e quase 17 mil doutores. As universidades brasileiras, especialmente as públicas, que respondem por 95% da pesquisa do país e 24,7% do total dos alunos matriculados, também respondem pelas atividades de extensão.

Os dados evidenciam um quadro mais ou menos comum em vários países – Japão, EUA, Espanha e Brasil –, por isso precisamos pensar as humanidades frente ao quadro difuso de formas governamentais que priorizam o crescimento econômico em prejuízo do desenvolvimento humano. A edição 147 (outubro de 2019) do *Le Monde Diplomatique Brasil* chamou a atenção para um aspecto preciso do atual projeto de cortes de recurso na educação brasileira: *a ignorância sustenta mitos*. O sustentáculo de todo sistema social injusto depende da difusão e ampliação da ignorância e, para tanto, o melhor caminho é o corte de investimento em educação, e isso resulta, de forma exata e precisa, em decisões para subordinar os direitos sociais e constitucionais ao neoliberalismo econômico; reduzir a condição de acesso à educação ao neocolonialismo ideológico; produzir instabilidade política e social para desinstalar governos legítimos através de golpes em prol de formas ditatoriais e antissociais de exercício de poder; e a conjunção entre anti-intelectualismo e conservadorismo atacando diretamente os pressupostos educacionais e sociais do Estado. O que está em curso neste momento no mundo e na sociedade latino-americana?

Talvez uma constatação óbvia: a cidade não suporta o filósofo. Platão não viveu sem perseguição por parte dos ditadores em seu tempo como testemunham suas *Cartas*. Aristóteles foi perseguido após a morte de Alexandre. Cícero foi assassinado e decapitado na vingança final de Marco Antônio. Sócrates dispensa comentários. Acusado, julgado, condenado e executado pela inveja dos denunciadores que não suportavam aquilo que ele mesmo não poderia recusar-se a fazer: ensinar. Ensinar que “existe apenas um bem, o saber, e apenas um mal, a ignorância”, segundo a referência de Diógenes Laércio. Há uma tensão contínua entre o filósofo e a cidade, porque esta recusa-se a enxergar aquilo que a poderia salvar da cegueira. A cidade permanece um rebanho cuja condução encontra-se nas mãos dos poderosos que, para manterem seus privilégios, excluem todos aqueles que pensam. O pavor visível no mal radical que invadiu as mentes do alto escalão hitleriano não estava na maldade, no desvio moral ou na incapacidade de juízos morais. Antes, a banalidade da ação perpetuada pelos hitlerianos encontrava-se em uma expressão de Adolf Eichmann – eu só fiz obedecer (*Ich habe nur gehorcht*) – aquele que aprendeu apenas a obedecer não cometeu outro crime mais grave que abdicar-se de pensar (*denken*). H. Arendt desconhece algo que pudesse ser mais nocivo na ação de Eichmann, porque à medida que aprendeu apenas a obedecer, ele aceitou não pensar, por isso qualquer ação tornou-se banal. Ela identifica a raiz da banalidade do mal – não pensar, apenas obedecer – por isso a cidade que busca reduzir a população a mero rebanho, jamais aceita que as pessoas se instruíam. O ataque às humanidades não tem só razões econômicas, mas anti-humanitárias: os ditadores não suportam quem pensa, por isso levaram Sócrates à morte.

A tensão entre o filósofo e a cidade decorre da insubordinação do filósofo a formas autoritárias de manutenção do poder e da crítica à incapacidade congênita de pensar dos ditadores. Em tudo o que foi dito até o momento há uma constante: o horror ao pensamento. Todos os sistemas ditatoriais e totalitários não suportam pensar, porque sua legitimidade não se assenta na autoridade e na argumentação, mas no uso da força. Tanto no mundo quanto no Brasil, há um ponto comum: pensar é uma ameaça aos regimes antidemocráticos e ao neoliberalismo. Quanto ao Brasil, a decisão final que pôs a perder essa frágil democracia e que assinou o atestado de óbito dessa república foi a “vocação para a ideia do impedimento, [...] digamos, a adesão ao golpe”, segundo o próprio ex-presidente. Nesse cenário, complexo e diversificado, os autores

dos escritos ora reunidos foram interpelados por esta questão: *por que o Estado não suporta Sócrates?*

As respostas foram múltiplas e ricamente diversificadas, revelando exatamente aquilo que os ditadores não suportam: a liberdade de pensamento. Por isso, organizamos os escritos em dois grupos: o primeiro, nomeado *pensar o mundo* reúne escritos a partir de Sócrates, Immanuel Kant, Emmanuel Lévinas, Blaise Pascal, Hannah Arendt e Luis de Molina, e o segundo, *pensar no Brasil*, enquanto tal ato ainda não se encontra sob censura declarada, reúne escritos sobre José Carlos Mariátegui, a dignidade da filosofia, a expulsão dos jesuítas, a ditadura e a educação e a maldição da liberdade de educar. Como é próprio à vocação filosófica, os autores encontraram-se diante de uma questão para reflexão e exposição de razões com plena liberdade de formulação teórica, por isso os mesmos tornam-se responsáveis e detentores de todos os direitos de seus escritos. E mais, a distinção entre dois blocos argumentativos prioriza a lógica argumentativa frente à cronologia dos filósofos estudados. Independente da perspectiva, internacional ou nacional, o que se esperava eram exercícios de reflexão acerca do lugar da filosofia em nosso tempo. O que temos é muito mais que isso, por isso agradeço efusivamente a generosidade de autoras e autores que nos brindaram com os escritos que ora se tornam públicos. Inicialmente, receberam a pergunta – *por que o Estado não suporta Sócrates?* – e tiveram a liberdade de expor seus pensamentos que assumiram forma e conteúdo de rara atualidade.

A primeira parte, *pensar o mundo*, inicia-se com uma boa provocação de Jozivan Guedes sobre a dualidade do mundo que tanto aponta o dever e a ousadia de pensar (*sapere aude*) quanto a exclamação audível continuamente por todos os lados – não raciocineis (*räsonniert nicht*). Entre essas perspectivas não há apenas oposição, mas o reconhecimento do pior desastre da irreflexão: “o maior dos castigos é ser governado por quem é pior do que nós” (*República* 347c). Por isso, a questão originária a se colocar encontra-se no escrito de Edvaldo Melo e Cristiane Pieterzack: como se começa a pensar? A resposta aponta na direção do trauma, porque aquilo que dói dá o pensar e isso se resolve apenas na sinceridade e autenticidade do próprio pensamento. Mas, por que a força tenta calar o pensamento? Ivonil Parraz interpela o leitor justamente a partir da tensão inerente à relação entre força e pensamento. Aquela constitui a base da sociedade humana e este, o pensamento não se subordina à tirania dos poderosos. Nesse sentido, a interpelação retorna no escrito de Mila Lopes: o que leva uma pessoa como Eichmann que tem como princípio de comportamento o não-

pensar a contribuir com os horrores mais bárbaros da história do holocausto de forma tão indigna? A resposta não poderia soar menos radical que a lucidez de Hannah Arendt: “uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa, em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva.” Nesse cenário, pensar o mundo não pode ser outra coisa menor que pensar a própria educação humana no mundo, e João Rebalde nos apresenta a relação entre educação e liberdade segundo a filosofia de Luis de Molina: educar e pensar formam a condição para a ação livre e para a ordenação da intencionalidade moral. Esse escrito forma um díptico de transição entre filósofos europeus e ibero-americanos, visto que não deve negar a influência dos pensadores jesuítas na formação do pensamento brasileiro.

A segunda parte, *pensar no Brasil*, começa com um amplo estudo sobre o marxismo e o indigenismo no pensamento de José Carlos Mariátegui. O mexicano Luis Martínez Andrade situa a reflexão latino-americana sobre o indigenismo de tal forma que viabiliza uma boa compreensão da situação dos povos originários no Novo Mundo. Nosso amigo lusitano, João Rebalde, abriu o flanco de passagem à reflexão sobre a filosofia e a educação neste continente, e Martínez Andrade generosamente situa o pensamento latino-americano como a segunda parte de um díptico, dando-nos condições para questionar nosso lugar teórico nas Américas que, por um lado, claudica sob a força destrutiva dos poderes internacionais e, por outro, é provocado a aprender à luz das organizações dos povos originários a construir uma sociedade justa, fraterna e igualitária. Rodrigo Cid apresenta uma apologia, contextualmente arraigada no Brasil, onde graças as ações dos detratores da filosofia – alguns religiosos, políticos e oradores públicos (*youtubers*). Defender a filosofia torna-se algo plenamente lúcido e necessário à medida que reconhecemos que sem ela tanto decisões éticas quanto políticas carecem de fundamentação justa e razoável. Uma sociedade desprovida de razoabilidade teórica põe a perder-se política, econômica e socialmente pelo crescimento da violência e pela difusão da insegurança social. Nesse meio, nota-se como a história brasileira sofreu continuamente sob as ações autoritárias e destrutivas impetradas pelos poderosos contra a educação e, aliás não custa lembrar Darcy Ribeiro: “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Esse projeto encontra-se analisado em três momentos fundamentais: no primeiro, Ilana Rocha demonstra como a expulsão dos jesuítas revela a centralização do poder, a secularização imposta pelo absolutismo e a destruição da estrutura de ensino colonial:

a primeira reforma educacional no Brasil gerou, a bem da verdade, “um vazio que permaneceu por vários anos e marcou a história da educação brasileira”. No segundo momento, Wagner Teixeira volta seus olhos para o Golpe Civil Militar de 1964 e permite-nos reconhecer no espelho do texto como “as políticas educacionais da ditadura podem ser definidas como responsáveis pela ‘reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as definem, sustentam e dão vida’”. Melhor dizendo, sua análise evidencia a sistemática atuação do poder contra a educação: “na prática, a política educacional pós-64 caracterizou-se realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola”. Finalmente, Idalice Lima analisa os nossos dias em face da neocensura acadêmica intencionada pelo Movimento Escola Sem Partido através da criação de ressentimentos, transferência do patrimônio público à iniciativa privada, fusão de subjetividades silenciadas, imóveis e acrílicas e redução do sistema educacional a mera imagem e semelhança do projeto neoliberal conservador, cuja face mortal contrária ao sistema educacional encontra-se no totalitarismo: “destituídos da liberdade de pensar, falar e agir, declinam em direção ao abismo, que Arendt chamou de ‘banalidade do mal’”.

O leitor, cuja figura histórica certamente constitui uma forma de contestação ao neoliberalismo e ao conservadorismo, receba estes escritos como uma provocação não só para se informar, mas para produzir o ato mais revolucionário de que a humanidade é capaz: o pensar. Autoras e autores não querem seguidores nem admiradores. Não são pregadores nem influenciadores digitais. Não têm poder coercitivo nem plateia cativa, porque o leitor decide sempre livre e criticamente como interpreta aquilo que lê. Autoras e autores não são impotentes, pois sequer o poder econômico ou educacional está sob suas mãos. Aliás, publicam como ato de contestação ao próprio sistema, porque temos inclusive que financiar nossas publicações. Autoras e autores são pessoas impotentes, visto que não há como obrigar sequer alguém a ler. O que os torna tão temidos em sociedades autoritárias é aquilo que têm de melhor: a capacidade de pensar. Algo que a luta pelo poder certamente lobotomiza nos ditadores. Sócrates morreu pobre e envenenado injustamente no Estado que não o temia, mas que não conseguiu suportar sua principal ação – o ato de pensar. Se há qualquer contestação a quem faz pensar, não nos assustemos, porque qualquer ditador não suporta o olhar irônico e a prática maiêutica. Afrontar quem pensa e/ou desqualificar a educação é simplesmente o gesto que o Estado fez e continua a fazer *contra Sócrates*, justamente porque o Estado aprendeu a subserviência à economia e o apego conservador ao poder.

Em poucas palavras, todas as formas totalitárias de poder começam por criticar os intelectuais, excluir e queimar as bibliotecas, julgar e condenar quem pensa à taça de cicuta e, finalmente, tornam a população escrava de seus despotismos. Tanto Epicuro quanto Montaigne reconheciam a força do pensamento diante do pior de todos os males – a morte – e, novamente, faz-se o tempo de reaprender com os amigos de Sócrates, porque “o ser humano que aprende como pensar desaprende a ser escravo”.

## **I. PENSAR O MUNDO**



# 1. *SAPERE AUDE*: FILOSOFIA, ESCLARECIMENTO E ANTIAUTORITARISMO EM SÓCRATES E KANT



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-02>

*Francisco Jozivan Guedes de Lima<sup>1</sup>*

“*Sapere aude*” é uma expressão latina recepcionada por Kant em *O que é esclarecimento*, que etimologicamente significa “ouse saber”, e que o filósofo de Königsberg a ressignificou como “ouse pensar por si mesmo”, conhecida como a máxima suprema do Iluminismo: a autonomia. “*Sapere aude! Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento.*” (Kant *WA*, AA 08: 35).

Saindo do contexto filosófico do Iluminismo alemão do século XVIII e indo ao contexto filosófico grego do século V a.C., encontrar-se-á este apelo à autonomia em Sócrates – que defenderei ser o primeiro filósofo iluminista. Até hoje não se sabe ao certo se ele existiu de fato ou se foi apenas um personagem fictício nos diálogos de Platão. Mas o que me interessa aqui é precisamente a sua pertinência no que diz respeito a um projeto filosófico ocidental em termos de esclarecimento e antiautoritarismo.

De Sócrates decorreu toda uma tradição do autogoverno ou do governo de si (*autárkeia*) tendo por base a razão enquanto a orientadora das atividades contemplativas e práticas. Em Kant o ideal do governo de si também é mediado pela razão pensada enquanto autolegislação. Essa base logocêntrica de pensar a autonomia constituiu o núcleo do Iluminismo à medida que faz da razão humana a única luz e autoridade capaz de interpretar o mundo e de propor normas. Há, assim, uma antroponomia.

Desse modo, quero dizer que com Sócrates e Kant, a filosofia assumiu um perfil eminentemente antiautoritário, pois ambos prospectaram o apelo àquilo que atualmente entendemos como *sapere aude* enquanto o caminho da emancipação humana perante todas as amarras despóticas, sejam elas advindas de instituições perversas, de divindades, e de regimes autoritaristas.

Com isso, há um ataque frontal a todas as formas de obscurantismos e totalitarismos que impedem o progresso humano rumo ao saber e à autonomia. Uma

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela PUCRS. Professor dos PPGs em Filosofia e em Ciência Política-UFPI. Pós-Doutorado em Filosofia e em Direito-PUCRS (jozivan2008guedes@gmail.com).

sociedade emancipada só é possível mediante práxis de esclarecimento e antiautoritarismo.

### **1. A metáfora da caverna e a apologia socrática: um itinerário de crítica e emancipação**

No livro VII (514a) de *A República*, Platão põe em diálogo Sócrates e Gláucon. O experimento evocado por Sócrates supõe que homens estão acorrentados numa morada subterrânea de uma caverna desde o nascimento. Os grilhões nos pés e cabeça os deixam imóveis de modo que eles não têm acesso ao mundo externo. O único acesso lhes é dado por meio da iluminação vinda de um fogo que projeta através da fresta imagens na parede da caverna. Estas imagens são, em geral, de homens transportando objetos, tais como estatuetas de pedras, madeira etc.

O que os habitantes da caverna julgam como imagens reais e verdadeiras acerca desses objetos, não passam de sombras. Mesmo se um deles fosse libertado dos grilhões e tivesse acesso ao mundo real fora da caverna, passaria por algumas complicações: primeiro seria ofuscado pelo sol (que na metafísica de Platão simboliza a ideia em si, o inacessível), depois teria um baque ao constatar que as projeções eram meras sombras e, a par desta verdade, teria receio em retornar e contar aos demais sobre a facticidade das coisas externa à caverna. A reação de seus colegas poderia ser desde o desdém à morte.

O significado desta metáfora por ser interpretado de diversos modos. Do ponto de vista metafísico demarca a divisão entre mundo sensível (a cópia) e mundo inteligível (o verdadeiro); epistemologicamente divide opiniões (*doxa*) de conhecimento (*episteme*) e mostra a ascensão das imagens (*eikasia*) e das crenças (*pistis*) à contemplação da verdade por meio da razão (*noesis* e *dianoia*); pedagogicamente, em sentido freireano, alude à passagem de uma consciência mítica e mágica para uma consciência crítica; em sentido místico e teológico acentua o processo de conversão do material e corpóreo ao espiritual; do ponto de vista ético enfatiza a passagem do erótico e do emotivo à razão; e no campo político e ideológico simboliza a passagem do obscurantismo ao esclarecimento.

Poder-se-ia fazer outras leituras e ampliações do significado desta metáfora, mas quero circunscrever apenas estas. Interessa-me, em especial, o sentido político que apontei como sendo a superação do obscurantismo e o adentrar no esclarecimento. Aqui emerge o iluminismo socrático-platônico que denuncia todas as formas de

negação da realidade que deve ser acessada de modo crítico pela razão. A saída da caverna simboliza deste modo o ato pelo qual os indivíduos rompem com as práticas heterônomas de dominação e perfazem o caminho à luz da razão crítica em busca da verdade que extrapola os limites das sombras. Isso constitui um itinerário de autonomia, crítica e emancipação.

Sócrates nos ensina a romper com os costumes, práticas e ordens estabelecidas arbitrariamente mediante a corrupção do livre juízo. Até os deuses devem render-se à razão. Os juízos e crenças são submetidas à crítica, ao discernimento do livre pensar. A condenação de Sócrates se deu justamente por isso: por subverter a ordem dada, o *status quo*, e incitar os indivíduos a pensar por si mesmos, a rever suas crenças e (pré-)conceitos. Assim, ele foi acusado pelos obscurantistas de sua época de corromper a juventude e de recusar o culto aos deuses. A maiêutica, o parto das ideias, constituía para a classe dominante uma ameaça à ordem estabelecida. Nesse sentido, defendo que Sócrates foi o primeiro filósofo iluminista.

Para os atenienses que condenaram Sócrates à pena de morte, a cicuta era o fim; porém para Sócrates, como ele mesmo esclarece a Hermógenes em sua *Apologia*, a morte era a melhor saída, constituía o emancipar-se do corpo, da velhice, do obscurantismo. Sócrates contesta a acusação narrando sua intimidade com os deuses, inclusive, remetendo-se à declaração de Apolo de que ele era um homem livre, justo e sensato. “Querefonte dirigiu-se ao oráculo de Delfos para o interrogar a meu respeito, na presença de grande número de testemunhas, e Apolo respondeu-lhe que nenhum homem era mais livre, nem mais justo, nem mais sensato do que eu.”

Em igual tom Sócrates contesta a acusação de corrupção da juventude dizendo que apenas teria sido para os jovens apenas um educador. Mas isso era o bastante para as autoridades que o julgavam, pois a educação implicava confrontar as estruturas de poder. Questionar constituía um crime na visão dos acusadores de Sócrates. É por isso que Sócrates a certa altura do seu julgamento, confronta-lhes pedindo justificativas sobre o porquê da punição, haja vista ele não ter cometido furto, tirado a vida de alguém etc.

O certo é que a tentativa de Sócrates de dissuadir seus julgadores não surtiu efeito algum: a punição já estava previamente acordada independentemente de qualquer prova ou esforço persuasivo. É nesse sentido que Hannah Arendt interpreta o julgamento de Sócrates e a inutilidade da persuasão diante dos julgadores como inaugurando um abismo entre filosofia e política (Arendt, 2002, p. 91):

O abismo entre filosofia e política abriu-se historicamente com o julgamento e a condenação de Sócrates, que constituem um momento decisivo na história do pensamento político, assim como o julgamento e a condenação de Jesus constituem um marco na história da religião. Nossa tradição de pensamento político teve início quando a morte de Sócrates fez Platão desencantar-se com a vida da polis e, ao mesmo tempo, duvidar de certos princípios fundamentais dos ensinamentos socráticos. O fato de que Sócrates não tivesse sido capaz de persuadir os juízes de sua inocência e de seu valor, tão óbvios para os melhores e mais jovens cidadãos de Atenas, fez com que Platão duvidasse da validade da persuasão.

Com a condenação de Sócrates a filosofia cinde-se, a meu ver, em dois espectros: um idealista; outro mais realista. O primeiro diz como as coisas devem ser (normatividade); o segundo diz como as coisas são (descritividade). Um dá margem a correntes normativistas, outro à *Realpolitik*.

Um outro ponto interessante é que o rechaço ao esforço persuasivo de Sócrates não apenas marcou a ruptura e o abismo entre filosofia e política como também atestou a contradição grega, porque de um lado Atenas é o berço ocidental das grandes filosofias, mas de outro, paradoxalmente, é antifilosófica, é obscurantista, pois ela não creditou e não subscreveu à verdade socrática, e acabou cedendo ao enredo de seus algozes e detratores. Sócrates não foi morto em terras bárbaras, foi morto em Atenas. Platão, o discípulo de Sócrates, também sofreu rechaços com a recusa de seu projeto republicano do filósofo-rei; quando tentou implementá-lo na região da Sicília, foi vendido como escravo aos espartanos por Dionísio I, o tirano de Siracusa, conforme a *Sétima Carta*.

Segundo Xenofonte (2008), o discípulo de Sócrates, era possível dar testemunho que o julgamento fora injusto, e Sócrates estava plenamente côm-scio do processo e, diante disso, afirmou o seguinte no tribunal: “não é por morrer injustamente que tenho de me mostrar menos orgulhoso, porque a vergonha não é minha mas daqueles que me condenaram.” Isso deve ser reafirmado, a certeza de Sócrates que aqueles que o condenaram seriam desmentidos e envergonhados pela história, o verdadeiro tribunal do tempo aliado ao tribunal da razão. Ele repetida vezes em seu julgamento, dizia que tinha consciência que seu julgamento, sua honestidade, hombridade e coragem lhe conduziriam à imortalidade. Xenofonte testemunha o seguinte no final de sua versão sobre a apologia de Sócrates (Xenofonte, 2008):

Ao elogiar-se a si próprio diante do tribunal, Sócrates despertou a inveja dos juízes e tornou-os ainda mais veementes na sua condenação. A mim, contudo, parece-me que completou um destino grato aos deuses, pois evitou a parte mais penosa da vida e encontrou a mais fácil das mortes. [...]. Eu, por minha vez, ao refletir sobre

a sabedoria e nobreza de espírito daquele homem, não posso deixar de o lembrar, e, ao lembrá-lo, de o elogiar. Se algum dos que aspiram à virtude tiver conhecido alguém que lhe tenha trazido mais benefícios do que Sócrates, julgo que esse merecerá mais do que todos ser considerado um homem feliz.

O crime de Sócrates foi, portanto, o de subverter a ordem obscurantista ateniense e evocar a reflexão filosófica e o questionamento acerca das obviedades, dos costumes e das crenças como a marca de sua atividade de pensador. A filosofia não pode abrir mão disso; ela não pode esquecer do espírito socrático de emancipação e crítica.

## 2. A justiça socrática: um breve excuroso

Retornando do Pireu depois de dirigir preces provavelmente à deusa Atena, Sócrates é persuadido a ir à casa de Polemarco e na ocasião encontra-se com Céfalo – pai de Polemarco – e estes põem-se a conversar sobre vários assuntos, tendo como culminância as questões sobre a justiça, a questão *par excellence* de *A República* (πολιτεία).

Em fase senil, Céfalo confessa a Sócrates que à medida que se aproxima da morte, junto com a velhice sobrevêm as desconfianças e os temores à consciência; um humano consciente em idade avançada calcula se as suas ações cometidas ao longo da vida foram justas ou injustas. O medo do Hades (*Haidēs* ou região subterrânea dos mortos) e do processo de expiação das faltas cometidas em vida é o que preocupa e ativa o sensor moral em indivíduos virtuosos. Como narra o próprio Céfalo (331a):

...aquele que encontrar na sua vida muitas injustiças atemoriza-se, quer despertando muitas vezes no meio do sono, como as crianças, quer vivendo na expectativa da desgraça. Porém aquele que não tem consciência de ter cometido qualquer injustiça, esse tem sempre junto de si uma doce esperança, bondosa ama da velhice, como diz Píndaro.

Mas o interpela Sócrates, “o que é a justiça?” Céfalo recorre ao poeta e moralista grego Simónides e diz que ela consiste na *verdade* e em *restituir aquilo que se tomou de alguém* (331c). Em termos mais ampliados, a justiça requer na visão de Céfalo em “não ludibriar ninguém nem mentir, mesmo involuntariamente, nem ficar a dever, sejam sacrifícios aos deuses, seja dinheiro a um homem, e depois partir sem temer nada” (331b).

Sócrates tenta refinar o conceito de justiça como *verdade e restituição* (dar a cada um o que lhe é devido) perguntando a Céfalo se seria justo devolver (restituir) uma arma a um homem transtornado e tomado de loucura, e se também seria justo revelá-lo a verdade sobre algo. Céfalo fica desarticulado e concorda com Sócrates que nesse caso seria injusto devolver a arma ou dizer a verdade ao homem tomado de loucura. Desse modo, é necessário ir além na definição do que é justiça.

Dando prosseguimento, põem em discussão a tese de Simónides anuída por Polemarco que toma o lugar de seu pai Céfalo no diálogo; Polemarco defende que *a justiça consiste em fazer bem aos amigos e mal aos inimigos* (332d). Amigo é o homem honesto e de bem; o inimigo é o desonesto e malvado.

Todavia, Sócrates não se dá por satisfeito e confronta essa tese interpelando se um homem justo se tornaria pior ou melhor cometendo injustiça a um homem mau. Polemarco concorda com Sócrates que tal conceito não alcança a magnitude da justiça, pois a prática da maldade mesmo para com um homem injusto e mau tornaria o homem bom distante da perfeição. Nos termos do próprio Sócrates, “fazer mal não é ação do homem justo, quer seja a um amigo, quer a qualquer outra pessoa, mas pelo contrário, é ação de homem injusto” (335d).

Se nenhuma dessas definições esgotou o conceito de justiça, o que então seria a justiça, pergunta Sócrates. Neste momento entra em cena o sofista Trasímaco, que era estudante de retórica, provavelmente convidado de Lísias, irmão de Polemarco. Trasímaco diz que caso sua definição de justiça seja melhor que as anteriores, Sócrates deveria pagar-lhe algum dinheiro – Platão obviamente não poderia deixar passar imperceptível ao leitor a relação entre os sofistas e o mercenarismo.

Sócrates diz não possuir dinheiro algum para compensar Trasímaco, mas Gláucon, irmão de Platão, promete se juntar aos demais a fim de pagá-lo. Trasímaco retoma a questão e responde: “afirmo que a justiça não é outra coisa senão a conveniência do mais forte” (338c). Assim, nos Estados os governantes como os mais fortes fazem leis de acordo com o que lhes convém para que os súditos as obedeçam, e a justiça nesse caso consiste em obedecê-las.

Sócrates o interroga se o governante é infalível, ele o responde que não; sendo assim seria justo obedecer às leis frutos de conveniências falíveis? Trasímaco acusa Sócrates de estar agindo de má-fé e continua a defender que justiça é *a conveniência do mais poderoso*. Sócrates rebate o argumento de Trasímaco defendendo que a razão

de ser do governo não é a sua própria conveniência, mas a conveniência do mais fraco (345e / 347a), assim como o médico cuida do corpo e o pastor do rebanho.

Nesse sentido, a justiça não é a conveniência do mais forte. Além disso, é trazido à tona a outra conjectura de Trasímaco, a saber, que a vida dos injustos é mais vantajosa do que a dos justos (348b). A injustiça por ser vantajosa seria um vício, e a justiça por não o ser seria uma virtude. “Assim, ó Sócrates, a injustiça, quando chega a um certo ponto, é mais potente, mais livre e mais despótica do que a justiça” (344c).

Neste breve excurso é possível perceber a capacidade crítica de Sócrates em desarticular as conceituações presumíveis e óbvias acerca da justiça. Ele leva o interlocutor a se dar conta que aquilo que presume como óbvio e apodítico é subsumível ao crivo da razão. Costumes, argumentos de autoridade e crenças são alvos da crítica. Desse modo, Sócrates significou uma oposição aos (pré)conceitos. Ele foi um incômodo a todos aqueles que usavam de autoritarismos para legitimar seu poder na sociedade.

### 3. O criticismo de Kant: o tribunal da razão

Se Sócrates foi o primeiro filósofo iluminista no sentido de submeter ao crivo da razão crítica as crenças tidas como óbvias em seu tempo, Kant foi o patrono moderno do Iluminismo pensado como projeto filosófico de impacto tanto teórico quanto prático. O próprio nome pelo qual a filosofia de Kant é rotulada de “crítica” denota como o filósofo conduziu seu olhar sobre o mundo e sobre o conhecimento.

O criticismo kantiano foi entendido como uma postura filosófica que consistiu em avaliar os limites do racionalismo e do empirismo a partir do crivo da razão transcendental. A razão não é para Kant apenas *res cogitans* nem *res extensa*, mas a composição de ambas as dimensões. No processo do conhecer a razão não parte do *ex nihilo*, mas de sensações advindas do aparato sensorial. A sensibilidade fornece o material, o entendimento o abstrai, e a razão formula conceitos.

A razão é transcendental no sentido que é o sujeito crítico a partir de suas categorias do entendimento que determina os limites do conhecer. Com Kant a filosofia passa do paradigma do ser (metafísica) para o paradigma do conhecer (epistemologia).

O erro da metafísica clássica consistiu em pensar o ser (*ontos*) sem se perguntar pelas condições de possibilidade de conhecer tal ser.

A partir desse giro copernicano em que a ênfase do processo epistemológico é posta no sujeito crítico, Kant colocou *sub judice* da razão crítica todas as presumíveis obviedades, aqui em especial aquelas que a metafísica pressupôs como apodíticas ao longo de séculos: Deus, liberdade, imortalidade da alma. A lição iluminista de Kant é que a razão é o ponto de baliza de investigação desses “objetos”; ela diz que nós apenas conhecemos fenômenos, isto é, aquilo do qual temos “pedra de toque” (*KrV*). Aquilo que extrapola os limites do fenomênico é *noumenon*, portanto, dimensão inteligível pensada enquanto condição de possibilidade acerca da qual extrapola os limites da razão provar ou negar a sua existência.

Sobre Deus, por exemplo, a razão não tem capacidade para provar ou refutar a sua existência, pois ela comprova apenas objetos que tenham “pedra de toque”, isto é, objetos sensíveis, fenomênicos. Ao mesmo tempo que é a juíza, a razão também é ré, no sentido que julga a sua própria incapacidade e limitação. Ela recolhe-se a si. No campo teórico ela é agnóstica quanto ao noumênico, e este é redimensionado no campo prático enquanto postulado e parâmetro para a vida ética. Deus denota perfeição, a imortalidade o constante progresso de efetivação do reino dos fins que é a união sistemática dos legisladores morais, e a liberdade indica a pedra normativa do agir.

#### **4. O projeto iluminista de fundamentação da ação ética**

O giro copernicano operado por Kant no campo teórico também se deu em nível prático. Em especial na *Fundamentação* há uma subversão da justificação normativa das ações. Kant defende que tal fundamento não pode ser oriundo de Deus (*teonomia*), das tradições, de exemplos, da felicidade (*eudainomia*), das virtudes, mas da razão (*logonomia*). Alguns buscaram o princípio moral na perfeição, outros na felicidade, ou no temor de Deus, mas todos esqueceram de perguntar se eles estão assentados na razão.

Uma ação justa deve ser praticada por dever, isto é, sem esperar resultados, sem olhar para as finalidades e para as conseqüências. Uma ação moral é boa em si mesma. A boa vontade (*der gute Wille*) é o que há de mais sublime na ação ética porque ela impulsiona o agente a agir sem qualquer outra motivação senão a do dever (*sollen*). Kant ilustra algumas situações dentre elas a do comerciante que não aumenta o preço

de um produto para uma criança facilmente ludibriável por uma questão de dever moral em vez do medo de perder clientela, da repercussão social etc.

O comerciante não o fez porque simplesmente não era, do ponto de vista moral, a coisa certa a se fazer. Trata-se de uma questão de dever. O dever é um imperativo categórico que é o oposto de imperativos pragmáticos que são aqueles hipotéticos, porque não ordenam de modo absoluto, mas indicam os meios (conselhos subjetivos e contingentes) para se alcançar determinado fim (relação de instrumentalidade – relação meio/fim).

Agir por dever é seguir o procedimento do imperativo categórico segundo o qual “deves agir segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (*GMS*). A máxima, enquanto princípio subjetivo de ação, deve ser convertida em lei universal para a comunidade a qual o agente participa. A lei moral deve ter validade para todos os seres racionais. Aqui se trata de um projeto universal e iluminista em que há uma aposta na razão enquanto faculdade orientadora das ações.

Claro que há duras críticas de pós-modernos dizendo que este projeto de ilustração colapsou, sobretudo, com os horrores de Auschwitz. Todavia, penso que a resposta do neoiluminista Habermas (2002) é interessante ao dizer que não foi a razão como um todo que serviu aos intentos do holocausto, mas a razão instrumental. De fato, no próprio Kant há uma defesa veemente da dignidade humana e da não instrumentalização da humanidade a partir do seu imperativo segundo o qual devemos agir de modo a usar a humanidade, tanto na nossa pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio (*GMS*).

## **5. A interdição da publicidade e o projeto de autonomia e esclarecimento**

O projeto de fundamentação ética em Kant culminou na autonomia enquanto o princípio supremo da moralidade em contraposição a todas as formas de heteronomias. Uma ação legítima é aquela baseada na autolegislação da razão. “Autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (*GMS*). É nesse sentido que Schneewind (2001) afirmou que Kant foi o inventor da “autonomia”. Não apenas “inventou” o conceito moderno de autonomia enquanto autolegislação, mas o vinculou às bases normativas da dignidade humana.

A autonomia kantiana se interpõe não apenas como um projeto ético, mas como um projeto social e político em termos de esclarecimento. O indivíduo autônomo é aquele que alcançou a maioria crítica da razão, aquele que rompeu com a menoridade do obscurantismo e com a dependência do pensamento de outrem (WA, AA 8: 35):

Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa. Sapere aude! Ousa fazer uso de teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento.

O indivíduo autônomo e esclarecido age corajosamente contra a ordem perversa que manipula e domina arbitrariamente os sujeitos. Ele rompe com o círculo da dependência e da covardia em se manter suscetível à dominação alheia. Ele pensa por si mesmo, não egoisticamente, mas do ponto de vista da autorreflexão e do olhar crítico sobre seu contexto e sua conjuntura sociopolítica e cultural.

Para Kant, o culpado pela menoridade crítica da razão, isto é, pela ausência de autonomia e subserviência a outrem, não é culpa de Deus, do ocaso, mas algo que se deve à falta de coragem romper com o comodismo da dependência ou mesmo com a violência da dependência. A autonomia pensada como chave de leitura do Iluminismo é um exigente processo de emancipação.

Lutar pela emancipação implica ir contra uma ordem de dominação em que padrões foram estabelecidos intencionalmente há décadas, séculos, ou mesmo milênios para favorecer a determinado grupo. O próprio Kant vivenciou este contexto de restrição e dominação na Prússia de seu tempo.

Ele próprio narra em *O Conflito das Faculdades* a interdição de seu livre exercício do pensar e do escrever quando o ministro da religião da época restringiu a publicação de *A religião nos limites da simples razão*, acusando Kant de ir contra o Estado cristão e, *ipso facto*, contra o poder político que se alimentava da religião. Não é à toa o seu seguinte diagnóstico de época (WA, AA 8: 37):

Ouçó, agora, porém exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! [...]. Eis aqui por toda a parte a restrição da liberdade.

„Der Offizier sagt: rasonniert nicht, sonder exercit! Der Finanzrath: rasonniert nicht, sondern bezahlt! Der Geistliche: rasonniert nicht, sondern glaubt! [...]. Hier ist überall Einschränkung der Freiheit“.

O contexto diagnosticado por Kant é de forte repressão e de interdição da liberdade, um contexto em que se deve apenas seguir ordens diversas impostas. Diante disso, ele propôs um projeto de Esclarecimento como autonomia, como exercício do livre pensar, desde que um pensar responsável que não viesse a violar os direitos de outrem; propôs uma clara divisão entre uso público e uso privado da razão, e contra leis injustas prospectou a ideia de “resistência negativa” que consiste no direito constitucional que os cidadãos devem ter num Estado republicano de não consentir a leis injustas. Como escreve em *Über den Gemeinspruch (TP, AA 08)*:

[...] é preciso conceder ao cidadão [...] com a autorização do poder soberano, a faculdade de fazer conhecer publicamente a sua opinião sobre o que, nos decretos do mesmo soberano, lhe parecer ser uma injustiça a respeito da comunidade. [...]. Por isso, a liberdade de escrever – contida nos limites do respeito e do amor pela constituição sob a qual se vive [...] é um paládio dos direitos dos povos.

Kant não subscreve a um direito de resistência nos moldes do defendido por Locke, isto é, o de colocar abaixo o Estado civil e retornar ao estado de natureza, porque no seu entendimento isso é normativamente contraditório porque nenhuma constituição pode prever uma lei que ponha fim a si mesma, e também porque o retorno ao estado de natureza seria a maior das injustiças, haja vista ser uma condição (*Zustand*) sem leis (*Unrecht*) públicas para regular os arbítrios, e isso implicar a possibilidade de constantes conflitos.

Todavia, impedir o direito de resistência negativa, implicaria igualmente a atitude despótica e totalitária por parte do Estado, algo que no republicano defendido por Kant jamais poderia acontecer porque uma verdadeira república está normativamente embasada no equilíbrio entre liberdade, lei e poder.

Qual foi o crime de Sócrates? Subverteu aos deuses, corrompeu a juventude? Sim e não. Não porque seguia os rituais aos deuses; não porque nunca incitou os jovens aos vícios. Sim porque ao colocar a reflexão sobre o humano no centro da filosofia, descentrou e despotencializou o papel dos deuses na vida humana. Sócrates atirou ao próprio ser humano a responsabilidade acerca das questões da vida, da justiça, do agir. E assim, ele despertou nos jovens a crítica, a reflexão, a investigação, a filosofia. Este giro iluminista em solo ateniense constituía uma afronta aos poderosos do tempo.

Sócrates nos ensinou algo que deve ressoar de modo forte atualmente: “o maior dos castigos é ser governado por quem é pior do que nós, se não quisermos governar a nós mesmos” (*A República*, 347c). Kant, em seu contexto, apesar de não se remeter a

Sócrates, implementou de modo original o apelo socrático à autonomia ressignificando-o em termos de *Aufklärung* e em forma de apelo à maioria crítica da razão que significa romper com a covardia e com a preguiça e ousar pensar por si mesmo (*sapere aude*), enquanto a máxima suprema do Iluminismo.

Com isso, ambos nos despertam para a ideia e para a postura que a filosofia não é apenas especulação, mas atitude crítica diante de contextos obscurantistas de dominação. Agir de modo autônomo é, nesse sentido, a chave da emancipação não apenas individual, mas coletiva. Sociedades emancipadas são sociedades críticas e autônomas não apenas do ponto de vista ético, mas em termos culturais e políticos.

Sociedades obscurantistas e não emancipadas são sociedades reacionárias que perseguem e punem violentamente a ciência, o Esclarecimento, a autonomia, a pluralidade de ideias e a liberdade. Diante de tais contextos repressivos resta-nos a coragem individual e coletiva de sair do obscurantismo da caverna e apropriar-se criticamente e de modo autônomo da realidade. “*Sapere aude!*” constitui, nesse sentido, um imperativo ético-político para todo indivíduo e para toda a sociedade que se pressupõem como emancipados e justos.

### Referências

Arendt, H. *A dignidade da política*. 3ª ed. Trad. H. Martins *et al.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Habermas, J. *Teoria do agir comunicativo*, 1: racionalização da ação e racionalização social. Trad. P.A. Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

Kant, I. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (WA). In: *Gesammelte Schriften*, Vol. VIII. Königlich preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter, 1980.

\_\_\_\_\_. *Der Streit der Fakultät*. In: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogie*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.

\_\_\_\_\_. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hrsg. von Karl Vorländer. Hamburg: Verlag Meiner, 1965.

\_\_\_\_\_. *Kritik der reinen Vernunft*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp, 1974.

\_\_\_\_\_. *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (TP). In: *Gesammelte Schriften*, Vol. VIII. Königlich preussischen Akademie der Wissenschaft. Berlin: De Gruyter, 1980.

Platão. *A República*. 11<sup>a</sup> ed. Trad. M.H.R. Pereira. Lisboa: F.C. Gulbenkian, 2008.

\_\_\_\_\_. *Complete Works*. Cambridge, UK: Hackett, 1997.

Schneewind, J. *A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna*. Trad. M.F. Lopes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

Xenofonte. *Banquete; Apologia de Sócrates*. Trad. A.E. Pinheiro. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2008.



## 2. TRAUMA E PENSAMENTO EM EMMANUEL LÉVINAS



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-03>

*Edvaldo Antonio de Melo*<sup>1</sup>

*Cristiane Pieterzack*<sup>2</sup>

A partir da temática proposta para este volume intitulado *Contra Sócrates*, gostaríamos de trazer à tona o sentido filosófico do “trauma” na origem do “pensar”<sup>3</sup> como sendo as grandes “questões” que levaram a “cidade” – aqui entendida como sistema ou aparato associativo organizado, isto é, institucional, seja de caráter político-administrativo que jurídico – a colocar-se contra Sócrates. A nosso aviso, a intrigante obra do filósofo franco-lituano de formação hebraica, Emmanuel Lévinas, na sua proposta ética permite refletir sobre o problema que a expressão “Contra Sócrates” carrega consigo: por que a cidade não “su-porta”<sup>4</sup> o pensar?

Sem que isto apareça como dois momentos separados e distintos no texto, abordaremos a questão considerando: 1) de modo geral, os traços relevantes que perpassam pela inteira obra de Lévinas e que mostram como, apesar da sua crítica ao pensamento filosófico ocidental e à sua pretensão de universalidade, o pensamento é também uma via que leva ao “outro”<sup>5</sup>; 2) de modo específico, o contexto social, político e econômico no qual se situa a filosofia levinasiana. Trata-se, portanto, de uma tentativa de pensar “com” e “contra” Sócrates. No “com” ressoa a herança cultural oriunda da filosofia ocidental de matriz grega a qual Lévinas não renuncia<sup>6</sup>; e no

---

<sup>1</sup> Doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. Professor e coordenador de curso na Faculdade Dom Luciano Mendes (FDLM) de Mariana-MG. (edvaldoantonio87@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda em filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma (ir-cris@hotmail.com).

<sup>3</sup> “Trata-se de uma experiência marcada tanto por um maravilhar-se (*thaymázein*) a modo dos gregos, quanto por um ‘trauma’ (*traymázein*), pois toca também a realidade mais patética da condição humana” (Melo, 2018, p. 8). Citações de obras em outro idioma têm a tradução dos autores, salvo indicação contrária.

<sup>4</sup> “Suportar”, do latim *sub-ietum* de onde tem origem o termo “sujeito”: aquele que suporta o outro (Castiglioni; Mariotti, 2007, p. 1336); do grego *anécho* que por sua vez pode ser traduzido como “levantar”, “erguer”, “elevantar”, além do sentido de “suportar” (Montanari, 2013, p. 258). O termo pode ser associado ao sentido do “sofrer” ou do “padecer”, como também ao sentido de sustentação, como “carregar” alguém nos próprios ombros sem poder desfazer-se, come se fosse a própria pele. Daí a interpretação levinasiana da subjetividade como responsabilidade, e do sujeito como sujeito ético na sua origem, natureza e definição: “O outro em mim e no seio de minha própria identificação [...] o *suportar*: o *para* o outro conserva toda a paciência do padecer imposto pelo outro” (Lévinas, 2011, p. 141).

<sup>5</sup> “O saber, cuja essência é crítica, não pode reduzir-se ao conhecimento objectivo; conduz para Outrem. Acolher Outrem é pôr a minha liberdade em questão” (Lévinas, 1991, p. 72).

<sup>6</sup> Lévinas é um crítico do pensamento ocidental, porém não comunga com nenhuma tentativa teórica que vê na crítica a “morte” da filosofia – ou se quisermos, de Sócrates – porque para Lévinas a filosofia

“contra” estão o sentido e o “risco” que o fazer filosófico corre ainda hoje, sobretudo se se trata de um fazer filosófico que parta do trauma humano, daquela lágrima invisível aos olhos da cidade, diz Lévinas (1994: p. 97): “existem [...] lágrimas que um funcionário não pode ver: lágrimas de Outrem”.

Encontrar-se a favor de Sócrates ou “com” Sócrates significa reconhecer no “outro” o nosso mestre; estar diante do mestre significa encontrar-se em uma situação de relação não paritária: o “Outro” que está diante de mim como meu mestre me fala da sua alteza, do alto da sua maestria. Somente nesta condição alguém pode dizer uma palavra eminente (*autorevole*), pode, enfim, dar um comando. Aquilo que se tinha tornado problemático não era tanto a admoestação socrática “conhece-te a ti mesmo”, absolutamente razoável para um grego, mas o comando ético (hebraico!) do mestre: “não matarás”; não tomarás tu o lugar do mestre obrigando-o a ingerir veneno, a engolir tuas escolhas. Constatamos que o veneno da “cicuta” contemporânea continua letal, pois há uma sociedade anestesiada, indiferente aos seus mestres. Diante desta constatação, este texto pretende suscitar algumas reflexões sobre o sentido de um pensar que considera as questões políticas, sociais, religiosas e sobretudo o ser humano na sua inumanidade em confronto com um pensar ético que impede a morte do outro.

Do ponto de vista metodológico, tomamos como ponto de partida a reflexão envolta no cenário dos anos 30, contexto no qual Lévinas escreveu seu opúsculo *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme*. Além das contribuições do próprio Lévinas, faremos uso do ensaio de Miguel Abensour intitulado “Le Mal élémental”, que se encontra no mesmo volume de Lévinas, e remeter-nos-emos, como já foi dito, a outros textos do próprio autor. Iniciamos com uma pergunta de Philippe Nemo: “como se começa a pensar?” endereçada a Lévinas no ano de 1982.

### **1. Como se começa a pensar?**

Se tomamos como pontos de referência a figura de Sócrates e a tradição que lhe sucede – a saber, a filosofia na sua expressão ocidental – podemos, sem muita dificuldade, reconhecer no interior da tradição socrática que o próprio pensamento dá o que pensar; se, ao invés, tomamos como ponto de referência a proposta de Lévinas,

---

é crítica, ou seja, se coloca ela mesma em questão: “A crítica ou a filosofia é a essência do saber. Mas o peculiar do saber não reside na sua possibilidade de ir para um objeto, movimento pelo qual se aparenta aos outros actos. O seu privilégio consiste em pôr-se em questão, em penetrar aquém da sua própria condição” (Lévinas, 1991, p. 72).

não só o “pensamento”, mas também a dor, a fuga, a renúncia, o deixar para trás, o arriscar... dão a pensar. Aliás, a vida passa a ser “história vivida e interrogada”, porque a vida é traumática em si mesma. Já, desde um ponto de vista biológico, especialistas e médicos costumam falar da dinâmica do parto e do nascimento como um trauma enquanto ruptura da unidade da vida intrauterina. Usando esta mesma linguagem médica, a psicanálise fala de trauma como de um “desajuste na alma”, uma mudança brusca no registro psicológico. Mas o que este termo pode vir a significar a partir de um ponto de vista filosófico?

Em uma de suas muitas entrevistas, Lévinas é surpreendido por Philippe Nemo com a seguinte pergunta: “Como se começa a pensar?” Ao que Lévinas responde: “Isso se começa provavelmente com traumas ou tateios a que nem sequer se é capaz de dar uma forma verbal: uma separação, uma cena de violência, uma brusca monotonia do tempo” (Lévinas, 1988, p. 11). À primeira vista parece tratar-se de um existencialismo a estilo das filosofias existencialistas contemporâneas a Lévinas que entendiam a existência como o lugar próprio do humano no Ser. Para Lévinas, ao invés, uma história vivida e interrogada não se refere somente à posição no Ser, mas à exposição do “eu ao outro”, do “eu face ao outro” na significância da temporalidade, história vivida e interrogada enquanto constituir-se da subjetividade e não enquanto neutralidade da existência em geral<sup>7</sup>. Toda vez que dizemos “eu” nos apartamos da neutralidade da existência, resistimos à totalização ou à neutralização e nos tornamos “visíveis” à cidade que inicialmente finge cegueira para logo em seguida colocar-se contra. É a indiferença diante do outro, do único, somada a planos nefastos e bem aparelhados, quase impossíveis de serem desarticulados, que leva à morte do pensar substituindo-o por aquilo que Lévinas chama “o despertar de sentimentos elementares” (Lévinas, 1997, p. 7). Sentimentos elementares desprezam e zombam do corpo. Maltratam-no. Nessa condição ou “in-condição”, o “eu” é fundido no corpo que é sentido como um objeto do mundo exterior que pesa como as algemas que mantêm Sócrates preso em Atenas (Lévinas, 1997, p. 15).

---

<sup>7</sup> Na obra *Da existência ao existente*, Lévinas realiza uma análise fenomenológica do cansaço e da preguiça (Lévinas, 1998, p. 28-38) escapando assim da linguagem ontológica ainda muito presente nas filosofias existencialistas e, com isso, enfatizando a existência concreta do existente – o seu corpo – aquele do “ato de pôr-se” no seu lugar no Ser. A “consistência” do existente ou corpo é retomada em *De outro modo que ser* nos seguintes termos: “A exposição a outrem é desinter-essamento – proximidade, obsessão pelo próximo; obsessão apesar de si, isto é, dor [...]. Adversidade reunida na corporeidade susceptível de dor dita física, exposta à ofensa e à ferida, à doença e à velhice, mas adversidade desde o cansaço dos primeiros esforços corporais (Lévinas, 2011, p. 75).

Os sentimentos mais elementares parecem hoje estar à flor da pele. É preciso voltar a pensar, ou melhor, a dialogar com o mestre. Isso não significa que Lévinas seja contrário ao conhecimento de todos os gêneros de saberes, à ciência, à investigação e à pesquisa. De fato, na mesma entrevista ele afirma: “É com a leitura de livros – não necessariamente filosóficos – que estes choques iniciais se transformam em perguntas e problemas, dão o que pensar” (Lévinas, 1988, p. 11). São os “traumas” que dão o que pensar.

Contrária à simples imaginação ou mesmo à consciência anestesiada do tempo, a filosofia de Lévinas testemunha uma inquietação histórica. O mesmo aconteceu com Sócrates: embora não tenha escrito nada sobre isto, sua vida testemunha sua indignação com a política, a educação e a sociedade de seu tempo. Talvez o melhor modo de ler e interpretar o sentido do trauma não seja aquele do choque, mas o da perplexidade. Isto também não significa dizer que a admiração tenha perdido seu lugar. O sentido da perplexidade está no perguntar imbuído de um espírito que tanto se espanta quanto se choca com a realidade aparentemente patética do cotidiano e que, por sua vez, causa trauma nos seus ouvintes<sup>8</sup>. O “causar” trauma aqui é usado no sentido de provocar a “*de-cisão*”. No sentido psicológico e também físico, o “trauma” pode, sem dúvida, deixar consequências, quando se o vive, no entanto, o próprio corpo revela sinais do “trauma” – é o saber em si mesmo. Daí a pergunta: como expulsar o trauma se este parece identificar-se com o próprio pensar? Segundo Maurice Blanchot, autor com o qual Lévinas dialogou longamente, o trauma é da ordem do “desastre”<sup>9</sup>. É como se aquela estrela maior, na noite mais escura, caísse – “*des-astro*”! (sem astro, noite portanto) –, trauma e decisão.

De um ponto de vista histórico, os traumas aos quais Lévinas faz referência podem ser interpretados à luz dos acontecimentos do século XX, século das duas Grandes Guerras Mundiais, origem do anti-humanismo nas suas mais variadas facetas. O próprio Lévinas, em sua obra *Noms propres*, descreve esse particular período da história nos seguintes termos: “As guerras mundiais – e locais –, o nacional-socialismo, o estalinismo – e mesmo a des-estalinização –, os campos de..., as câmaras de gás, os arsenais nucleares, o terrorismo e o desemprego é muito para uma geração

---

<sup>8</sup> Recordamos aqui a obra *Guia dos perplexos* do filósofo hebreu do século XII, Moisés Maimônides para o qual, em linha de máxima, só uma alteridade (Deus, para Maimônides) pode dirimir a perplexidade de quem pratica a filosofia e conhece profundamente a ciência, mas crê na Lei. Segundo Maimônides, é em razão do conhecimento humano, isto é, da sua perplexidade, que Deus age.

<sup>9</sup> “C’est le traumatisme de la création ou de la naissance” (Blanchot, 1980, p. 41).

que, só ela, teria testemunhado tudo isso” (Lévinas, 1976a, p. 9). Todos estes “desastres” – demasiados para uma geração só – testemunham o “sofrimento inútil” (Lévinas, 2010, p. 117-29) padecido e suportado pelo humano<sup>10</sup>. Lá onde a consciência olha somente em uma única direção, um corpo padece e sofre.

Podemos associar tais “desastres” a tantos outros espalhados pelo mundo ou até mesmo em locais mais próximos de nós, também temporalmente. Tomamos, a título de ilustração, o evento do rompimento de duas barragens em Minas Gerais – Brasil. Recordamos, por exemplo, o rompimento da barragem de Fundão, no povoado de Bento Rodrigues, distrito de Mariana-MG, ocorrido em 2015. E, como se não bastasse essa tragédia resultante da irresponsabilidade humana, em 2019 deu-se o rompimento da barragem de Brumadinho, na Mina Córrego do Feijão, também em Minas Gerais. Qual é o nome que pode ser dado a tais situações? Rompimento? Catástrofe? Ou simplesmente “sem nome” – “sem rosto” – porque falta alguém – “um rosto” – que assuma a responsabilidade? “Sem nome” é um grito de socorro que emerge do meio da lama, do barro. É Adão (*Adamah*) sem o Éden, sem o “osso de seus ossos”. É solidão desesperadora. Mas além da lamentação, “sem nome” continua sendo um testemunho. Uma razão continua a testemunhar a partir das próprias feridas abertas. Conforme afirma Orietta Ombrosi (2014, p. 21): uma razão que “dá testemunho das feridas infligidas durante aquela Noite da história. Uma *razão*, enfim, que testemunha o sofrimento e a morte dos ‘sem-nome’”.

“Sem nome” é, portanto, um sentido no irromper do dia. Afinal, “sem nome” é, também, consciência que emerge da “lama” e não simplesmente uma fuga. Infeliz destino de ser “barro-oco” das Minas Gerais! Como não perguntar: Minas, por que não permaneste “ouro”? Por que perdeste teu brilho e agora perdes também a humanidade que ainda te restava? Seria o seu destino reduzir-se a “vale”? “Vale” entendido como achatamento da consciência! “Vale” sem nome, devorador das consciências, memórias, vidas, sonhos. O rompimento continua no rompimento das consciências que tudo tentam justificar para não responder, para não responsabilizar-se. E assim, a partir deste lugar, uma “ética de adulto” (1976b, p. 27-46), para citar

---

<sup>10</sup> A expressão “sofrimento inútil” – como parece ter sido o sofrimento de Sócrates, como é o sofrimento de quem perdeu alguém, como é o sofrimento de uma doença – indica em Lévinas o fato “suportar” e “padecer” o mal, para além e apesar do ato de tomada de consciência. Vale a pena citar esta passagem do texto de Lévinas: “Que no seu fenômeno próprio, intrinsecamente, o sofrimento seja inútil, seja ‘por nada’ é o mínimo que dele se possa dizer. Sem dúvida, este fundo in-sensato que a análise parece sugerir é confirmado por situações empíricas da dor, de certa maneira sem mistura e que se isola na consciência ou absorve o resto da consciência” (Lévinas, 2010, p. 119).

Lévinas, parece cada vez mais difícil de ser pensada e vivida. Eis a necessidade de uma “re-ligação” da responsabilidade humana. A cada dia novas estratégias são inventadas para inocentar culpados e culpar inocentes. Como pensar a partir desse lugar concreto? Como dar testemunho (*attestation*) deste trauma coletivo?

De acordo com Pierre Hayat (1994, p. 15), o pensamento de Lévinas testemunha, de fato, uma história vivida e interrogada: “Lévinas é um testemunho lúcido e inquieto de nosso século”. Seu pensamento sobre a paz não é ingênuo. Sua filosofia consiste em um perguntar pela presença efetiva da violência na história (Strumiello, 2001, p. 170). Nesse sentido, ao contrário do que se poderia imaginar, ou seja, de um pensamento ético-metafísico desassociado da história, constata-se que a filosofia levinasiana é um testemunho vivo da história vivida e interrogada. Lévinas (2012) não desconsidera os “eventos históricos”. O fato de fazer referência a tais eventos testemunha o desequilíbrio que existia no interior da civilização em sua época, expressando a tensão existente em todo tipo de contato e/ou encontro. Não é por acaso que entre os temas fundamentais de sua filosofia está a relação com o outro.

A “história” da filosofia levinasiana é inseparável de seu pensamento e de sua vida. Aliás, o simples fato de ter que sair de seu país de origem – após a I Guerra Mundial – e ter que transferir-se para outro continente, outro país – com outra língua – e de ter que se instalar em Estrasburgo, na França, na década de 20 (Lévinas, 1988, p. 9-20, bem como Poirié, 1996, p. 84-7), já significa uma “diferença” e um “encontro”. Uma “diferença” porque Lévinas sai da Antiga União Soviética, de sua pequena Kovno, na Lituânia, com uma bagagem literária – a literatura russa, sobretudo de Dostoiévski – e também com uma formação rabínica, que testemunha sua origem judaica, a qual Lévinas não somente conserva, mas também aprofunda em suas obras de hermenêutica hebraica<sup>11</sup>. A contribuição levinasiana para o Ocidente vem dessas duas vertentes: a da literatura russa e a da literatura bíblica sapiencial. Trata-se de diferenças que se fazem proximidade. Mas também de “*di*-diferenças” que se tornam fecundas para o Ocidente.

Deste modo, além das diferenças, há também um “encontro” com a cultura Ocidental. Quando, por exemplo, Lévinas deixa Estrasburgo, na França, e vai encontrar Husserl, em Freiburg, na Alemanha, na verdade acaba encontrando

---

<sup>11</sup> Citamos algumas: *Difficile Liberté. Essais sur le judaïsme* (1949-1963), *Quatres lectures talmudiques* (1968), *Du sacré au saint – Cinq nouvelles lectures talmudiques* (1969-1975), *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques* (1969-1980), *Nouvelles lectures talmudiques* (1996).

Heidegger. Esse encontro é marcado por surpresas, novidades e, sobretudo, pela descoberta da temporalidade humana que marca profundamente o existir e o viver humano na história. O homem não é somente pensamento, mas vida encarnada. Neste sentido, mais do que se encontrar com Husserl e com o próprio Heidegger, o nosso autor põe em contato a literatura com a filosofia, põe em relação Dostoiévski e a “questão” da existência como essa aparece em Heidegger. Este tipo de relação já está presente em outros filósofos como Sartre, Kierkegaard e Heidegger. No entanto, o modo como Lévinas fecunda o pensamento ocidental é originário, pois não é só uma questão metodológica, mas um imbuir a filosofia de literatura, de judaísmo e da própria vida. O que era meramente “trauma” vai ganhando “carne” e significância na existência, imbuído de textos filosóficos e literários. Os dramas das histórias bíblicas e literárias encontram na fenomenologia uma expressão sem precedente. Tudo o que é humano, como a “insônia” por exemplo, ganha visibilidade filosófica e passa a dizer de um “outro modo”, diferente do modo de “ser” e “dizer” próprios do pensamento do “neutro”, instaurado pela prepotência e pela arrogância humana.

Constata-se, assim, o jeito inquieto de pensar de Lévinas: um pensar por traumas e choques! Eis o modo radical e ousado com o qual Lévinas fecunda o Ocidente e convida a história a abrir-se ao sentido da “*trans-ascendência*”<sup>12</sup>. Em outras palavras, trata-se de reler a história de um outro modo que a dialética hegeliana, uma espécie de “outra história” na sua tentativa de pensar o homem, englobando-o na sua espiritualidade, na sua situação histórica, econômica e social, sem deixar que a filosofia caia nas armadilhas do idealismo, nem do materialismo e nem do existencialismo (Hayat, 1994, p. 12).

O que era “angústia” no existencialismo passa a ser uma espécie de “vocação” vivida no drama existencial da condição humana. Há um Lévinas socrático, interessado pelo ensino que vem do outro, um Lévinas que pergunta pela razão de ser da guerra, da injustiça, da miséria e da fome e há um Lévinas “demasiado humano” que colhe na vida concreta da condição humana o sentido da “*trans-ascendência*” ou transcendência na imanência. Contrariamente à ideologia burguesa em defesa do niilismo, Lévinas pensa a “nudez” como revelação do sentido do humano sedento do infinito. Neste

---

<sup>12</sup> Termo que aparece em uma nota de *Totalidade e Infinito* (1991, p. 23) e que Lévinas afirma ter tirado do pensamento de Jean Wahl (1944). Sobre Wahl, ver o artigo “Jean Wahl. Sans avoir ni être” que se encontra na obra Lévinas, *Hors sujet*, 1987, p. 91-112.

sentido, a pergunta “como se começa a pensar?” ganha um caráter exodal em sua filosofia.

O caráter do “Perguntar”, em Lévinas, significa voltar à origem da maiêutica socrática, mas já em atitude de exílio. Perguntar é colocar-se em atitude de escuta diante do Mestre que ensina<sup>13</sup>. A pergunta surge acompanhada de um gesto: o beber a “cicuta” de seu tempo. O século das duas Grandes Guerras Mundiais! O envenenamento do homem contra o próprio homem.

Um gesto progressivo, exodal e sem retorno é necessário! Assim como Abraão, desta vez não há outra alternativa para Ulisses. Por mais que ele queira voltar a Ítaca, à praça, a *ágora* da *pólis* passa a ser a própria Ítaca. No caso de Lévinas, em seu “êxodo” há uma anterioridade que é da ordem da bondade do Bem e que em sua *De evasion* (1935/6) já se encontra em germes, como uma saída do ser “neutro”<sup>14</sup> heideggeriano. Imbuído do pensamento do “neutro”, nota-se a necessidade da filosofia. Ainda que o neutro possa ter o contorno da “indiferença” social, política, aqui “dá o que pensar” – para citar esta expressão tão cara a Paul Ricoeur<sup>15</sup>. Neste sentido, a experiência que poderia conduzir ao “nada”, na verdade, conduz a um encontro.

## 2. O interrogar-se pela História

Voltemos a considerar o texto que contém algumas reflexões de Lévinas sobre a filosofia do hitlerismo e que foi publicado, de início, na *Esprit*, número 26, 1934, p. 27-41. Do ponto de vista histórico, é interessante observar que o texto apareceu um dia após a chegada de Hitler ao poder e um ano após o “Discurso do reitorado” de

<sup>13</sup> É interessante notar que, para Lévinas, o Sócrates da tradição – o Sócrates enquanto mestre na arte maiêutica – pode favorecer o estabelecimento da primazia do mestre, em detrimento da própria relação com o outro. Sem desmontar a relação mestre-discípulo a crítica levinasiana ao “primado do Mesmo”, ou seja, “nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim” (Lévinas, 1991, p. 31), de herança socrática, é posta em segundo plano diante de Outrem enquanto mestre. Em *Quelques réflexions* isso aparece subentendido na crítica à expansão e à propagação de ideias: “A ideia que se propaga se separa essencialmente do seu ponto de partida. Essa se torna, apesar da característica particular que lhe é comunicada pelo seu criador, um patrimônio comum. Com isto, a ideia se torna fundamentalmente anônima. Quem a aceita, torna-se seu mestre tanto quanto quem a propôs. A propagação de uma ideia cria uma comunidade de ‘mestres’ (*maîtres*) – é um processo de purificação. Converter ou persuadir equivale a criar pares. A universalidade de qualquer ordem na sociedade ocidental reflete sempre esta universalidade da verdade” (Lévinas, 1997, p. 22-3).

<sup>14</sup> Termo que Lévinas toma de empréstimo da literatura de Blanchot, para criticar os rumores do “neutro” e o seu vazio.

<sup>15</sup> “O símbolo dá o que pensar, faz apelo a uma interpretação, precisamente porque ele diz mais do que não diz e porque nunca acabou de dar a dizer” (Ricoeur, 1988, p. 29).

Heidegger<sup>16</sup>. Lévinas não tinha ainda a distância temporal necessária para uma análise completa da lógica subjacente àquele sistema idolátrico. Todavia, já aparece clara aí a possibilidade do mal-elementar associado ao desejo de triunfo e apego ao mundo. E no texto póstumo às *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme, Post-scriptum* (1990), Lévinas (1997, p. 25-6):

Há neste artigo a convicção de que essa fonte se agarra a uma possibilidade essencial do *Mal elementar* [*Mal élémental*] no qual uma boa lógica pode conduzir e contra a qual a filosofia ocidental não estava muito segura. Possibilidade que se inscreve na ontologia do Ser, preocupações do ser – do Ser “*dem es in seinem Sein um dieses Sein selbst geht*” [“em que está preocupado em ser si mesmo”], segundo a expressão heideggeriana. Possibilidade que ameaça também o sujeito correlativo de “o Ser a reunir” [l’Être-à-rassembler] e “a dominar”, esse famoso sujeito do idealismo transcendental que, antes de tudo, se quer e se crê livre. Deve-se perguntar se o liberalismo basta à dignidade autêntica do sujeito humano.

Que “Mal elementar” é este? Seria algo equivalente ao “mal radical” kantiano? Ou ainda, algo como a “banalidade do mal” em Hannah Arendt? A nosso entender, trata-se do mal que desafia qualquer tentativa de justificação, qualquer lógica explicativa e que põe em questão a própria razão, por isso é “mal elementar”. O hitlerismo e todo e qualquer sistema pautado pelo mal elementar antes de ser um sistema político já jogou muito com a razão a ponto de criar para si uma “filosofia” própria. De fato, segundo Lévinas (1997, p. 7), “os sentimentos elementares carregam uma filosofia”. Por exemplo, atrás e antes mesmo de suas escolhas políticas, o hitlerismo já vinha trabalhando com a ideia de “corpo biológico” ao qual cada homem que nasce é ligado, ou melhor, é preso. Tal linha de raciocínio não é novidade: Sócrates é morto por ter dado a impressão de querer “desligar-se da sua raça”, por parecer “único”. Escreve Lévinas (1997, p. 21): “O homem não se encontra mais diante de um mundo de ideias no qual pode escolher a sua própria verdade através de uma decisão soberana da sua razão livre – ele já é ligado a algumas dessas verdades, como é ligado por nascimento a todos aqueles que têm seu mesmo sangue.”

Segundo a interpretação de Miguel Abensour (1997, p. 27), dentre os textos de Lévinas entre 1934-1990, o texto sobre a filosofia do hitlerismo é distintivo, pois ele nos impacta ao tentar dar respostas a questões com as quais Lévinas se confronta ao longo de sua vida, perpassando por grandes obras, sobretudo a obra *De outro modo*

<sup>16</sup> Heidegger ocupou o cargo de reitor da Universidade de Friburgo entre 1933 e 1934. Pode-se visualizar as posições políticas do filósofo na entrevista que ele concedeu em 1966 ao Jornal semanário alemão “Der Spiegel” e que depois foi publicada logo após sua morte, em 1976. Esta mesma entrevista encontra-se publicada na *Folha*, 15 de janeiro de 1988.

*que ser*, de 1974, dentre outras. Aliás, já no prefácio da obra *De outro modo que ser*, encontramos uma espécie de redenção humana via memória. Este elemento aparece já na primeira página, quando Lévinas dedica a obra à memória dos judeus assassinados pelo nacional-socialismo. Mas, afinal, em que consiste o artigo de Lévinas sobre a “filosofia” do hitlerismo? Conforme afirma Abensour (1997, p. 35-6), este artigo não é um texto de opinião sobre a história, nem uma construção engenhosa a mais, e nem mesmo uma aula de fenomenologia. O artigo tem como objetivo provocar o leitor, fazê-lo despertar da sua insônia – tema que reaparecerá em outros artigos<sup>17</sup>.

Voltemos à “elementaridade” da filosofia do hitlerismo. Escreve Lévinas (1997, p. 7): “a filosofia de Hitler é primária”. A nosso entender, este “primário” é o invasivo, o obscuro, o “sem rosto” que é também o “sem nome” para lembrar a expressão levinasiana “tumor da memória” (Pieterzack e Melo, 2017) com a qual se refere ao inominável. Lévinas, portanto, entende o hitlerismo como sendo expressão de “potências primitivas [*puissances primitives*] que aí se consumam fazem explodir a fraseologia miserável sob o impulso de uma força elementar” (1997, p. 7). O que significam em última análise estas “potências primitivas”? Certamente não se trata de uma ausência da razão com a qual se poderia desculpar a falta do uso da racionalidade humana, mas sim de atos muito bem justificados em termos de força e poder conhecidos como “hitlerismo” ou o “despertar dos sentimentos elementares”.

Já no título do texto soa uma estranheza. Embora pareça uma mera introdução – “Algumas reflexões sobre...” –, seu conteúdo nos assusta no sentido que Lévinas não faz uma análise do fenômeno do hitlerismo, nem de sua doutrina, e nem mesmo da representação do nacional-socialismo, mas, como já foi dito, desmascara e põe em questão a “filosofia” do hitlerismo. Trata-se de uma atitude propriamente filosófica, a saber, colocar em questão os pilares de uma “doutrina”. Temos a mesma atitude em Abensour (1997, p. 35) quando interpreta, por exemplo, o “isme” da filosofia do hitlerismo não como uma simples ideologização de um pensamento (no caso, o de Hitler), mas como algo já pertencendo a um fenômeno coletivo. Resulta que, em vez de estudar ou mesmo dar ênfase às representações particulares do hitlerismo, trata-se de uma questão que diz respeito a um estado de espírito<sup>18</sup>, em outras palavras, a uma

---

<sup>17</sup> Reenviamos ao artigo *Da consciência à vigilância: a partir de Husserl*, publicado em francês na revista holandesa “*Bijdragen*”, nº 35, em 1974 e reproposto em 1982 no *De Dieu qui vient à l'idée*.

<sup>18</sup> Para Lévinas, o “espírito” é uma espécie de estado superior à vida biológica. Neste sentido é bastante sugestivo ler o texto “La compréhension de la spiritualité dans les cultures françaises et allemande” de 1933, anterior ao texto “Quelques réflexions sur la philosophie de l’hitlerisme” de 1934.

consciência coletiva ou, mais ainda, impessoal. Ora, o impessoal aqui pode ser identificado com aquilo que Heidegger chama de *das Man*<sup>19</sup>. Conforme tivemos oportunidade de mencionar no final do item anterior, trata-se do que Lévinas – na obra de 1961, *Totalidade e Infinito* – chama de filosofia do “neutro”. Neste sentido, pode-se ler a filosofia do hitlerismo fazendo, por um lado, eco a este texto de 1935. Embora não haja uma relação estrita feita pelo próprio autor.

Segundo Abensour (1997, p. 36), a interpretação da filosofia do hitlerismo também pode ser aproximada da questão do antissemitismo. Ora, para entender como se dá tal relação é de suma importância investigar o que Lévinas entende por “ser judeu”, conforme aparece em um texto escrito por ele em 1947, acompanhado de uma carta inédita endereçada ao seu amigo Maurice Blanchot em 1948, e redigida justamente no momento da criação do Estado de Israel. No prefácio feito por Danielle Cohen-Levinas ao texto “Ser judeu”, intitulado “Une percée de l’humain”, a autora relaciona o sentido da noção de “ser” da filosofia com a noção de “eleição” ou de “comando” no mundo judaico (Cohen-Levinas, 2015, p. 7). A noção de “eleição” resume o que Lévinas desenvolve em sua ética da responsabilidade radical, como veremos a seguir.

Diferentemente da noção de sujeito moderno, com a noção de “eleição” Lévinas redescobre a unicidade do “eu” e com isso pode-se dizer que ele refunda a ética. E, diferentemente da noção biológica de indivíduo tomada pelo hitlerismo, da qual se fundou a diferenciação entre raças e povos<sup>20</sup> e a unificação do “eu” com as suas origens raciais, Lévinas parte da unicidade do eu responsável pelo outro. O ideal de sociabilidade é visto por ele como uma “responsabilidade indeclinável pelo outro” (Cohen-Levinas, 2015, p. 11). Lévinas pensa a identidade judaica não de modo exclusivista, mas como uma “questão”, referindo-se às questões sociais, políticas. Conforme interpreta Cohen-Levinas (2015, p. 10), há uma relação assimétrica entre o “ser judeu” e a “questão judaica”.

Para Lévinas, portanto, pensar a questão judaica não significa pensar simplesmente em um direito de viver, mas também em uma razão de ser (Lévinas, 2015, p. 49). Em de outro modo que o “ser” da contemplação e da teoria dos gregos,

<sup>19</sup> No §27 da obra *Ser e tempo*, Heidegger afirma (2012, p. 365): “o quem não é este nem aquele, nem o a-gente mesmo, nem alguns, nem a soma de todos. O ‘quem’ é [em alemão] o neutro: *a-gente* [*das Man*]”.

<sup>20</sup> Sobre esta questão, Abensour afirma (1997, p. 45): “le primat du corps biologique, l’exaltation conséquent du sang et de la race relèvent d’une manière d’exister spécifique”.

nas palavras de Cohen-Levinas (2015, p. 11), o judaísmo consiste em uma maneira de se afirmar e de se estar diante da humanidade inteira. O direito à existência não se reduz a um povo ou a um acontecimento judaico. O “lugar” buscado pelo Estado de Israel não é somente um espaço físico, geográfico, mas um sentido humano para ser e viver. “Ser judeu não é somente procurar um refúgio no mundo, mas se sentir um lugar na economia do ser” (Lévinas, 2015, p. 50)<sup>21</sup>. Eis o sentido do interrogar-se pela história sendo na história. Uma questão não somente de identidade – quem sou – mas também de ser responsável pelo outro – com quem sou.

### **3. A suspensão da moral**

No “prefácio” à obra *Totalidade e Infinito*, Lévinas (1991, p. 9) pergunta se não nos iludimos com a moral. Trata-se de uma pergunta que nos deixa não somente desconcertados, mas também perplexos. “Desconcertados” porque a moral e/ou a ética é o tema principal do nosso pensador, e o fato de ele constatar esta gravidade histórica é como se colocasse o dedo na ferida da humanidade. “Perplexos” porque ainda não sabemos o que responder. Iludir-se com a moral parece ser uma porta aberta para a entrada das ideologias, dos totalitarismos. Como Lévinas – o filósofo da ética –, para citar a frase de Philippe Nemo, pôde chegar a esta constatação?

Ora, relendo o texto de Lévinas, de 1934, constata-se e entende-se as consequências que a suspensão da moral gerou na história da humanidade: não se trata somente de um “estado de guerra” que “suspende a moral”, mas de uma “atitude elementar”, um “estado de espírito” que maquina (manipula) a própria condição humana. Trata-se da política transformada em uma arma ideológica, opondo-se à moral, em uma espécie de “filosofia da ingenuidade” (Lévinas, 1991, p. 9). Afinal, o que suspende a moral? A ingenuidade, a violência...? Tendo em vista os rastros da destruição operada pelo pensamento da guerra, seria também ingenuidade defender a paz? No entanto, a “ingenuidade” aqui não é cega, mas intencional, pois consiste em vencer por todos os meios a guerra, transformando-a em uma espécie de ontologia sobreposta à escatologia. O sentido da história passa a ser construído. A cultura passa a ser o vetor do único, sem uma instância a qual recorrer. Contra essa tendência, em

---

<sup>21</sup> No texto *Paix et droit*, Lévinas elabora uma reflexão sobre “a gravidade do fato de ser judeu em diáspora” (Abensour, 1997, p. 33).

sua obra *Humanismo do outro homem* Lévinas reivindica uma anterioridade do sentido (ético/moral) em relação aos sinais culturais (Lévinas, 2009, p. 57).

A partir do que foi dito anteriormente, torna-se mais compreensível a sua reflexão do texto de 1934 no qual faz uma séria crítica às liberdades políticas. Nas palavras de Lévinas, “as liberdades políticas não esgotam o conteúdo do espírito da liberdade” (Lévinas, 1997, p. 8). Sua crítica à noção de liberdade toca o coração do liberalismo político e econômico que tem ressonância na filosofia moderna de origem existencialista. Contrariamente à concepção de “destino” ou mesmo de uma liberdade absoluta, Lévinas interpreta a história a partir da noção de responsabilidade ética. De modo irônico, falando sobre o agir humano, Lévinas afirma: “Falando de maneira absoluta, ele não tem história” (Lévinas, 1997, p. 9). Não se trata de negar a liberdade humana e nem de reduzi-la ao acaso, mas de colocar em questão o sentido do viver humano.

Através de noções de temporalidade oriundas da fenomenologia, Lévinas revoluciona com o sentido biologista de história. O “sentimento de existência” que se encontra presente no hitlerismo é melhor entendido se se aproxima tal concepção da dimensão fenomenológica. Conforme interpreta Abensour (1997, p. 38), enquanto Husserl quer se distanciar de todo psicologismo, abrindo-se à consciência na sua concretude, Lévinas pretende distanciar-se das explicações sociológicas, bem como psicológicas e biológicas que justificam os determinismos. Ora, a nosso entender, essa estratégia livra a filosofia levinasiana das tramas ideológicas, sejam as originárias do nacional-socialismo bem como as do marxismo, dentre outras. Lévinas põe em questão o pensamento da existência, sem adentrar no mérito de seus pensadores. Por exemplo, sua obra de 1947 intitulada *Da existência ao existente* seria bastante justificável interpretá-la como sendo uma resposta crítica ao idealismo de procedência hegeliana; porém, sua crítica não é explícita, sugerindo outras interpretações possíveis.

Mas, afinal, algo se encontra consumado na história? Quem não vive a angústia do ser para a morte heideggeriano? Esta inconformidade com a própria história não seria capaz de resistir às tendências ideológicas e manipuladoras do ser humano? Contrariamente a esta tendência manipuladora, Lévinas constata a fugacidade, ou melhor, a brevidade do instante. A condição humana é praticamente sem volta. Viver é um verbo transitivo, no qual o conteúdo é da ordem do irreparável, sem volta no tempo – “tragédia da imobilidade de um passado que não pode ser desfeito [*ineffaçable*], que condena a iniciativa a não ser outra coisa senão continuação”

(Lévinas, 1997, p. 9) – o não consumir das ideologias dominantes, as feridas abertas de um século de sangue. Neste hiato entre as duas guerras mundiais, uma voz profética, um grito de suspiro: “Algumas reflexões...”. Quem dá voz a esta filosofia? Parece que a “melancolia [*mélancolie*] do eterno fluxo das coisas, do ilusório presente de Heráclito” (Lévinas, 1997, p. 9) tende a se instalar nas consciências adormecidas. Seria possível um outro começo para além do remorso?

Tendo em vista a limitação da história – que para Lévinas é “limitação fundamental” – o autor recorre à noção de “remorso” do judaísmo, do arrependimento que gera perdão: “expressão dolorosa da impotência radical de reparar o irreparável – anuncia o arrependimento gerador do perdão que repara” (Lévinas, 1997, p. 9) para tentar despertar o homem de seu sono imoral. No entanto, não há outra alternativa a não ser constatar a própria perda da noção de mudança. É como se tudo estivesse estagnado: “O tempo perde a sua própria irreversibilidade. Ele entra em colapso [*s'affaisse énérvé*] enraivecido, aos pés do homem como uma besta ferida” (Lévinas, 1997, p. 9). O sentimento de impotência parece imperar, como se a razão fosse acometida de uma des-razão. E, assim, volta-se ao tempo da *Moira* grega (Abensour, 1997, p. 50-1), ao sentido da maldição e da cruz cristã que redime<sup>22</sup>. Se esta questão procede, onde fica a *Stimmung*, a saber, a tonalidade afetiva do pensamento heideggeriano? De acordo com o pensamento levinasiano, tal “tonalidade” não se reduz a uma disposição subjetiva, mas caracteriza-se como algo que emana fenomenologicamente – em termos heideggerianos – das coisas mesmas do mundo. Em outras palavras, trata-se de “modalidades de nossa implicação no mundo e na história” (Abensour, 1997, p. 38-9). Lévinas dota a *Stimmung* de uma “concretude” não encontrada nas obras de Heidegger.

#### **4. A nova *Stimmung* histórica levinasiana**

Com Lévinas, algumas noções passam a fazer parte da nova “tonalidade”: a noção diacrônica do tempo, a relação de alteridade com “outrem” (*autrui*) e a noção de corpo como germe da relação. Tais noções põem em questão tanto a dimensão linear da história quanto a própria noção de raça e povo. É na diacronia, através do tempo e

---

<sup>22</sup> Lévinas (1934, p. 10) dirige também sua crítica ao Cristianismo que quer plenificar nas contradições da história o seu ideal de liberdade cristã.

na história que se tece a trama humana. No entanto, a história não se resolve na própria história. Mas, afinal, qual a “tonalidade” levinasiana de história?

No que diz respeito à *Stimmung* da filosofia do hitlerismo, Lévinas a interpreta através da experiência de nosso corpo, que é um “aprisionamento” (*enchaînement*) que determina totalmente um modo de existir específico, a saber, o “ser-privado” (*être-privé*). (Abensour, 1997, p. 38-9). Contrariamente a esse *enchaînement* de um corpo biológico, Lévinas propõe recuperar o sentido da nudez originária da criação, mesmo que esta seja à custa de assumir o próprio fracasso (Lévinas, 1997, p. 10). Neste sentido, a tonalidade da filosofia levinasiana se distingue tanto de Heidegger que praticamente desconsidera o “corpo” na sua analítica do *Dasein* quanto da postura nietzschiana conforme a proposta Zaratustra que “não se contenta de sua transfiguração” (Lévinas, 1997, p. 22)<sup>23</sup>.

É a partir da “nudez”<sup>24</sup> originária da criação que se pode falar de “dignidade”. Do contrário, haveria somente proclamação da liberdade na forma de soberania da razão que se configura como o liberalismo filosófico e político da modernidade. Ora, de acordo com Lévinas, a defesa dos Direitos do Homem<sup>25</sup>, por exemplo, foi a expressão dessa liberdade da razão iluminista que culminou no irracionalismo e no materialismo, abrindo ainda mais o abismo que separa o homem e o mundo, o corpo e a carne (Lévinas, 1997, p. 11-3; 14s).

Com base nestes elementos citados acima, pergunta-se: a ideia de Europa e a própria ideia de humanidade que se tem – ideias fundadas nessa concepção de liberdade absoluta – até quando persistem? Trata-se de uma questão paradoxal, pois o que persiste, por exemplo, na cultura europeia não estaria simplesmente expressando a brutalidade de uma compreensão de ser? (Abensour, 1997, p. 41-3).

A nosso entender é inelutável colocar a pergunta sobre outras alternativas para além do próprio ser e da autonomia da razão que, muitas vezes, encontram-se encurralados nas garras daquilo que depois será configurado como a filosofia do hitlerismo na história da Europa (Abensour, 1997, p. 46). Neste sentido, não se pode negar que a história interpela para uma “*trans-ascendência*”, sugerindo um pensar que

<sup>23</sup> Vale ressaltar que Lévinas assume uma postura crítica também em relação a Nietzsche na sua supervalorização do corpo no texto sobre os “desprezadores do corpo”, presente na obra *Assim falou Zaratustra* de Nietzsche (2002, p. 41-2). Uma menção à questão pode ser encontrada na interpretação de Bernard Casper (2000, p. 165) em seu texto “La temporalisation de la chair”.

<sup>24</sup> O tema da nudez aparece em obras posteriores de Lévinas (1991, p. 60-1) relacionado à noção de rosto. A noção de “nudez” aqui está ligada ao instante da criação, ao momento mesmo no qual a unicidade tem a sua expressão.

<sup>25</sup> Sobre esta questão ver o texto “Les droits de l’homme et les droits d’autrui” (Lévinas, 1987, p. 157-70).

leve em consideração tanto o perdão quanto a graça que abrem novas perspectivas para a própria história. Para tal, o que está em jogo aqui é a noção de tempo e a busca de uma ressignificação da história numa espécie de “razão redimida”, pois sem esta seria difícil, inclusive, pensar a dimensão do tempo como “saída”. Numa razão encurralada, tudo passa a girar em torno de si, em um círculo vicioso: o tempo, o sujeito, a história – em uma cadeia de esquizofrenia cíclica. Esta é a situação construída pela “des-razão” moderna que culminou nas guerras.

A alternativa levinasiana será a da alteridade. Aliás, já em 1935 no seu opúsculo *De evasion*, testemunha a necessidade de sair por uma outra via. E em 1947 no seu texto *O tempo e o outro*, entende o sentido da alteridade via proximidade com a amada, como a primeira saída social. A temporalidade e a humanidade passam a ser vetores da filosofia levinasiana. No que diz respeito propriamente ao texto de 1934, *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme*, constata-se que este exerce papel fundamental na construção do pensamento levinasiano. As obras posteriores apenas o testemunham, a saber, a compreensão do tempo da condição humana como o “tempo do irreparável” (Lévinas, 1934, p. 9). Eis a radicalidade de seu pensar moral: a questão da responsabilidade humana.

Lévinas termina por criticar a sociedade da razão burguesa que visa saciar suas necessidades materiais de modo praticamente mágico (Lévinas, 1934, p. 13). Termina também por dedicar algumas páginas a Marx, justamente para mostrar a existência de uma luta que precede à inteligência. Sua intenção não consiste simplesmente em opor sistemas políticos, mas despertar a reflexão fundamental das civilizações sobre a questão da burguesia e do proletariado (Lévinas, 1934, p. 14-5). Onde Lévinas encontra inspiração para criticar as ideologias dominantes? É na “corporeidade”, no colocar em questão o corpo que a filosofia levinasiana surge na sua contraposição às ideologias dominantes.

Neste sentido, é interessante o modo como Lévinas apresenta o corpo no seu texto de 1934. O corpo aparece já como um elemento de resistência (Lévinas, 1934, p. 15-6). Mesmo em meio ao sofrimento, o corpo é o que suporta o “peso” do tempo e da história. O que a consciência deixa escapar o corpo carrega. O corpo emerge como lugar de fala, lugar de evasão “exodal” da própria consciência. O corpo deixa de ser um obstáculo ou mesmo um estranho e passa a “dizer” de outro modo que ser. Ele deixa de ser o distante e passa a ser o próximo, a identidade, o que resta familiar no mundo (Lévinas, 1997, p. 16).

Através do corpo experimenta-se não uma ideia, mas a dor, a fome, a sede e a própria morte (Lévinas, 1997, p. 17). Não se trata de uma oposição ao espírito, mas de integrar as várias noções sem reduzir ao materialismo (Lévinas, 2014, p. 60-1). Diferentemente desse risco, o corpo surge como um sentido novo, originário e abrindo-se à relação. O primeiro sentido da identidade emerge na relação com o corpo como sendo presença e relação entre “eu” e o próprio corpo, conforme fora também desenvolvido por Merleau-Ponty.

No pensamento levinasiano tais ideias ligadas à noção de corporeidade passam a ganhar significância de sensibilidade e proximidade-ética nas obras posteriores, por exemplo em *De outro modo que ser* (Lévinas, 2011, p. 74-6). A partir dessas noções Lévinas critica o existencialismo afirmando que a essência do homem não está na sua liberdade, mas na responsabilidade pelo outro. E assim, Lévinas inverte a estrutura do *enchaînement* do corpo. De fato, este continua sendo a condição para se relacionar com Outrem e os outros no mundo, mas não mais como “aprisionamento” numa condição racial. A filosofia levinasiana continua a interrogar a história, em meio ao trauma que dá o que pensar... Há um novo ideal de homem e de sociedade inaugurado por Lévinas (1997, p. 20).

Retomamos aqui o sentido do corpo na sua dimensão sentimental e corpórea e que por sua vez está na base de “uma nova concepção de homem”. E assim, com Lévinas: “o biológico, com tudo o que ele comporta de fatalidade torna-se mais que um *objeto* da vida espiritual, torna-se o coração” (Lévinas, 1997, p. 18-19). Diferentemente de uma primazia ao biológico como fez a filosofia do hitlerismo, Lévinas assume o corpo como lugar de fala, a partir do qual se põe em relação com o “outro”. Sem a noção de corpo a filosofia poderia cair no mero idealismo.

Neste sentido, uma dose de ceticismo faz com que a filosofia se abra ao “novo”, sem menosprezar o que de mais concreto existe, o próprio corpo que continua a dizer a partir de seu lugar ético, relacional. Pensamento e trauma se entrecruzam neste lugar concreto, na corporeidade ética. Talvez a renúncia feita pela filosofia Ocidental que continuará intrigando por ser mal resolvida seja justamente a noção de corpo, menosprezada e praticamente rejeitada seja por razões idealistas, religiosas, dentre outras. Em nosso entendimento, as ideologias ganharam “corpo” justamente graças à redução da noção de corpo ao biológico, como aconteceu na filosofia do hitlerismo, que pôs o acento no biológico para salvaguardar a dimensão da raça, ao qual Lévinas é

crítico, afirmando não o encarceramento ao corpo – pois é o corpo que responde pelas ideias – mas um “habitar”<sup>26</sup>.

Quando o homem desconsidera a dimensão encarnada de seu ser, torna-se “coisa”<sup>27</sup>. Sócrates está no seu corpo, mas não está preso ao seu corpo. Está em casa, no “lugar” onde os traumas dão o que pensar. “*Quelques réflexions...*” quer ser um despertar para a “humanidade do próprio homem” (Lévinas, 1997, p. 24). E, assim, o ideal de homem e de sociedade permanece na encruzilhada entre o próprio pensar e o trauma do espantar-se. Enquanto o homem se espantar consigo é porque algo de humano ainda resta e continua a interpelar a humanidade do humano. No jogo do pensamento, encontra-se espaço para a verdade do humano. Eis a promessa de sinceridade e de autenticidade como condição do pensar!

### Referências

Abensour, M. *Le mal élémental*. In: Lévinas, E. *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlerisme*. Suivi d'un essai de Miguel Abensour. Paris: Payot & Rivages, 1997.

Blanchot, M. *L'écriture du désastre*. Paris: Gallimard, 1980.

Casper, B. *La temporalisation de la chair*. In: Marion, J.-L. (Ed.) *Positivité et transcendance*. Suivi de Lévinas et la phénoménologie. Paris: PUF, 2000.

Castiglioni, L. ; Mariotti, S. *Vocabolario della lingua latina*. IL: Latino-italiano, italiano-latino. 4. ed. Torino: Loescher, 2007.

Cohen-Levinas, D. Préface. *Une percée de l'humain*. In: Lévinas, E. *Être juif*. Suivi d'une lettre à Maurice Blanchot. Paris: Payot & Rivages, 2015.

Hayat, P. *Epreuves de l'histoire. Exigences d'une pensée*. In: Lévinas, E. *Les imprévus de l'histoire*. Paris: Fata Morgana, 1994.

Heidegger, M. *O fim da filosofia*. Entrevista com Martin Heidegger [*Der Spiegel*, 1966]. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15 de janeiro de 1988. Disponível em <http://almanaque.folha.uol.com.br/> Acesso em 10/8/2019.

\_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. Trad. F. Castilho. Campinas: Unicamp; Vozes, 2012.

<sup>26</sup> Diferentemente da filosofia do hitlerismo que entende o corpo como lugar do aprisionamento como forma de defesa da ideia de raça, Lévinas na obra de 1961, *Totalidade e Infinito*, propõe entender a noção de corpo como acolhimento – no qual o “eu” é acolhido-acolhendo o Outro – ou abertura à diferença expressa com as metáforas de “interioridade”, “feminino”, “casa/morada” e “habitação”, não prisão (Lévinas, 1991, p. 135-7).

<sup>27</sup> Em *Totalidade e Infinito* será também chamado de “elemental” aquilo que está para as coisas, as poses, os utensílios e “não tem face” (Lévinas, 1991, p. 115-6), mas tem um “formato mítico”: uma maneira de existir fora do mundo (Lévinas, 1991, p. 124-6).

- Lévinas, E. *Noms propres*. Paris: Fata Morgna, 1976a.
- \_\_\_\_\_. *Une religion d'adultes*. In: Lévinas, E. *Difficile liberté: Essais sur le judaïsme*. Paris: Albin Michel, 1976b.
- \_\_\_\_\_. *Jean Wahl sans avoir ni être*. In: Lévinas, E. *Hors sujet*. Montpellier: 1987.
- \_\_\_\_\_. *Ética e infinito*. Diálogos com Philippe Nemo. Trad. J. Gama. Lisboa: 70, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Totalidade e infinito*. Trad. J. P. Ribeiro. Lisboa: 70, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Liberté et commandement*. Paris: Fata Morgana, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme*. Suivi d'un essai de Miguel Abensour. Paris: Payot & Rivages, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Da existência ao existente*. Trad. P. A. Simon, L. M. C. Simon. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Da Evasão*. Trad. A. Veríssimo. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Da consciência ao despertar: a partir de Husserl*. In: Lévinas, E. *De Deus que vem à ideia*. Trad. M. Fabri, M.L. Pelizzoli, E.A. Kuiava. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Humanismo do outro homem*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. O sofrimento inútil. In: Lévinas, E. *Entre nós. Ensaio sobre a Alteridade*. Trad. P.S. Pivatto (Org.) 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *De outro modo que ser ou para lá da essência*. Trad. J.L. Pérez e L.L. Pereira. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.
- \_\_\_\_\_. *L'asimmetria del volto*. In: *Dialegethai*, Rivista telematica di filosofia, Roma, n. 14, 30 dic. 2012. Disponibile en <https://mondododmani.org/> Acesso en 9/8/2019.
- \_\_\_\_\_. *La compréhension de la spiritualité dans les cultures française et allemande*. Paris: Payot & Rivages, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Être juif*. Suivi d'une lettre à Maurice Blanchot. Paris: Payot & Rivages, 2015.
- Maimonide, M. *La guida dei perplessi*. A cura di Mauro Zonta. Torino: Utet, 2003.
- Melo, E.A. *Por uma sensibilidade além da essência: Lévinas interpela Platão*. Roma: G&BPress, 2018.
- Montanari, F. *Vocabolario della lingua greca*. GI: greco-italiano. 3 ed. Torino: Loescher, 2013.

Nietzsche, F. *Assim falou Zaratustra*. Trad. A. Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

Ombrosi, O. *Il crepuscolo della ragione. Benjamin, Adorno, Horkheimer e Levinas di fronte alla catastrofe*. Firenze: Giuntina, 2014.

Pieterzack, C.; Melo, E.A. *Il tumore della memoria in Lévinas: dall'offesa alla responsabilità per l'altro. Per la filosofia*. Filosofia e insegnamento, Pisa-Roma, Anno xxxiv, n. 100-101, p. 79-90, Dicembre 2017.

Poirié, P. *Emmanuel Lévinas. Essai et entretiens*. 2 éd. Arles: Actes Sud, 2006.

Ricoeur, P. *O conflito das interpretações: ensaio de hermenêutica*. Trad. M.F.S. Correia. Porto: Rés, 1988.

Strumiello, G. *Il logos violato. La violenza nella filosofia*. Bari: Dedalo, 2001.

### 3. FORÇA E PENSAMENTO: ENSAIO SOBRE ALGUNS FRAGMENTOS POLÍTICOS DOS *PENSÉES* DE BLAISE PASCAL



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-04>

Ivonil Parraz<sup>1</sup>

Impossível conceber o homem sem pensamento, pois para conceber é preciso pensar! Por que então a força tenta calar o pensamento? O filósofo Blaise Pascal oferece uma via para pensar os mecanismos usados para disfarçar a força<sup>2</sup> e fazer com que o homem, por não poder tornar a justiça forte, julgou ser justo seguir a força. A análise sobre o pensamento político pascaliano deve-se, segundo julgamos, a sua atualidade no embate entre força e pensamento.

Toda expressão do pensamento sempre incomodou o poder. Poder em todas as esferas: política, religiosa, econômica, etc. Para combater o pensamento, o poder sempre utilizou a força (=domínio dos corpos). O poder da força consiste em que ela é palpável, enquanto o pensamento não. Mas o pensamento também tem sua força: a de saber que incomoda e porque incomoda: o poder se mantém exclusivamente pela força. Não há nada naturalmente que justifica o poder. Por isso a necessidade de utilizar a força para manter o poder e manter-se no poder. A dignidade humana, portanto, não está no poder.

O pensamento incomoda o poder porque conhece os desejos humanos: *“todos querem ser reis e imperadores”*. Para controlar tal desejo, criou-se as leis para evitar a guerra de todos contra todos! Mas as leis, por si só, não dominam a aspiração de todos ao poder. Foi preciso fazer com que as leis parecessem justas, para levar 1) o homem a crer que, obedecendo as leis, estivesse obedecendo a justiça; 2) para justificar o poder, bem como aqueles que o detêm.

Ora, se o poder necessita do uso da força para dominar os homens, nela não está a dignidade humana; e uma vez que o pensamento, conhecendo as aspirações mais recônditas do homem e, conseqüentemente, conhece a necessidade de permitir o

---

<sup>1</sup> Doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Brasil (2005). Professor da Faculdade João Paulo II, Marília, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Título de um artigo publicado na Revista de Filosofia da UFMG *Kriterion*, Dez 2006, vol.47 n<sup>o</sup> 114, p. 259-271. Desse artigo estão presentes neste trabalho várias ideias, principalmente o subitem intitulado *Força e Justiça*.

espaço do poder, bem como os artifícios desenvolvidos para o seu exercício, a dignidade humana está no pensamento.

### **1. Pensamento: a dignidade humana**

“Toda a nossa dignidade consiste no pensamento”. No fragmento L.200/B.347<sup>3</sup> Pascal compara o homem a um caniço: “o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante”. Caniço constantemente agitado: em momento algum o homem deixa de pensar, pois deixaria de ser humano. Como um caniço ele é o “mais fraco da natureza”, basta uma gota d’água para matá-lo, não precisa que o universo –diante do qual é um nada- se arme para esmagá-lo. Mas, embora fraco diante da magnitude da natureza ele é mais nobre do que o universo, pois caso este se armasse para aniquilá-lo, o homem sabe que morre como também que o universo o ultrapassa infinitamente. O universo, por sua vez, nada sabe. Frente ao universo sua fraqueza encontra-se enquanto corpo, sua nobreza enquanto pensamento. Com efeito, se ele renunciar o pensamento renuncia sua humanidade, a sua dignidade.

No fragmento L620/B146 Pascal praticamente sustenta a mesma ideia: “O homem é visivelmente feito para pensar. É toda a sua dignidade e todo o seu mérito”. Também no fragmento L111/B339 Pascal persegue a mesma linha de raciocínio, afirma que não pode “conceber um homem sem pensamento. Seria uma pedra ou um bicho”. Impossível separar o homem do pensamento.

Os três fragmentos acima mostram a impossibilidade de se pensar o homem sem o pensamento. Descaracteriza-o ao tentar sequer impedi-lo de exercer aquilo que faz sua dignidade. Como então entender a tirania que procura impedir o livre exercício do pensamento? Quais os mecanismos utilizados para que alguns homens se comportem servilmente diante de uma força que quer suplantar o pensamento? Para entender a concepção pascaliana de tirania necessita-se recorrer a sua teoria das três ordens.

### **2. As três ordens**

No fragmento L 308/B 793 Pascal apresenta três ordens distintas nas quais

---

<sup>3</sup> Os números dos fragmentos dos Pensamentos de Pascal precedidos pela letra “L” referem-se a edição de Louis Lafuma; os precedidos pela letra “B” referem-se a edição de Brunschvicg.

encontram-se os homens conforme aquilo a que cada um emprega a sua vida e o modo de viver, são elas: ordem do corpo, ordem do espírito e ordem da caridade. Na ordem do corpo estão “os grandes da carne”. Na ordem do espírito estão aqueles que se entregam “às pesquisas do espírito”. Na ordem da caridade estão aqueles que buscam a sabedoria, que está em Deus (L.308/B.793):

Todo o brilho das grandezas não tem lustro para as pessoas que se entregam às pesquisas do espírito. A grandeza das pessoas de espírito é invisível aos reis, aos ricos, aos capitães, a todos esses grandes da carne. A grandeza da sabedoria, que não existe em nenhuma parte a não ser em Deus, é invisível aos carnais e às pessoas de espírito. São três ordens diferentes de gêneros [...].

Por serem diferentes de gêneros, as três ordens encontram-se a “uma distância infinita” uma da outra. A heterogeneidade entre as ordens<sup>4</sup> que Pascal ressaltava neste fragmento aparece também no fragmento L.933/B.460, porém, neste, as três ordens aparecem associada às três concupiscências básicas (L.933;B.460):

Concupiscência da carne, concupiscência dos olhos, do orgulho etc. Há três ordens das coisas: a carne, o espírito, a vontade. Os carnais são os ricos, os reis: têm por objeto o corpo. Os curiosos e ilustrados têm por objeto o espírito. Os sábios têm por objeto a justiça [...]. Nas coisas da carne, reina propriamente a concupiscência; nas espirituais, a curiosidade propriamente; na sabedoria, o orgulho propriamente [...].

O vocabulário empregado por Pascal na distinção das três ordens não é fixo. No fragmento L.308/B.793 a primeira ordem compreende os corpos, a segunda os espíritos e a terceira a caridade; no fragmento L.933/B.460 as três ordens são: a carne, o espírito e a vontade. Já no fragmento L.298/ B.283 Pascal sustenta que “[...] o coração tem sua ordem; o espírito tem a sua, através de princípios e demonstrações; o coração tem outra [...]. Jesus Cristo e São Paulo têm a ordem da caridade e não a do espírito [...]”. Neste fragmento, Pascal assimila caridade ao coração. Isto faz com que este fragmento esteja em consonância com o fragmento L.308/ B.793 e não destoava do fragmento L.933/ B.460, uma vez que a vontade é sinônimo de coração.

<sup>4</sup> O emprego do termo “ordem” aparece também no *Traité du triangle arithmétique*. Neste, Pascal emprega o termo “ordens numéricas” as quais remetem, conforme sustenta Luiz Felipe Pondé, “a ideia de camadas autônomas de elementos que se movimentam sem estabelecer relações entre elas. Cada movimento dentro de cada ordem numérica responde a um princípio de geração distinto, e, à medida que se desenvolve o crescimento numérico interno a cada ordem, a distância entre as ordens numéricas se agigantam (...). Essa ideia, presente no campo matemático, implica o fato de que, dentro da doutrina das três ordens, o investimento em um movimento específico interno a cada ordem reproduz um aumento da distância entre as ordens” (Pondé, 2001, p. 33).

As três ordens referem-se tanto aos gêneros do conhecimento, quanto aos gêneros da concupiscência. Com efeito, Pascal as estende a todas as experiências humanas. As coisas valorizadas em uma ordem deixam de ser valorizadas na outra. Todos os elementos de uma ordem não dão acesso a uma outra ordem (L.308/B.793):

De todos os corpos juntos não poderíamos extrair um pequeno pensamento; isso é impossível, e de outra ordem. De todos os corpos e espíritos não poderíamos tirar um movimento de verdadeira caridade; isso é impossível, e de outra ordem sobrenatural.

As três ordens são heterogêneas: “[...] não acrescentam nem retiram nada [...]” (L.308/ B.793) uma da outra; e incomensuráveis, uma vez que é impossível passar de uma a outra de maneira contínua. Da incomensurabilidade entre elas não resulta que as verdades de cada uma delas sejam incompatíveis (Chevalley, 1995, p. 57).

Cada ordem possui o seu “princípio” para chegar à verdade. A própria natureza das provas muda de uma ordem à outra: “[...] não se prova que se deve ser amado expondo por ordem as causas do amor; isso seria ridículo [...]” (L.298/B.283). A heterogeneidade e a incomensurabilidade entre as ordens são completas.

Como as ordens são heterogêneas e incomensuráveis, a única passagem possível de uma ordem à outra consiste na mudança de pontos de vista. Esta é necessária, pois: “[...] para examinar qualquer proposição é preciso reconhecer primeiro sua natureza [...]” (L.308/B.793) para relacioná-las aos sentidos, à razão e à fé, pois estando situado na primeira ordem não se vê a segunda: “[...] a grandeza das pessoas de espírito é invisível aos reis, aos ricos, aos capitães, a todos esses grandes da carne [...]” (L.308/B.793); nem da segunda à terceira: “[...] a grandeza da sabedoria [...] é invisível aos carnis e às pessoas de espírito [...]” (L.308/ B.793); aquelas que se situam na terceira ordem veem a inutilidade das outras duas aos fins a que se dedicam. A mudança de pontos de vista mostra-se assim o único meio possível para se chegar às verdades próprias de cada ordem, posto serem elas heterogêneas e incomensuráveis; o gênero da verdade e o gênero de método próprios a uma ordem não se estendem às outras ordens. O erro surge, exatamente, quando se confundem esses gêneros: “[...] todos erram tanto mais perigosamente, quando cada qual busca uma verdade. Seu erro não consiste em seguir uma falsidade, mas em não seguir outra verdade [...]” (L443/B863). Se cada ordem chega à verdade que lhe é própria, cada uma delas exige um método próprio: “é preciso saber duvidar, quando necessário; afirmar, quando necessário; submeter-se, quando necessário” (L170/B 268).

Não há um método único que abranja todas as experiências do conhecimento humano. A necessidade de duvidar, afirmar e submeter-se mostram que essas experiências são separadas. O homem não tem uma via única de acesso à verdade: nem a Natureza, nem a Geometria nos conduzem a Deus. O conhecimento do mundo físico tem a sua ordem específica (ordem do corpo); o conhecimento matemático, filosófico tem a sua (ordem do espírito) e a Teologia tem a sua (ordem da caridade). Diante da separação das experiências do conhecimento, só resta ao homem enfrentar a sua contingência, uma vez que ele não tem acesso à unidade do conhecimento.

“A heterogeneidade absoluta que existe entre as ordens”, como ressalta Catherine Chevalley, “é uma garantia de autonomia para cada uma” (Chevalley, 1995, p. 58). A autonomia de cada ordem impede exercer o domínio, próprio de uma ordem, em uma outra. A tirania consiste exatamente nisso: os “grandes da carne” procuram dominar o que é próprio do espírito.

### **3. Tirania**

O tirano é aquele que deseja a destruição de toda outra força, sobretudo a força do pensamento. Ele extrapola sua ordem e procura dominar as outras ordens. Pascal define a tirania como: “desejo de domínio universal e fora de sua ordem” (L58/B332). Cada ordem possui a sua força própria: “diversos compartimentos de fortes, de belos, de bons espíritos, de piedosos, dos quais cada um reina na sua parte, não noutra parte” (L58/B332). Não tem sentido essas diversas forças disputarem entre si para ter o domínio do outro, pois “o seu domínio é de gênero diverso” (L58/B332). O erro que Pascal vê nessas disputas por domínio consiste no “querer reinar por toda parte”. “[...] Nada o pode, nem mesmo a força: ela nada faz no reino dos sábios”, nem dos espíritos, “ela só tem o domínio das ações exteriores” (L58/B332). Disso Pascal conclui que a tirania “está em querer ter por um caminho o que só pode ter por outro” (L58/B332).

Pascal oferece duas definições de tirania. A primeira a define como aquela que deseja dominar todas as outras forças, inclusive aquelas de outras ordens: ordem do espírito e ordem da caridade. A segunda a define como aquela que deseja ser reconhecida como a maior força pelas forças das outras ordens. A tirania é própria da ordem do corpo, uma vez que ela “só tem o domínio das ações exteriores”, ela “nada faz no reino dos sábios”. Duas definições de tirania que no fundo são a mesma coisa:

desejo de aniquilar todas as outras forças e desejo de ser admirado e amado por esse domínio universal.

A tirania não encontra obstáculo para o exercício de seu domínio porque, aos olhos de Pascal, a sociedade humana não tem seu fundamento na razão mas na concupiscência. Esta governa o homem em sociedade.

#### **4. O reino da concupiscência**

Na vastidão do universo infinito a terra não passa de um pequeno ponto e o homem encontra-se “preso em uma pequena cela” (L199/B72). Aprisionado nesta pequena cela, cada indivíduo julga ser “rei e imperador”. Este falso julgamento de si deve-se a concupiscência: “todos os homens se odeiam naturalmente uns aos outros. Usou-se como se pôde da concupiscência para fazê-la servir ao bem público. Mas isso não passa de fingimento e de uma falsa imagem da caridade, pois no fundo não é mais do que ódio” (L210/B451). No fragmento L211/B453 Pascal amplia o retrato do homem dominado pela concupiscência: “Foram fundamentadas e tiradas da concupiscência regras admiráveis de política, de moral e de justiça. Mas, no fundo, esse feio fundo do homem, esse *fingimentum malum* está apenas encoberto. Não está desaparecido.

Se em sociedade a concupiscência humana está apenas encoberta, nela os homens são guiados pela cupidez. A sociedade humana é então um verdadeiro reino da concupiscência, no qual todos os homens querem dominar e nem todos podem. Ela se apresenta como dividida entre dominantes e dominados. O partido dominante toma o poder e se mantém pela força. A força é aquela que se encontra na base da sociedade dos homens. Somente a força é capaz de moderar a ambição humana.

Se aqueles que dominam o poder só o fazem pela força, não há um Direito Natural nem um apanágio divino que os façam situar, natural ou sobrenaturalmente, acima dos demais, concedendo a eles um verdadeiro direito de governar. Neste reino da concupiscência, a justiça é, tal como Pascal a define, “a previsão da sedição” (L66/B 326), pois ela impede que a falta de justiça que está na base da sociedade seja conhecida por todos. Ora, se a justiça é aquela que previne a revolta, as leis do Estado, visando à justiça, são estabelecidas pela força. Como então o povo passou a obedecer às leis e a respeitar os dominantes? E qual o artifício humano para que as leis fossem justificadas, ou seja, como a justiça, heterogênea à força, passou a ser o seu disfarce?

## 5. Imaginação

"Imaginação. É essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade" (L 44/ B 82). Em Pascal a imaginação aparece como uma potência dominante. Tamanha é sua força que os homens valorizam as pequenas coisas e desvalorizam as grandes; ela os leva a crença. Ninguém resiste a força da imaginação (L44/ B82):

Nossos magistrados conheceram bem esse mistério. As suas togas vermelhas, os arminhos com que se acalentam, os palácios onde julgam, as flores-de-lis, todo esse aparato augusto era bem necessário, e se os médicos não tivessem batas e mulas, e se os doutores não tivessem barretes quadrados e roupas muito amplas de quatro partes, jamais teriam podido enganar o povo, que não pode resistir a essa exibição tão autêntica. Se tivessem a verdadeira justiça, e se os médicos tivessem a verdadeira arte de curar, não teriam o que fazer com os seus barretes quadrados (...), mas só possuindo ciências imaginárias é necessário que lancem mão desses vãos instrumentos que tocam a imaginação a que eles fazem apelo e mediante isso, de fato, provocam respeito [...].

Togas vermelhas, arminhos, flores-de-lis, batas, barretes quadrados, todos esses vãos instrumentos são necessários para mascarar a ausência da verdadeira justiça e da verdadeira arte de curar. Como também, surpreendendo a imaginação daqueles que assistem essa vitrina tão autêntica, arrancar deles o respeito e a crença de que eles possuem a ciência verdadeira. Uma vez obtidos a crença e o respeito pela força da imaginação, os magistrados, que também não resistem a tal força, passam a crer que eles, de fato, possuem um verdadeiro saber.

Nossos reis não "procuram essas fantasias. Não se disfarçam com roupas extraordinárias para parecerem extraordinários" (L44/B82). Os reis dispensam esses disfarces em suas aparições públicas, pois "se fazem acompanhar por guardas, por homens com cicatrizes. Essas tropas armadas que só têm mãos e força para eles, as trombetas e os tambores que marcham à frente e essas legiões que os cercam fazem tremer os mais firmes. Eles não têm a roupa, mas têm a força" (L44/B82). Acostumado a ver o rei sempre acompanhado por "tropas armadas", o povo acredita que ele, dispondo de toda força, possui o verdadeiro poder. "As trombetas e os tambores que marcham à sua frente", anunciam tal poder. A crença no poder do rei faz com que o povo o venere a ponto de dizer que: "o caráter da divindade está impresso em seu rosto" (L25/B308). O rei "não precisa de roupas extraordinárias para parecer extraordinário", porque o exército armado que o acompanha reveste o seu corpo em

corpo de majestade. É com este corpo multiplicado que o povo vê o rei. E este, por sua vez, que também não resiste à força da imaginação, se vê com os olhos do povo: vê a si mesmo como é visto. O rei vê a si como um outro a tal ponto de o jovem Luís XIV afirmar: "o Estado sou eu" (Marin, 1997, p. 139). Não somente o povo crê que o rei é o detentor de todo poder, mas também o próprio rei acredita que ele é detentor de um poder absoluto.

É próprio da imaginação, devido à credibilidade que ela suscita, dar consistência de realidade às aparências. "A imaginação dispõe de tudo; faz a beleza, a justiça e a felicidade que é tudo no mundo" (L44/B82). É pela força dessa potência dominante que o povo, obedecendo às leis, crê obedecer à justiça que imagina. A imaginação apresenta-se assim como um expediente indispensável para que o partido dominante, mesmo assumindo o poder e aí se mantendo pela força, consegue arrancar do povo o reconhecimento e a obediência.

Em Pascal não só a física (=mundo dos corpos) pertence a ordem do corpo, também a política encontra aí seu domínio: "*os grandes da carne*" procuram dominar os demais. O uso da força apresenta-se como instrumento indispensável para o exercício da dominação. Porém, a força bruta, não disfarçada, pode desencadear uma guerra civil que, para Pascal, "*é o pior dos males*" (L94/B313). Necessário se faz disfarçá-la. A justiça, pertencente a ordem do espírito, torna-se o elemento fundamental para ocultar a força.

## **6. Força e Justiça**

Os "grandes da carne" precisam conseguir o respeito público. Uma vez alcançado tal intento, o partido dominante pode exercer sua força instituindo as leis, e estas, por sua vez, transformam-se em costume e, com isso, evitam a destruição recíproca, uma vez que, nesse reino da concupiscência, todos julgam ser "reis e imperadores". Revestida em lei e em costume, a força evita a guerra civil e consegue a paz do Estado.

Se o maior dos males é a guerra civil (L94/B313) a paz é o bem soberano do Estado (L81/B299). Aquela apresenta-se como maior dos males, pois nela a concupiscência aflora. Todos os homens, guiados pela cupidez, visam exclusivamente aos seus interesses. Todos querem dominar. A guerra civil apresenta-se como a guerra de todos contra todos. A paz, considerada como o bem soberano do Estado, efetiva-se

quando os interesses da maioria são minimamente satisfeitos; quando a cupidez, satisfeita, permanece encoberta. Só se alcança esta paz aparente se as revoltas forem inibidas. Com efeito, se a justiça se define como a prevenção da revolta, e se obtém esta somente quando a concupiscência dos homens for de algum modo satisfeita, podemos afirmar que, para Pascal, a justiça encontra-se vazia de sua substancialidade: dar a cada um o que lhe é devido. Não se trata mais de um direito natural que cada indivíduo possa dispor e que, uma vez não respeitado, ele teria o direito de reclamá-lo; e o dever do governante seria oferecer a ele o que lhe é devido, mas simplesmente de ceder minimamente aos interesses da maioria. Esta arte de governar, ou seja, satisfazer aos interesses da maioria, Pascal a apresenta ao jovem duque nos "*Trois discours sur la condition des grands*" (Pascal, 1963, p. 368):

Estais cercados de um pequeno número de pessoas, sobre as quais reinais à vossa maneira. Essas pessoas estão cheias de concupiscência. Elas vos pedem os bens da concupiscência; é a concupiscência que as liga a vós. Portanto, sois propriamente um rei de concupiscência. Vosso reino é de pequena extensão; mas nisso sois igual aos maiores reis da terra; tanto quanto vós, eles são reis de concupiscência. É a concupiscência que faz sua força, isto é, a posse das coisas que a cupidez dos homens deseja.

Se a concupiscência une governantes e governados, a única maneira de governar consiste em contentar a cupidez dos homens. Fazendo com que eles obedeçam às leis julgando obedecer à justiça que imaginam. Neste reino da concupiscência, o único modo de conseguir a paz consiste em prevenir toda e qualquer sedição. Todavia, se a concessão aos interesses da maioria torna-se necessária para prevenir a revolta, ela não é suficiente. Necessita-se usar de outros artifícios para inibir qualquer motim. Para atingir tal fim, os homens uniram a justiça à força.

No fragmento L85/B878, Pascal sustenta ser impossível pôr a força nas mãos da justiça, por isso puseram a justiça nas mãos da força. Isto porque a força não se deixa manipular, uma vez que se trata de uma "qualidade palpável", ao passo que a justiça é uma "qualidade espiritual" e, como tal, pode-se dispô-la como se queira. Não podendo manipular a força, manipulou-se a justiça. Desse modo, a força passou a ser justa: "assim se chama justo aquilo que é forçoso observar" (L85/B878).

Pôr a justiça nas mãos da força implica forjar a justiça para justificar a força. Justificando a força adequa-se a justiça ao reino da concupiscência. Apenas desse modo pode-se dar a aparência de justiça à sociedade dos homens, cujo laço é a cupidez (L60/ 294):

Sobre que fundamentará o homem e a economia do mundo que quer governar? Será sobre o capricho de cada indivíduo? Que confusão! Será sobre a justiça? Ele a ignora. Certamente se ele a conhecesse não teria estabelecido essa máxima, a mais geral de todas as que existem entre os homens, que cada um siga os costumes do seu país. O esplendor da verdadeira equidade teria subjogado todos os povos.

O governo do mundo não pode se fundamentar nem no capricho dos homens, nem na justiça. O primeiro porque cada indivíduo, movido pela cupidez, visaria aos seus próprios interesses e não ao bem comum, o que acarretaria uma confusão absurda, e a própria governabilidade destruiria a si mesma por seu próprio fundamento. O segundo porque os homens desconhecem a justiça. A prova desta ignorância, Pascal a encontra na máxima mais geral de todas: "que cada um siga os costumes de seu país" (L60/B294). Ora, se a verdadeira justiça fosse conhecida pelos homens, ela deveria governar todos os povos. Os limites geográficos dos países não limitariam a justiça: "justiça engraçada essa que um rio limita" (L60/B294). Assim, os povos não teriam nada a fazer com os costumes do seu país, pois estariam subjogados pela justiça.

Os costumes são transmitidos de geração a geração e, assim, são estabelecidos sem que se possa assinalar sua origem. E do mesmo modo que não se pode assinalar sua origem, também não se pode assinalar seu fim, uma vez que eles podem mudar: "em poucos anos de posse, as leis fundamentais mudam; o direito tem suas épocas" (L60/B294). Ora, se os costumes podem mudar de tempos em tempos e passam a ser a máxima mais seguida de cada país, e posto as leis, que regem os povos, se sustentam nos costumes, o Estado se fundamenta em bases bastante frágeis. Suas leis são flutuantes. "O costume (é) toda a equidade, pela simples e só razão de que é recebido" (L60/B294).

O costume, recebido por todos, leva-os a julgar que ele é justo, uma vez que todos o recebem. Sua autoridade reside no fato de todos os homens segui-lo. Posto o costume ser toda a equidade, e posto as leis fundamentais do Estado sustentarem-se nele, isso implica que não há leis naturais comuns a todos os países que subjugassem todos os povos: "existem sem dúvida leis naturais, mas essa bela razão corrompida tudo corrompeu" (L 60/ B294).

Os interesses dos indivíduos, o desejo de poder e a força da imaginação corrompem a razão humana. Corrompida a razão, as leis naturais deixam de ser seguidas pelos homens e, em seu lugar, o costume passa a ser aquele que iguala todos eles, uma vez que todos o recebem: "pode haver algo mais engraçado do que o fato de

um homem ter o direito de me matar porque mora do outro lado da água e porque o seu príncipe tem alguma desavença com o meu, embora eu não tenha nenhuma desavença com ele próprio?" (L60/B294)

Por estar subjugada pelo costume, pelo fato de as leis fundamentais do Estado estarem sustentadas por ele, a justiça só pode ser definida como a "prevenção da sedição", pois "a arte de intrigar, subverter os estados está em abalar os costumes estabelecidos, sondando até a sua fonte para apontar-lhes a falta de autoridade e de justiça" (L60/B 294).

Abalam-se os costumes estabelecidos quando se vai até sua fonte mostrando a sua falta de autoridade e de justiça. Ora, como as leis do Estado se sustentam nos costumes estabelecidos, abalando estes, destrói-se aquele. Assim, a revolta, essa "arte de intrigar", "é um jogo certo para perder tudo" (L60/B294). A justiça, como "prevenção da sedição", impede que a falta de justiça e de autoridade que se encontram na base do Estado venham à tona. A justiça passa a ser, então, aquela que impede que a ausência de justiça, pela qual os homens deixam-se governar, seja conhecida. Em outros termos: a justiça estabelecida mostra-se como aquela que impede que a não justiça do Estado seja conhecida. Para que haja paz – o que visa a justiça estabelecida – oculta-se aos homens no que se baseiam as leis do Estado.

No fragmento L86/B297 Pascal ressalta a ausência da verdadeira justiça na sociedade dos homens: "*Veri Juris*. Não o temos mais. Se tivéssemos, não tomaríamos como regra de justiça seguir os costumes do país. Foi aí que, não podendo encontrar o justo, encontrou-se o forte etc". O verdadeiro direito e a pura justiça nos estão ausentes: "não as temos mais". O homem não se guia pela ideia de justiça. Por isso mesmo é que se tomam os costumes do país como regras de justiça.

O verbo *réglér* nos *Pensamentos* comporta uma ideia de resignação, tal como nos aponta Laurent Thirouin: "regra-se um fenômeno na falta de dominá-lo, de compreendê-lo, quando se renuncia a apoderar-se de sua verdadeira organização" (Thirouin, 1991, p. 68). Com efeito, tomam-se os costumes como regras de justiça, porque não se compreende a verdadeira justiça.

Não sendo possível seguir a ideia de justiça para estabelecer as leis, esta que seria a expressão concreta daquela, a sociedade dos homens começa com a força: "imaginemos que a vemos a se formar. Acontece sem dúvida que eles irão se bater até que a parte mais forte oprima a mais fraca, e que finalmente haja um partido dominante" (L828/B304). A força passa a ser o fundamento do costume, pois este

estabelece-se por aquela: "a força é a rainha do mundo (...) é ela que faz a opinião" (L554/B303); se é bravo ou assassino segundo "o lado da água" (L51/B293). O costume, estabelecido pela força, generaliza-se em justiça: "não podendo fazer com que fosse forçoso obedecer à justiça, fez-se com que fosse justo obedecer à força" (L81/B299).

A força encontra-se na base da sociedade dos homens, e não a justiça. Se esta fosse a sua origem e a sua fonte, seria o seu fim. É pela força e não pela justiça que o partido dominante toma o poder, e aí se mantém. Também por ela o povo deixa-se governar, uma vez que o costume se estabelece por ela e depois generaliza-se em justiça. "A justiça é o que está estabelecido; e assim todas as nossas leis estabelecidas serão tidas necessariamente como justas sem ser examinadas, visto que estão estabelecidas" (L645/ B312). A justiça estabelecida não obedece à ideia de justiça, uma vez que os homens ignoram a verdadeira justiça. Por qual via ela se estabelece? Não somente a justiça é estabelecida, mas também as leis. Estas são estabelecidas pela força. Por que então elas são necessariamente tidas como justas sem mesmo serem examinadas? Por que essa necessidade? Porque elas são estabelecidas pela força. Se a força estabelece as leis e, portanto, estabelece a si mesma como justa, não se discute essa justiça. Não se discute com a força. A qualidade da força é palpável. Não há o que ser examinado. Ela se impõe por sua qualidade. As leis, instituídas pela força, possuem o poder de inibir qualquer revolta. Com efeito, se a justiça é a "prevenção da sedição", as leis são necessariamente tidas como justas. A força então passa a ser justa. A justiça é apenas uma construção humana baseada na força. Instrumento útil para evitar a guerra civil: a guerra de todos contra todos.

Se na sociedade dos homens a força é que é justa, a justiça não é fortificada pela instituição das leis. Estabelecidas pela força, as leis não são a expressão concreta da verdadeira justiça. Mas se as leis, uma vez estabelecidas, são tidas como justas, é a força que é justificada. Justificando a força, a justiça passa a ser o seu disfarce.

No fragmento L103/B298, intitulado "justiça, força", Pascal expõe o modo pelo qual a força passou a ser justificada.

É justo que o que é justo seja seguido; é necessário que o que é o mais forte seja seguido. A justiça sem a força é impotente; a força sem a justiça é tirânica. A justiça sem força é contradita, porque sempre existem pessoas más. A força sem a justiça é acusada. É preciso, pois, colocar juntas a justiça e a força e, para isso, fazer com que aquilo que é justo seja forte ou que o que é forte seja justo. A justiça está sujeita à discussão. A força é bem reconhecível e sem discussão. Assim, não se pôde dar força à justiça, porque a força contradisse a justiça e disse que ela era injusta, e

disse que era ela, a força, que era justa. E assim, não podendo fazer com que o que é justo fosse forte, fez-se com que o que é forte fosse justo.

Pascal inicia o texto sustentando que "é justo que o que é justo seja seguido; é necessário que o que é o mais forte seja seguido". Duas afirmações que se opõem. A justiça impõe a si mesma sem recorrer ao Ser e ao Bem. Ela não necessita de nenhum argumento, seja ele de utilidade ou de persuasão. Isto porque a justiça é justa por si mesma, por isso é justo segui-la. Não há graus na justiça como há na força. Não há um mais justo e um menos justo. Se é justo ou não. Há justiça ou não há. O que não é justo é injusto. "A justiça e a verdade são duas pontas tão sutis que os nossos instrumentos são demasiados cegos para nelas tocar com exatidão. Se conseguirem, vão lhes achatar a ponta e apoiar à volta toda mais sobre o falso do que sobre o verdadeiro" (L44/B82). A ponta da justiça não admite degraus que vão do injusto ao justo.

Enquanto a justiça impõe a si mesma, a força se impõe como uma necessidade física, mecânica, uma vez que sua qualidade é palpável: "essas tropas armadas que só têm mãos e força para os reis, as trombetas e os tambores que marcham à sua frente e essas legiões que os cercam fazem tremer os mais firmes (...). Eles têm a força" (L44/B82). A aparição pública do rei é o momento em que ele manifesta a sua força. Todo o séquito que o acompanha é signo de força. O povo, dominado pela imaginação e adestrado pelo costume, treme diante da exibição da força.

Enquanto não há graus na justiça, há graus na força: "é necessário que o mais forte seja seguido" (L103/B298). Para que seja necessariamente seguido, o mais forte precisa manifestar sua força. Ao manifestar sua força, o mais forte oprime a força mais fraca. "As cordas que amarram o respeito de uns para com os outros em geral são cordas de necessidade; pois é preciso que haja diferentes graus, por quererem todos os homens dominar e nem todos o poderem, mas apenas alguns poderem" (L828/B304). A simples aparição pública do rei, manifestando a sua força, aniquila as outras forças. Aniquilação sem guerra, nem palavras. É a visão autêntica da qualidade palpável da força. Sua visão impõe o silêncio: "ela faz tremer os mais firmes".

"A justiça sem a força é impotente; a força sem a justiça é tirânica" (L103/B298). A justiça não tem força, pois, ignorada no reino da concupiscência, ninguém é obrigado e ninguém se obriga a segui-la. Segui-la é justo simplesmente porque a justiça é justa. No reino da concupiscência, em que cada um visa aos seus próprios interesses, não há nenhum atrativo em ser justo. A justiça não recompensa ninguém pelo fato de ser justo.

Não tendo a força, a justiça é, em si mesma, impotente: é um nada de força. A tirania, que é a força sem a justiça, é, por sua vez, o todo da força: violência pura. A força sem a justiça traz consigo o desejo de ser a maior força, o desejo de aniquilar as outras forças. Quanto mais elevada for a maior força, mais as outras forças encontram-se aniquiladas. O tirano é aquele que deseja a destruição de toda outra força.

"A justiça sem força é contradita, porque sempre existem pessoas más" (L103/B298) A justiça sem força, que se impõe por si mesma como justa, é contradita pelas pessoas más. Estas, que sempre existiram, contradiz a justiça por suas próprias ações. Ora, se as pessoas más se opõem à justiça, elas se impõem, por suas ações, como justas. Para elas, a justiça é que é injusta. A existência de pessoas más contradiz a justiça.

"A força sem a justiça é acusada" (L103/B298). A força sem a justiça, manifestando a sua força, reduz as outras forças ao silêncio. Quem então acusa a força? Enquanto as pessoas más contradizem a justiça sem força, é a justiça sem a força que acusa a força sem a justiça. Mas de que a justiça acusa a força? A força é a primeira qualidade manifestada pelo partido dominante e continua a ser pela imposição das leis. A força é então a qualidade das leis e, uma vez que estas são tidas como justas, torna-se o conteúdo da justiça (Lazzari, 1993, p. 249). Assim, a justiça sem a força acusa a falta de justiça da força.

"É preciso, pois, por juntas a justiça e a força e, para isso, fazer com que aquilo que é justo seja forte ou que o que é forte seja justo" (L103/B298). Mas como colocá-las juntas se até agora o que vimos foi elas operarem em campos opostos? A justiça sem força não pode realizar nenhum ato justo, visto que ela é impotente. E a força sem a justiça só realiza ato de pura força, inclusive fora do seu domínio. A afirmação inicial do fragmento L103/B298: "é justo que o que é justo seja seguido" é contradita por aqueles que têm a força sem a justiça. Ora, estes, por suas ações, dizem que a justiça é injusta. Assim, a força sem a justiça opõe àquela afirmação uma outra: "é injusto que o que é justo seja seguido" (Marin, 1997, p. 121). "É necessário que o que é o mais forte seja seguido": à esta afirmação, também inicial do fragmento, se opõe a justiça que acusa a força. Ora, se a força é acusada pela justiça, é a força que é injusta. A justiça sem força opõe àquela afirmação uma outra: "é injusto que o que é o mais forte seja seguido" (Marin, 1997, p. 121).

A força contradizendo a justiça e a justiça acusando a força mostra claramente que elas se excluem. Havendo exclusão, como "fazer com que aquilo que é justo seja

forte ou que o que é forte seja justo"? (L103/b298). Para isto é preciso identificar justiça e força, fazendo com que a força passe a ser uma qualidade da justiça ou que a justiça passe a ser uma qualidade da força. É preciso decidir sobre estas duas alternativas. A primeira delas é impossível de ser realizada: "se tivesse sido possível, ter-se-ia posto a força na mão da justiça, mas como a força não se deixa manipular como se quer por se tratar de uma qualidade palpável, ao passo que a justiça é uma qualidade espiritual de que se dispõe como se quer" (L85/B878). A justiça, ao contrário da força, é uma ideia: sua qualidade é espiritual enquanto a da força é palpável. Não se pode, portanto, obrigar alguém a seguir a justiça, uma vez que sua qualidade é espiritual; além disso, não se atribui uma qualidade palpável ao que só possui uma qualidade espiritual.

"A justiça está sujeita a discussão. A força é bem reconhecível e sem discussão" (L103/B298). Por ser uma ideia, a justiça apresenta-se como objeto de discussões polêmicas. Ela é objeto de discurso dos filósofos que desenvolvem inúmeros argumentos pesquisando sobre o que é o justo. A força, ao contrário, não está sujeita a discussão. Ela é "bem reconhecível", sua "qualidade é palpável". Não há um discurso da força, sua qualidade dispensa qualquer discurso. Nem também um discurso contra a força, porque não há argumentos diante do mais forte. Em face dele, os menos fortes se calam. "Isso é admirável: não se quer que eu preste honras a um homem vestido de brocados e seguido de 7 ou 8 lacaios. O quê! Ele mandará me dar correiadas se eu não o saudar. Aquela roupa é uma força" (L89/B315). A roupa, como também o séquito que acompanha o rei e os vãos instrumentos dos doutores se transformam em signos da força.

"Assim, não se pôde dar força à justiça, porque a força contradisse a justiça e disse que ela era injusta, e disse que era ela, a força, que era justa" (L103/B298). Em primeiro lugar, a força contradisse a justiça ao ser instituída como lei, tornando-se o conteúdo da justiça. Ela então pode dizer que a justiça é injusta e é ela que é justa. Em segundo lugar, a força, que não está sujeita a discussão, tem o direito de falar: "ela disse que...". A força se apropria dos signos da linguagem e passa a se representar em signos. "Ela se converte em sentido". Disso resulta que a força é cada vez menos visível no exercício do poder. E, por isso, o povo acredita estar obedecendo não pela imposição da força, mas a algo perfeitamente legítimo. A apropriação dos signos de linguagem pela força é movida pelo desejo de dominação universal e fora de sua ordem. Representada em signos, a força exerce o seu poder fora do seu domínio: que são as

ações exteriores. Com o direito de falar, a força se institui. Ela faz a lei, que é sua lei, e por ela se legitima. Pela lei, que é sua lei, a força se autoriza. Ela tem então o direito de falar porque tem o poder da fala. O discurso da força é, portanto, o discurso do poder (Marin, 1997, p. 125).

A força não discute o que é a justiça e o que é o justo: "ela disse que a justiça era injusta, e disse que era ela que era justa" (L103/B298). Justificando a si mesma, a força se apodera da justiça. O mais forte é o justo. É então injusto afrontar a força. Eis aqui o momento de transformação radical no texto. Pascal inicia o fragmento L103/B298 sustentando que: "é justo que o que é justo seja seguido; é necessário que o que é o mais forte seja seguido". Se o mais forte é o justo e se é injusto afrontar a força, é justo que o mais forte seja seguido.

"E assim, não podendo fazer com que o que é justo fosse forte, fez-se com que o que é forte fosse justo" (L103/B298). Sujeita a discussões intermináveis, não se pôde fortificar a justiça. Dizendo que é ela que é justa, a força atribui a si mesma uma qualidade espiritual. Aquela que só tinha uma qualidade palpável passou a ter uma qualidade espiritual. Esta não está sujeita a discussão, pois o seu sujeito é a força e não uma ideia. Por essa qualidade espiritual, a força pôde estender o seu domínio a outras ordens. Assim, o que é heterogêneo na ordem do pensamento: força e justiça, passaram a ser unidas na ordem do vivido.

Justificando a si mesma, a força se instituiu, e a justiça passou a ser o seu disfarce. A força, disfarçada em justiça, estabeleceu a ordem no reino da concupiscência: "não se podendo fortificar a justiça, justificou-se a força, a fim de que o justo e o forte estivessem juntos e que houvesse paz, que é o soberano bem" (L81/B299). No reino da concupiscência a paz é fruto da justificação da força. Por isso que a justiça estabelecida deve ser aquela que "previne a sedição", pois, caso contrário, haveria a subversão da ordem, ou seja, a guerra civil: "o pior dos males". Essa paz obtida através da justificação da força, porém, não consegue eliminar a concupiscência, apenas a encobre.

Blaise Pascal traz à baila o embate entre força e justiça. Expõe, com muita lucidez, o desvario da força que tenta dominar o pensamento (ordem do espírito). Tentativa inglória, pois o pensamento não se deixa dominar. O pensamento, por sua vez, não possui força para combater a força (=domínio dos corpos), seu domínio refere-se aos espíritos. Como então combater a força? Somente com mais força! Impõe-se limites a um tirano quando a ele os homens não emprestam mais seus pés, mãos, olhos,

ouvidos, enfim seus corpos, mas quando cada um com seu corpo se unir a outros corpos e todos expressarem sua indignação. Diante disso, o corpo gigante – porque domina os corpos – do tirano apequena-se e o corpo pequeno de cada indivíduo, ao unir a outros corpos, torna-se um único e grande corpo.

### Referências

Chevalley, C. *Pascal contingence et probabilités*. Paris: PUF, 1995.

Lazzari, C. *Force et justice dans la politique de Pascal*. Paris: PUF, 1993.

Marin, L. *Pascal et Port-Royal*. Paris: PUF, 1997.

Pascal, B. *Pensamentos*. Trad. M. Laranjeiras. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamentos*. Trad. S. Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. *Trois discours sur la condition des grands*. In: Pascal, B. *Ouvres Complètes*. Ed. Louis Lafuma. Paris: Seuil, 1963.

Pondé, L.F. *O homem insuficiente: comentários da antropologia pascaliana*. São Paulo: Edusp, 2001.

Thirouin, L. *Le hasard et les règles: le modèle du jeu dans la Pensée de Pascal*. Paris: J. Vrin, 1991.



#### 4. EICHMANN COMO MODELO DE OBEDIÊNCIA (NÃO-PENSAR)



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-05>

*Maria dos Milagres da Cruz Lopes<sup>1</sup>*

Por diferentes caminhos, pode-se chegar aos grandes pensadores e pensadoras da humanidade. Não se trata tanto de discutir o que é certo ou errado em suas reflexões, mas de abrir-se às novas perspectivas sob as quais se aborda o valor da pessoa humana no seu todo. Tais são os mestres, homens e mulheres do pensar, aqueles e aquelas que levantam afirmações que nos conduzem até o cerne da realidade. O que se mostra ao pensar é sempre o que é dado como realidade em si, através da busca incessante de compreender o significado das coisas no mundo e compreender-se nesse mundo cheio de emaranhados e desafios que se descortinam a partir desse pensar. Logo, o pensar é o campo por excelência da atividade do intelecto ou da razão enquanto ela é distinta dos sentidos e da vontade. Importa, nesse sentido, lembrar que o pensamento como atividade do intelecto ganha sua força de expressão em Descartes, nas *Meditações II*, pois não só o entender, o querer ou o imaginar, mas também o sentir é a mesma coisa que pensar. Vemos também que Platão, ao tratar do pensamento enquanto conhecimento intelectual, defende em *Teeteto (190e, 191a)* que a alma quando pensa não faz outra coisa senão discutir consigo mesma através de perguntas e respostas, como também de afirmações e negações, até alcançar uma opinião. Nesse ínterim, a filósofa Hannah Arendt defende de forma incisiva o exercício do pensar como uma atividade que exige do sujeito uma parada, pois “sempre que pensamos, interrompemos qualquer outra coisa que poderíamos estar fazendo e, enquanto somos dois-em-um, ficamos incapazes de fazer qualquer outra coisa senão pensar” (2004, p. 170).

Nesse horizonte, entende-se que a atividade do pensamento é a busca por excelência de sentido na nossa relação com o mundo, por isso é a mais plena atividade humana, uma vez que “a necessidade de pensar só pode ser satisfeita pelo pensar” (Arendt, 2004, p. 230 e 204). Logo, pensar exige uma permanente necessidade

---

<sup>1</sup> Professora de filosofia do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA. Mestra em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Teologia dos Jesuítas – FAJE (2012) (millacruzlopes@gmail.com).

reflexiva da realidade e suas questões que são postas a cada instante no mundo da vida do sujeito o qual estabelece uma relação de responsabilidade do seu próprio agir no horizonte de suas necessidades. Em correspondência à questão que implica o pensar e seus desdobramentos é que queremos, na presente reflexão, analisar a visão de Hannah Arendt (1906-1975) na sua obra: *Eichmann em Jerusalém - um relato sobre a banalidade do mal* (publicada em 1963)<sup>2</sup>. Nela, Arendt faz uma análise sobre o caso do julgamento de Eichmann, um burocrata nazista que tem como modelo de obediência cega cumprir as ordens e as leis do governo totalitário nazista, isto é, não-pensar. A ausência do ato da reflexão sobre suas ações contribuiu para a organização das maiores atrocidades criminosas do nazismo sobre milhões de pessoas de todas as idades, causando um mal generalizado e banalizado na deportação dos judeus e não judeus para os campos de concentração, confinados à morte. Foi o maior genocídio da história de homens, mulheres e crianças em todas as formas de tortura: câmaras de gás, a tiro, fome, espancamento até a morte. O que leva uma pessoa como Eichmann que tem como princípio de comportamento o não-pensar a contribuir com os horrores mais bárbaros da história do holocausto de forma tão indigna?

Diante da realidade perplexa em que se coloca Eichmann, tendo como normalidade não refletir suas ações de forma assombrosa, Arendt é levada a aguçar sua reflexão no intuito de compreender as ações desse sujeito que se intitula como cumpridor de ordens, incapaz de pensar, inserido no contexto político nazista do antissemitismo e entranhado em um mal absoluto atribuído à humanidade. Tudo isso a leva a se debruçar sobre a questão emblemática da *banalidade do mal*<sup>3</sup>, na sua mais forte expressão como capacidade da maldade humana. Questão enigmática que se desdobra em tantas indagações como: que força maior impediu Eichmann de pensar? Como entender a sua passividade diante da deportação dos judeus para os campos de

---

<sup>2</sup> Hannah Arendt, a convite da revista *The New Yorker* faz a cobertura do julgamento de Adolf Eichmann na corte de Jerusalém em 1961 e escreve o relato do julgamento, utilizando como fonte principal a transcrição dos trabalhos da corte, distribuída à imprensa pelas autoridades de Jerusalém: transcrição em alemão do interrogatório de Eichmann pela polícia, gravado em fita e depois datilografado e apresentado a ele (Eichmann) que a corrigiu de próprio punho. Este foi o documento mais importante. Outros documentos apresentados pela acusação: dezesseis declarações sob juramento de testemunhas chamadas pela defesa. Por fim, à disposição de Hannah Arendt, um manuscrito de 70 páginas datilografadas, escrito pelo próprio Eichmann, apresentado como prova pela acusação e aceito pela corte, mas não divulgado à imprensa. Este relato foi publicado em 1963. Tornou-se foco de controvérsia (Arendt, 2004, p. 303-4).

<sup>3</sup> A expressão “banalidade do mal” aparece pela primeira vez em Eichmann, [...] no momento final da sua morte, Hannah Arendt empregaria o termo banalidade do mal, e para ela era como se, naqueles últimos minutos, ele estivesse resumindo a lição que este longo percurso, através da maldade humana, nos ensinou – a lição da temerosa banalidade do mal, que desafia palavra e pensamento (Arendt, 2004, p. 35-6).

extermínio? Que efeitos desse “não-pensar e sua passividade” repercutiram nos seus interlocutores? Tal reflexão tentará explicitamente tematizar o sujeito Eichmann como modelo de obediência: não-pensar, uma vez que a condição da pessoa é, por excelência, pensar suas ações dentro do mundo, dando-lhe sentido. Logo, pensar é fundamental. Platão, mostrando o contrário dessa característica da categoria humana, diz que “uma vida sem exame não vale a pena ser vivida” (Apologia de Sócrates 38a, 1980), cai na mediocridade.

### **1. O Enigmático Rosto: Otto Adolf Eichmann**

O nome de Otto Adolf Eichmann é mais que um dizer que jamais poderá ser representado numa narrativa, isto é, vai para além de toda totalização conceitual, ou estereótipos atribuídos à pessoa. O nome escapa à concretude da narrativa escrita ou verbalizada. É uma identidade indizível, inapreensível. É um sujeito, um rosto, e como tal, aparece miserável na sua nudez e na sua mais vulnerável aparição, repovoado de uma linguagem onde a aproximação “penetra a consciência e interpela responsabilidade” (Levinas, 1997, p. 275).

É sobre esse rosto em julgamento<sup>4</sup> que Hannah Arendt se debruça ao tentar compreender como um homem intelectualmente limitado foi capaz de ganhar tanto espaço no regime nazista e ser encarregado pela logística da exportação de tantos judeus e não judeus (que residiam na Europa nazista) para os campos de extermínio, o holocausto, isto é, a humanidade como tal destinada à “Solução Final” – assassinato de milhões de pessoas. O que o leva a assumir tal responsabilidade? Ora, trata-se de uma mente perplexa quanto à grandiosidade de sua ambição e mediocridade ao se colocar como um fidedigno funcionário cumpridor de ordens do regime nazista e sem discriminação. Fato de grandiosa análise que Hannah Arendt não se eximiu de fazer em uma lúcida reflexão filosófica sobre o que seria a “banalidade do mal” na ideologia fascista do nazismo que se repercutiu no ato de “não-pensar “de Eichmann, imbuído de suas convicções, pois “só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam, o que deixa a entender que era um portador de ideia” (Arendt,

---

<sup>4</sup> A primeira reação de Arendt para com o “homem na cabine de vidro”, em Jerusalém, foi “nem ao menos amedrontador” (*nicht einmal unheimlich*), nada funeste ou sinistro. Indivíduo comum, nem perverso nem monstruoso, mas ao contrário, dotado de uma aparente superficialidade e mediocridade. Eichmann era o propulsor de atos monstruosos cometidos em desmensuráveis proporções na organização das deportações de milhões de judeus, [...] “era algo inteiramente negativo, não era estupidez, mas irreflexão, ausência da capacidade de pensar” (Arendt, 2004, p. 35).

1999, p. 37-9). Arendt, nessa análise jurídica e filosófica, não se ilude quanto ao reconhecimento da brutalidade impiedosa de Eichmann contra os judeus.

Otto Adolf Eichmann (1906-1962), filho de Karl Adolf Eichmann e Maria, nasceu em Solingen, cidade alemã às margens do rio Reno. Seu pai foi contador da companhia de Bondes e Eletricidade de Solingen. Anos depois, funcionário da mesma companhia na Áustria, em Linz, constituiu uma família de cinco filhos: quatro homens e uma mulher, sendo Adolf Eichmann o mais velho (perdeu sua mãe quando tinha dez anos de idade) e o único que não conseguiu concluir a escola secundária, pois não era um aluno dos mais estudiosos, nem mesmo conseguiu se formar na escola vocacional para engenharia. Seu pai o tirou antes da formatura. Ainda jovem, mal malsucedido na escola, foi levado pelo pai para a Companhia de Bondes e Eletricidade o qual abriu um negócio para que ele começasse a trabalhar. Pouco tempo depois, encontrou um emprego no departamento de vendas da *Companhia Oberosterreichischer Elektrobau austríaca*, onde permaneceu por muito pouco tempo, pois não se identificava mais como vendedor e se encontrava sem nenhuma perspectiva de carreira. Consequência que iria sofrer ao longo de sua trajetória. Sabe-se que durante toda a sua vida, omitiu informações sobre suas dificuldades intelectuais e escondeu-se sempre atrás das honradas dificuldades financeiras de seu pai. Um fator curioso é que aparece em todos os seus documentos oficiais como engenheiro de construção (Arendt, 1999, p. 32 e 39-42).

Seguindo a sua trajetória de vida, sabe-se que o ano de 1932 torna-se um momento marcante para Eichmann. Seja qual for a sua intenção, filia-se ao partido Nacional Socialista e entra para a SS, tendo sido convidado por Ernst Kaltenbrunner, um jovem advogado de Linz que veio a ser chefe do Escritório Central da Segurança do Reich. Com isso, o jovem Eichmann é empregado como chefe de seção B-4 no serviço de segurança da Reichsführer. Essa condição de filiado o leva a participar do setor direcionado à questão dos judeus, dedicando-se a “estudar as organizações do movimento sionista, como todos os partidos, grupos jovens e diferentes programas [...], foi suficiente para que conquistasse uma indicação como espião dos escritórios sionistas e de suas reuniões” (Arendt, 1999, p. 53). Com isso, Eichmann agrada a seus chefes e galga um posto sumamente importante para ele, sendo enviado para Viena em 1938, com a missão de “forçar os judeus”, de forma convincente, a emigrarem. “Em oito meses, 45 mil judeus deixaram a Áustria, enquanto não mais que 19 mil deixavam a Alemanha, [...] em menos de dezoito meses, 148 mil pessoas morreram na Áustria

[...]. Ele sabia fazer muito bem: organizar e negociar” (Arendt, 1999, p. 56-7). Com sua habilidade de bom cumpridor e organizador de seus deveres, Eichmann galga para sua vaidade enormes resultados em nome de sua cega obediência, o que significa dizer, total ausência de consciência de seus atos e do outro como tal. Ora, Arendt, nesse sentido, pergunta (2000, p. 7):

Seria possível que a atividade do pensamento como tal – o hábito de examinar o que quer que aconteça ou chame a atenção independentemente de resultados e conteúdos específicos – estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele? (a própria palavra consciência, em todo caso, aponta nesta direção, um vez que significa, “saber comigo e por mim mesmo”, um tipo de conhecimento que é atualizado em todo processo de pensamento).

Arendt considera evidentes as consequências provocadas pela ausência da atividade de pensar que repercutiram na vida ou mesmo no comportamento de Eichmann, levando-o à incapacidade de estar consigo mesmo, com a realidade e com o outro, fora a porta de entrada para praticar o mal e todo tipo possível de perversidade condicionada à maldade humana pela omissão, simplesmente por não refletir os atos diante dos fatos, isto é, a realidade dada, dessa forma instalando o mal como força maior de expressão para a humanidade. Portanto, compreende-se que o pensamento produz reflexão e implica responsabilidade como parâmetro essencial da condição humana. Nessa análise, Arendt (2000, p. 143) afirma que “uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa, em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva.” A afirmação ressalta a importância da atividade de pensar na vida do sujeito que o leva a se colocar no mundo da vida como ser transcendente, livre e capaz de fazer suas escolhas, embora sabendo que o contrário dessa realidade dá-se no aprisionamento da condição humana. E o que então levou Eichmann a suas escolhas, “uma vida sem pensamento”? Eis o desafio que se impõe ao analisar o enigmático rosto de Eichmann, o cumpridor de ordens e metas “sem jamais tomar consciência de uma incoerência” (Arendt, 1999, p. 68).

Por outro lado, também cabe analisar a situação de muitos que diante do mundo globalizado caem na mesma tentação de uma vida sem reflexão para atingir seus próprios interesses, vivendo num mundo de aparências. Não podemos omitir o fato de que a banalidade do mal não esteja presente em todas as dimensões da vida humana e em todas as sociedades como força desintegradora.

Com base nesta reflexão, veremos quais foram as consequências do ato de “não-pensar” de Eichmann que se eximia de examinar sua consciência e se responsabilizar pelo mal que causava na guerra do extermínio de milhões de pessoas em territórios conquistados pela Alemanha nazista, um crime contra a humanidade. Diante de tal crueldade, Arendt (2004, p. 12) ressalta a proposição Socrática totalmente oposta ao posicionamento de Eichmann perante sua consciência: “É melhor sofrer o mal do que fazer o mal”, pois é impossível pensar em tanta “insensibilidade” e não assumir responsabilidade diante do mal praticado, contrário de Sócrates ao ser julgado e condenado à morte perante os atenienses. Ele mesmo é capaz de mostrar o sentido de sua missão filosófica, rebate acusações e comenta o veredicto dos juízes — toma a decisão de permanecer e morrer manifestando sempre a perfeita serenidade de quem é fiel à própria “consciência”. Guiado por ela, busca constantemente o sentido da vida e ser o artífice da sua própria história. Nesse sentido, Eichmann não tem o conhecimento de si mesmo e o exercício de uma razão voltada para a pessoa e para as coisas. Como bem expressa Arendt (2004, p.13), “o exemplo de Sócrates, mais do que qualquer argumento, estabeleceu a sua proposição como princípio fundador do pensamento moral ocidental”.

## **2. Eichmann: o não-pensar – “cidadão respeitador das leis”**

Num mundo marcado pela forte ideologia do antissemitismo e do totalitarismo, chão que sustenta sua incógnita identidade, Adolf Eichmann escolhe como modo de vida a dissimulada atitude: “não pensar”, sendo consciente da sua opção ao afirmar “que nunca havia tomado decisão própria, que tinha sempre extremo cuidado em estar coberto por ordens” (Arendt, 1999, p. 109). Ele se mostrava muito orgulhoso diante da sua capacidade de ter exercido muito bem, como bom cidadão, a sua função de obedecer às ordens e à lei. Essa escolha o leva a um fim trágico, de foragido carrasco nazista a julgado e condenado.

Sua trajetória de vida situa-se numa época sombria de uma Alemanha nazista, de universo bárbaro. Eichmann desponta como um dos principais organizadores ofensivos da deportação dos judeus ao holocausto, colaborador de uma criminalidade estarrecedora nunca vista contra a humanidade. Essa trajetória chega ao fim com a derrota da Alemanha em 1945. Desde então, Eichmann se recolhe na Áustria por cinco anos, vê-se acuado por causa das suas ações sem sentido, tecidas com vaidade, e

refugia-se com falsa identidade na Argentina, em Buenos Aires. Ali viveu alguns anos com sua família até o momento em que foi localizado e capturado pelo Serviço Secreto Israelense “na noite de 11 de maio de 1960, voo para Israel nove dias depois, foi levado a julgamento na Corte Distrital de Jerusalém em 11 de abril de 1961” (Arendt, 1999, p. 32). Eichmann foi acusado por vários crimes contra o povo judeu, isto é, “crimes contra a humanidade perpetrada no corpo do povo judeu” (1999, p. 17).

Na sequência, veremos quais foram os crimes que ele foi acusado, segundo o relato de Arendt (1999, p. 266-7):

1. Provocar o assassinato de milhões de judeus; 2. levar “milhões de judeus a condições que poderiam levar à destruição física”; 3. “Causar sérios danos físicos e mentais” a eles; 4. determinar que fossem proibidos os nascimentos e interrompidas as gestações de mulheres judias” em Theresienstadt. [...] o item 5 o condenava pelos mesmos crimes enumerados nos itens 1 e 2. O item 6 o condenava por ter “perseguido judeus por motivos raciais, religiosos e políticos”, o item 7 tratava da “pilhagem de prioridade [...] ligada ao assassinato [...] desses judeus”, e o item 8 resumia todos esses feitos novamente como “crimes de guerra”, uma vez que a maioria deles foi cometido durante a guerra. Os itens de 9 a 12 tratavam de crimes contra não-judeus; o item 9 o condenava pela “expulsão de suas casa de [...] centenas de milhares de poloneses”, o item 10 pela “expulsão de 1400 eslavos” da Iugoslávia, o item 11 pela deportação de “milhares e milhares de ciganos” para Auschwitz, [...] evacuar 30 mil ciganos do território do Reich.[...] O item 12 tratava da deportação de 93 crianças de Lidice, a aldeia tcheca cujos habitantes foram massacrados depois do assassinato de Heydrich. [...] os três últimos itens o acusavam de ser membro de quatro organizações que o julgamento de Nuremberg havia classificado de “criminosos” – a SS, o Serviço de Segurança, ou SD, e a Polícia Secreta do Estado, ou Gestapo.

Ora, o grande desafio enfrentado por Hannah Arendt ao fazer a cobertura jornalística e filosófica do processo de Eichmann em Jerusalém para a revista *The New Yorker* em 1961 se depara com o enigmático sujeito que nega as acusações tão óbvias ao se declarar “inocente” e não “culpado” e dizer: “nunca dei ordem para matar fosse um judeu fosse um não judeu; simplesmente não fiz isso. [...] culpado apenas de ajudar e instigar a realização dos crimes de que era acusado ” (Arendt, 1999, p. 33). É diante de tal perplexidade que Arendt tece suas impressões com uma postura autocrítica que não se limita ao julgamento em si, mas, diante da mediocridade de Eichmann ao se referir aos seus feitos, como também ao mundo político e seus interesses através da forte ideologia do antissemitismo e do racismo, grandes questões se impõem ao pensamento. Com isso, procuramos entender o que é a “banalidade do mal” na sua amplitude que assolou o século vinte.

Nessa tentativa de compreender o posicionamento de Eichmann (capturado, acusado, julgado) diante do tribunal de judeus, como também entender as implicações jurídicas e políticas do tribunal de Jerusalém, Arendt tenta aprofundar sua análise fazendo algumas provocações ao questionar o papel da corte, e indaga: Será que houve só um homem como Eichmann que se dedicou à destruição dos judeus? Nesse emaranhado, qual o papel das outras nações? Por que os judeus? Por que os alemães? Como é visto o papel dos aliados? Como puderam os judeus, por meio dos seus líderes, colaborar com a própria destruição? Para Arendt (1999, p. 19) “foi exatamente o aspecto teatral do julgamento que desmoronou sob o peso horripilante das atrocidades [...] num espetáculo sangrento, um navio sem rumo jogado nas ondas”, que fomentou o ódio ao fazer memória de milhões de judeus mortos pelo regime nazista, realidade que remete à ausência da responsabilidade política e da moralidade diante da força do mal enraizado e perpetrado em sujeitos desprovidos da capacidade de pensar. Por isso, na opinião de Arendt, “são homens perpetradores do mal, [...] porque nunca se envolveram na atividade de pensar, nada pode retê-los, porque sem recordações eles estão sem raízes” (Arendt, 2004, p. 36). Nesse sentido, o ato de não-pensar exime-se da reflexão e pratica a política da crueldade ao se embaralhar na mediocridade, onde o impossível torna-se o mal absoluto. Por um lado, então, reitera-se a tentativa de perceber quão evidente é o posicionamento de Eichmann, o fiel cidadão cumpridor dos deveres e obediente às ordens e às leis, sempre agindo como bom cidadão, cumpridor das “ordens superiores”; por outro lado, a imparcialidade do tribunal de Jerusalém quanto à ilegalidade do sequestro de Eichmann em território argentino feriu a soberania do país e, sendo julgado em Jerusalém, não se levou em conta um julgamento mais amplo que questionasse a funcionalidade da máquina de engrenagem do assassinato sistemático e industrializado de uma política genocida que culminou na esdrúxula “solução final” com a cooperação de Hitler e seus partidários. É mediante tais problemas que Arendt se direciona em relação à posição política que está por trás da corte israelense que não se preocupou em perguntar onde estava a responsabilidade ou mesmo a ausência dela por parte dos cooperadores que provocaram tanta crueldade na Alemanha de Hitler.

A grande questão que Hannah Arendt levanta não é inocentar Eichmann de seus atos, mas o modo pelo qual ele é julgado no tribunal político de Jerusalém para fazer justiça aos crimes cometidos contra o povo judeu pelos nazistas. Agora o peso recai sobre seus ombros ao expiar os danos morais e ilícitos do Estado alemão em atentado

à vida de milhões de judeus indefesos levados à morte. Por esta razão, a sua defesa o declara “inocente com base no sistema legal nazista, não fizeram nada de errado; de que aquelas acusações não constituem crimes, mas “atos de Estado”, sobre os quais nenhum outro estado tinha jurisdição [...], era seu dever obedecer” (Arendt, 2004, p. 32-3). Ora, a impressão de Arendt diante de tal situação é que Eichmann foi usado como “bode expiatório que o governo alemão havia abandonado à corte de Jerusalém contrariando a lei internacional, a fim de se livrar de responsabilidade” (2004, p. 269) e conclui que ele pode ter sido apenas uma “pequena engrenagem na máquina da Solução Final, ou uma magnitude que se atribui à engrenagem” (2004, p. 312).

Hannah Arendt considera como fator relevante em relação a Eichmann a sua cega obediência à “ordem superior” através da qual foram praticados muitos crimes. É inegável a sua ação por sempre agir em obediência às ordens recebidas. Ora, o que se questiona, sem dúvida, é “o sistema legal dominante e os conceitos jurídicos em uso para lidar com os fatos de “massacres administrativos”<sup>5</sup> organizados pelo aparelho do Estado (Arendt, 1999, p. 317). O fato é que Eichmann, além de ser acusado de crime contra judeus nos extermínios, também foi acusado de crimes de guerra, “assassinato por fuzilamento de judeus na Sérvia” (1999, p. 33), acusação não provada e negada pelo acusado que alegou não existir nenhuma razão para tal acusação. Sabe-se que Eichmann era um burocrata nazista que cumpria ordens e despachava serviço do seu escritório conivente com os massacres dos judeus pela sua responsabilidade eficiente na operação de toda a logística de transportes. É sabido, como afirma Arendt (1999, p. 281), que “as atividades de Eichmann se espalharam por toda a Europa ocupada, [...] porque estava na natureza de sua tarefa, o recolhimento e a deportação de judeus”.

E todos esses fatores levam Arendt a afirmar que todo sistema totalitário e sua máquina burocrática tendem, com a sua ideologia, a “transformar homens em funcionários e meras engrenagens, os desumanizando” (1999, p. 312-3) e renegar a dignidade da pessoa humana, eximindo-a da sua responsabilidade, daí o perigo de cair na mais brutal alienação do Estado totalitário. Guiados por esse espírito ideológico a fim de alcançar seus objetivos e sua soberania, vemos o nazismo como estado de exceção que conspira silenciosamente como forma de manter sua soberania e exercer

---

<sup>5</sup> Segundo Hannah Arendt (1999, p. 311-2), termo que surgiu em relação ao imperialismo britânico; os ingleses deliberadamente rejeitaram esse procedimento como meio de manter seu domínio sobre a Índia. A expressão tem a virtude de dissipar a suposição de que tais atos só podem ser cometidos contra nações estrangeiras ou de raça diferente. É bem sabido que Hitler começou seus assassinatos em massa brindando os “doentes incuráveis” com “morte misericordiosa”, e que pretendia ampliar seu programa de extermínio se livrando dos alemães “geneticamente defeituosos”.

seu controle hegemônico, a partir dos campos de extermínio, sobre quem deve “viver ou morrer” como instrumentalização da vida humana na sua mais absoluta desumanização.

Nessa lógica encontra-se Adolf Eichmann com sua incapacidade de não pensar diante das ordens recebidas e preestabelecidas como verdades absolutas. O que importa é a lei a ser cumprida e não questioná-la, postura que o levou à banalidade do mal diante da irreflexão dos seus atos e o tornaram frio, calculista e insensível à dor de milhões de pessoas conduzidas ao holocausto. Tal maldade humana só pode ser enquadrada como ilimitada quando é mais capaz de não “gerar nenhum remorso, quando os atos são esquecidos” (Arendt, 2004, p. 19). Com isso, os atos são banalizados, porque nunca foi postura de Eichmann se envolver na atividade de pensar. Daí, nada pode detê-lo, pois confessa “que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam – embarcar milhões de homens, mulheres, e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais meticoloso cuidado” (Arendt, 1999, p. 37).

É bem verdade que Arendt relata que, em Jerusalém, Eichmann não estava preocupado com “questões de consciência” e que era grande “portador de segredos”. Sua memória só era capaz de lembrar de coisas que tinham realmente influenciado sua carreira. Tudo que fizera fora estatisticamente esperado, como bom cidadão respeitador das leis. Ora, é justamente por esse viés de bom cidadão que Eichmann, diante do interrogatório, declara à corte israelense que era um bom leitor da moral kantiana e sempre procurou viver de acordo com “princípios morais” de Kant, principalmente segundo a definição kantiana do “dever”. Nesse intuito, disse compreender o imperativo categórico como vontade que deve ser sempre tal que se transforme no princípio de leis gerais. Porém, a partir do momento que se tornou encarregado de fazer acontecer a Solução Final, deixou de viver segundo os princípios kantianos, por não ser mais “senhor de seus próprios atos”, de quem era incapaz de “mudar qualquer coisa”. Pois bem, para Arendt, esse princípio moral da filosofia de Kant é a faculdade de juízo do homem, e que todo homem é um legislador diante das suas ações e conseqüentemente deve ter consciência dos seus atos. Nesse sentido, como é possível um homem como Eichmann que tem como princípio a obediência cega às leis e o “não pensar” diante dos seus atos, afirmar ser seguidor de Kant? Chega a ser uma afronta, por isso incompreensível diante da moral kantiana. Eichmann é medíocre ao fazer alusão a Kant, e acrescenta Arendt (1999, p. 153): “Ele distorce seu teor para:

aja como se o princípio de suas ações fosse o mesmo do legislador [...] na formulação de Hans Frank para o imperativo categórico de Terceiro Reich, [...] Aja de tal modo que o *Führer*, se souber de sua atitude, a aprouve”. Nesse sentido, Arendt estava ciente da limitação de Eichmann ao interpretar a “lei” segundo Kant, seguir a lei sem exceções, cumprindo seu “dever” de bom cidadão obediente, sem entrar em conflitos com as ordens superiores dos seus líderes nazistas.

Finalmente, podemos dizer, segundo o relato de Hannah Arendt, que a pessoa de Eichmann se enquadrava como uma incógnita nessa peça de engrenagem que se coloca como um sujeito que é incapaz de fazer uma autorreflexão dos seus atos entre erros e acertos. Ele se coloca como uma pessoa que dissimula sua não capacidade de fazer uma autocrítica do seu passado, da sua história, conseqüentemente, do pensar. Comportamento que exige muito esforço do tribunal para entendê-lo, chegando a concluir que não se trata de um “monstro”, mas era de se desconfiar que fosse um “palhaço”. Para Arendt (1999, p. 67), “suas piores palhaçadas mal foram notadas e quase nunca reveladas na imprensa. O que fazer com um homem que se declarou [...] que a única coisa que aprendeu numa vida desperdiçada foi jamais fazer juramento, [...] recusa por razões morais”. Pois bem, para Eichmann era normal não aceitar fazer juramento, pois era questão de “estado de espírito” jamais pedir clemência pelos seus atos. Dava-se por satisfeito, portanto, com o seu modo de se colocar no mundo e ver as coisas. Jamais seria capaz de tomar “consciência de uma incoerência”.

Fica claro que Eichmann tem consciência do que ele realmente é, com suas convicções, ao se colocar diante dos seus “clichês” até a hora da sua morte. Determinadamente fiel às leis nazistas, professa fidedignamente suas persuasões minutos antes do seu enforcamento e profere: “Dentro de pouco tempo, senhores, iremos encontrar-nos de novo. Esse é o destino de todos os homens. “Viva a Alemanha, viva a Argentina e viva a Áustria. *Não as esquecerei*” (Arendt, 1999, p. 274, *grifo da autora*). Ademais, diante dessa realidade, podemos nos perguntar: o que motivou Eichmann a se tornar tão medíocre “ao não pensar” diante da vida, diante do outro, diante do mundo das aparências e diante do mundo do pensamento, uma vez que o pensamento é, por excelência, a esfera das atividades mentais da pessoa humana? Conforme Hannah Arendt, diante da vida de Eichmann “resume-se a lição que este longo curso de maldade humana nos ensinou – a lição da terrível banalidade do mal, que desafia as palavras e os pensamentos” (1999, p. 274). Não obstante, a maldade inaudita que continua perpetrada na política de crueldade dos sistemas neoliberais,

que pulsa a morte e norteia o ódio e as obsessões fanáticas, ascende também no atual cenário político brasileiro.

Com efeito, não é difícil imaginar o impacto do julgamento de Eichmann no espírito de Hannah Arendt ao compreender que somente a natureza da faculdade humana, a atividade de pensar, nos capacita a julgar racionalmente sem nos deixar arrebatados pelas emoções. Nesse sentido, ela não deixou de fazer suas críticas como também tecer elogios à corte de Jerusalém, mas afirma, na sua compreensão, que o julgamento foi mais moral do que legal, por isso, passível de erros. Logo, julga ser um risco nesse “terreno moral muito escorregadio, com alguma esperança de encontrar um apoio para os pés” (Arendt, 2004, p. 89), mas afirma que o julgamento, nesse âmbito moral, pode ter a clareza do “horror, na sua nua monstruosidade, que parecia, não apenas para mim, mas para os outros, transcender todas as categorias morais e explodir todos os padrões de jurisdição; era algo que os homens não podiam punir adequadamente, nem perdoar” (2004, p. 85).

Em síntese, compreende-se a preocupação moral de Hannah Arendt em sua ampla reflexão sobre o mal radicado na política. Com isso, afirma categoricamente que jamais este mal poderia pertencer ao mundo político, ou mesmo a quaisquer modelos históricos e ideológicos, pois o mal em si provoca a “abstrata” nudez do ser humano, na sua “nova cartografia da “banalidade do mal”, onde o sujeito perde o horizonte de segurança que dá sentido a suas ações no mundo e torna-se indefeso diante de todas as formas de maldade humana. E na prática desse mal, a vida é ameaçada em todas as suas dimensões, e a realidade humana se torna confusa e ambígua, como também as decisões morais se tornam ambivalentes. E é exatamente nessa realidade do mal radicado no mundo que o ser humano se encontra. Por isso, cabe a nós a capacidade de julgar e distinguir entre o certo e o errado, e sempre nos perguntar que princípios devem guiar nossa consciência. Para isso, é necessária a atividade de pensar, de examinar e refletir sobre os nossos atos diante do mundo, da vida e não sermos perpetradores do mal. Portanto, a atividade do pensamento é o que nos concede um lugar no mundo. Ousar pensar é para poucos, é um exercício constante porque se depara sempre com a realidade do cotidiano. E exige da pessoa a capacidade de refletir para melhor se colocar no mundo como sujeito responsável diante de si e do outro. Foi o que Eichmann não foi capaz de fazer. Ele se eximiu da atividade de pensar como modo de vida. O que o levou a “não-pensar”?

## Referências

Arendt, H. *Eichmann em Jerusalém um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. J. R. Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

\_\_\_\_\_. *Responsabilidade e julgamento*. Trad. R. Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vida Espírito o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de A. Abranches, C.A.R. Almeida, H. Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

Descartes, R. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e B. Prado. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Levinas, E. *Descobrendo a Existência com Husserl e Heidegger*. Trad. F. Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

Platão. *Teeteto*. Trad. C.A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

\_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. Trad. C.A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.



## 5. EDUCAÇÃO E LIBERDADE NA REALIZAÇÃO DO SER HUMANO EM LUIS DE MOLINA



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-06>

*João Rebalde<sup>1</sup>*

O jesuíta Luis de Molina é um dos grandes nomes da história do ensino em Portugal (Romano, 1976 e MacGregor, 2015). Foi professor de filosofia no Colégio das Artes de Coimbra e de teologia na Universidade de Évora, ao mesmo que foi o autor de uma volumosa e variada obra escrita, construída a partir dos seus comentários a Aristóteles e Tomás de Aquino elaborados ao longo do percurso docente.

A sua obra mais difundida e controversa foi a *Concordia liberi arbitrii cum gratiae donis, divina praescientia, providentia, praedestinatione et reprobatione*, editada por primeira vez em Lisboa em 1588, que deriva dos seus comentários à primeira parte da *Suma Teológica* de Tomás de Aquino. Nesta obra procura solucionar as diversas dificuldades filosófico-teológicas decorrentes da compatibilidade entre o livre arbítrio humano e a presciência, providência e predestinação divinas, refletindo também de igual modo sobre os limites das forças naturais do ser humano e a necessidade dos auxílios da graça para a sua máxima realização. A obra centra-se assim em alguns dos temas mais problemáticos da época, tendo em conta o processo de reinterpretção da tradição levado a cabo pelos movimentos reformistas na Europa e pela centralidade do tema da liberdade.

Se a obra acaba por se converter num importante contributo contrarreformista, em linha com a orientação da Companhia de Jesus desde a fundação, não deixa de se tornar por outro lado num foco de controvérsia dentro da própria Igreja, principalmente pela reação dos teólogos de Salamanca, cujos maiores representantes são Domingo Báñez e Francisco Zumel. A polémica entre Molina e os seus críticos, acabou por converter-se numa acesa disputa entre jesuítas e dominicanos, que exigiu a intervenção papal, primeiro através de Clemente VIII, e depois da morte deste, que aconteceu precisamente no seguimento das difíceis sessões de audição dos argumentos

---

<sup>1</sup> Investigador do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal (jrebalde@letras.up.pt).

de ambas as partes, do papa Paulo V. Não obstante, Molina e os seus escritos nunca foram condenados e as suas posições acabaram por ser difundidas com sucesso.

Nesta obra o autor reflete sobre a liberdade humana em situações em que não está presente um completo uso da faculdade racional (Rebalde, 2014). O problema das condições para o uso da razão é um aspeto importante da filosofia molinista, diretamente ligada à dicotomia entre dois horizontes de possibilidade humana, estabelecidos pelo autor, e que acompanham toda a sua obra: natural e sobrenatural.

Esta dicotomia de horizontes tem subjacente uma hierarquia. De facto, a ação natural deve ser ordenada para a dimensão sobrenatural, de tal modo que a finalidade última da vida e da ação humana se oriente para Deus, entendido como princípio e fim, posta nos termos de uma visão, fruição e beatitude eterna (Queralt, 1975, p. 52s). Desta forma, a régua para a medição da conduta apropriada encontra-se precisamente na aproximação ou afastamento relativamente a este fim último, refletindo a lei moral e a revelação divina.

A possibilidade sobrenatural é exclusiva dos agentes livres. Por agente livre Molina entende aquele que independentemente da ordem de coisas e circunstâncias em que se encontre pode agir de um modo ou de outro e afirmar ou negar a ação<sup>2</sup>, tendo a razão e a vontade como condições fundamentais desta faculdade. A circunstância não pode necessitar de modo absoluto a ação humana, que sempre pode escolher afirmar ou negar ou agir de outro modo.

Esta capacidade estabelece uma importante diferença entre o ser humano e as causas segundas estritamente naturais. A especificidade humana, que tem por base a criação à imagem e semelhança de Deus, expressa-se assim perfeitamente na capacidade e possibilidade moral e sobrenatural.

Portanto, tudo aquilo que limita de algum modo a capacidade racional tem consequências sobre o alcance da ação livre e a sua repercussão a nível moral e espiritual, provocando alterações ao modo como se entende esta especificidade. Ora é precisamente no âmbito destas limitações que o autor refere o caso da infância, do sono, da demência e da ignorância. Estes estados são abordados por Molina em diversos momentos, centrando-nos aqui no modo como os trata na *Concordia* e em cartas. Neste último caso, de modo particular, nos esclarecimentos feitos a Francisco

---

<sup>2</sup> Molina, 1953 (edição crítica de Ludovici Molina), d. 2, 3: “agens liberum dicitur quod positis omnibus requisitis ad agendum potest agere et non agere aut ita agere unum ut contrarium etiam agere possit”.

Duarte (1953, p. 227, nota 33), através de uma carta de 1592 e outra de 1593, editadas em 1935 por Friedrich Stegmüller 81935, p. 688-709).

No âmbito do tema que agora nos convoca, interessam-nos de modo particular dois destes estados, a infância e a ignorância. Acerca da primeira das duas situações, o jesuíta considera que na criança, apesar da sua estrutura racional não estar suficientemente desenvolvida, persiste a capacidade para realizar atos indiferentes, uma vez que a vontade pode agir sem que esteja totalmente determinada. A criança possui um conhecimento simples das coisas e de bem e mal associado à utilidade e ao prazer, na ordem de coisas e circunstâncias em que está inserida, como bem frisa o conteúdo das cartas enviadas a Francisco Duarte. Pode assim realizar algumas ações livres (Molina, 1953, d. 2, 6), ainda que a circunstância pese bastante sobre a sua inclinação. Contudo, importa reparar que a falta de um juízo de razão maduro e completo convoca limitações que se refletem a nível natural, mas principalmente moral e sobrenatural. Se a criança possui alguma forma de liberdade frente ao horizonte de possibilidades que se lhe coloca, os limites da razão refletem-se principalmente no tocante ao desenvolvimento da ação livre ordenada de acordo com uma intencionalidade moral<sup>3</sup>.

Para Molina, a criança tem poder para realizar ações livres, mas não pode ser um agente moralmente responsável de modo completo, já que para esta forma de agir se requer o prévio juízo da razão, capaz de entender e ordenar a ação (Ocaña García, 2000, p. 261-3). Portanto, a ação do menor de oito anos não pode ser colocada na lógica do mérito e da culpa<sup>4</sup> e também não se pode refletir a este nível num âmbito sobrenatural.

É importante notar que o jesuíta extrai conclusões semelhantes para as restantes situações humanas de limitação da razão e que uma das marcas da sua filosofia consiste em procurar nestes casos, e até no caso dos animais, indícios de uma forma de liberdade e contingência (Brett, 2011, p. 43-7), nestes últimos, posta como vestígio de liberdade e associada à faculdade sensitiva, uma vez que são completamente destituídos de faculdade racional. Desta forma a sua ação tem apenas um alcance natural e nunca sobrenatural.

---

<sup>3</sup> Molina, 1953, d. 2, 9: “quod antequam puerorum intellectus ex parte virium sentientium habeat sufficientem dispositionem ad discernendum inter bonum et malum morale, quantum satis est ut ipsorum volitio, nolitio aut continere actum ad culpam vel meritum aut ad virtutem imputentur, habet dispositionem sufficientem ad cognoscendum, quantum satis est ut voluntas libere operetur”.

<sup>4</sup> Molina, 1953, d. 2, 4: “neque ad culpam neque ad meritum eis imputantur, quod non discernant ratione inter bonum et malum morale, quantum satis est ad culpam aut meritum”.

As condições da infância acabam por associar-se às da ignorância. Molina salienta a fragilidade da criança que nasce e a sua ignorância natural: “as crianças chegam ao mundo sem qualquer noção das coisas e com os sentidos, especialmente os internos, obstruídos (...)”<sup>5</sup>.

A partir desta passagem, que se prolonga aludindo ao desenvolvimento e maturação dos órgãos do corpo, reconhecemos a importância no autor do desenvolvimento físico associado ao desenvolvimento das faculdades e capacidades, num processo gradativo do mais fácil para o mais complexo: “nem dispõem simultaneamente de um uso completo da razão sobre todas as coisas, mas primeiramente em relação às coisas mais acessíveis e fáceis e depois às coisas mais difíceis e complexas, especialmente em relação àquelas que não lhe foram ensinadas”<sup>6</sup>.

O modo de abordar a limitação imposta pela infância relaciona-se com a forma como é tratada a ignorância natural, incluindo dos adultos, mais além da ignorância momentânea e transitória (Molina, 1953, d. 2, 7 e 10). Molina entende o ser humano como ignorante por natureza, ainda que dotado de modo inato de faculdades que podem ser desenvolvidas. O alcance desta ignorância é tão profundo que pode levar a que não se chegue a conhecer a própria possibilidade da dimensão sobrenatural humana, tanto mais quanto o jesuíta espanhol se afasta de um desejo natural de Deus ou de uma tendência inata para o espiritual (Queralt, 1975, p. 66s). A Companhia de Jesus, a partir do seu trabalho missionário em diversas regiões do mundo, lidou de perto com outros povos, com cultos totalmente diversos ou mesmo sem culto, desconhecedores em absoluto da doutrina cristã. Molina conhecia bem estas dificuldades, como testemunham alguns pareceres que ainda hoje se conservam. Para o autor o conhecimento de Deus e da revelação não estão assegurados por natureza, dependem sempre de uma descoberta que convoca esforços seus e de outros. Estes esforços são tanto maiores quanto a dificuldade intrínseca ao objeto de conhecimento. Os objetos naturais são mais fáceis de conhecer, já que são mais próximos e evidentes, enquanto os sobrenaturais são mais difíceis e ocultos. Estas condições acabam por justificar que a ação com ignorância não recaia também ela completamente na lógica do mérito e da culpa, ainda que se exija o esforço de ultrapassar essa condição, mas se converta num obstáculo importante para a realização última do ser humano e para a

---

<sup>5</sup> Molina, 1953, d. 2, 12: “*pueri enim, cum sine ulla rerum notitia in hunc mundum deveniant nimiaque humiditate impeditos habeant sensus, internos praesertim.*”

<sup>6</sup> Molina, 1953, d. 2, 12: “*neque simul comparant perfectum rationis usum circa omnia obiecta, sed citius circa pervia et facilliora et tardius circa abstrusa ac difficilia, praesertim si circa ea non doceantur.*”

ordenação a um princípio desta natureza. O que está implícito nestas consequências é que o agente pode não possuir o conhecimento exigido para a realização de uma ação de acordo com a lei moral e o discernimento entre bem e mal.

Na forma como são tratados os limites subjacentes à infância e à ignorância, encontramos no autor uma ideia de desenvolvimento individual, alicerçado nos esforços educativos. Eis uma passagem que testemunha esta ideia: “a educação e a capacidade inata de cada um fazem com que se possa chegar mais rapidamente à aquisição de um uso perfeito de razão”<sup>7</sup>. E em seguida sublinha, referindo-se precisamente ao discernimento entre o bem e o mal: “não se adquire subitamente o conhecimento completo e necessário para discernir entre bem e mal morais, mas lentamente e de maneira progressiva no tempo[...]”<sup>8</sup>.

Tendo em conta o que temos vindo a expor, a educação assume-se como um dos fatores por excelência de abertura e transição para a essencial possibilidade humana, ou dito de outra forma, assume-se como uma via que abre para o sobrenatural, que em última análise é a sua realização. Esta recontextualização, colocada mais além da disponibilidade natural, é entendida como processo temporal, que transforma e que exige a presença do outro e da cultura. A posição de Molina ajuda a fundamentar toda uma iniciativa educativa que tanto caracteriza a Companhia de Jesus e que eleva simultaneamente a componente missionária. Trata-se de ajudar a progredir no conhecimento e de ajudar ao desenvolvimento das faculdades inatas, assim como introduzir o ser humano no âmbito de uma possibilidade sobrenatural, entendida neste contexto, como possibilidade de realização da sua finalidade última.

Não obstante, no que toca à iniciativa missionária, o autor nunca defende que possa haver recurso à força ou à ameaça no ensino da doutrina ou com vista a uma conversão. Reconhece o direito à Igreja de pregar e divulgar a sua doutrina, mas não a imposição do batismo ou sequer a obrigatoriedade de se escutar a pregação (Molina, *De fide*, q. 8-12 e Moore, 1976, p. 207-59). A conversão do indivíduo tem de passar pela sua liberdade e pela sua vontade. Também neste ponto, Molina salvaguarda o livre arbítrio. É por isso o ensino o veículo fundamental de transmissão, atração e conversão, mas sempre de acordo com uma liberdade individual irreduzível. Por outro lado, a Igreja tem a obrigação de receber todos aqueles que se convertem, independentemente

<sup>7</sup> Molina, 1953, d. 2, 12: “quo fit ut multum ad citius usum perfectum rationis acquirendum efficiat innata cuiusque complexio atque etiam educativo”.

<sup>8</sup> Molina, 1953, d. 2, 12: “neque subito in pueris adveniat notitia tota boni ac mali moralis ad id necessaria, sed paulatim temporisque progressu”.

da sua origem e das suas características particulares. É dessa forma que se concretiza como verdadeiramente universal.

Como vimos, Molina entende a educação como um processo demorado, assente numa progressão por graus, do mais simples para o mais complexo, exigindo meios e esforços continuados. Além disso, na medida em que a ignorância natural do ser humano não se reduz aos limites próprios da infância, está em causa um processo educativo não apenas das crianças, mas também dos adultos, que visa apoiá-los a vencer as dificuldades de conhecimento que possuem por natureza. O processo educativo intrínseco à obra de Molina acaba por adquirir diversos alcances e de percorrer as especificidades próprias dos dois horizontes e fins apontados inicialmente. De facto, o processo educativo torna-se indispensável para um desenvolvimento das faculdades específicas, destacando-se precisamente o desenvolvimento da faculdade racional e, por consequência, da capacidade para o juízo da razão ilustrar a vontade, trazendo ao contexto do livre arbítrio uma possibilidade de moralidade. Este ponto é importante, porque o processo educativo ao introduzir o ser humano na cultura e no desenvolvimento da razão conduz para o interior do âmbito moral, de tal forma que a educação é indispensável para uma aproximação a uma ação mais perfeita moralmente.

Devemos aqui referir um aspeto importante do pensamento molinista relativamente aos debates em torno das forças naturais do ser humano para cumprir a lei moral. Nem sempre coincidente com a tradição, Molina defende que o ser humano possui capacidade para apenas com as suas forças naturais resistir às ações moralmente más e realizar outras moralmente boas, com consequências espirituais (Molina, 1953, d. 19 e Rebalde, 2015, p. 125s). Esta posição gerou polémica e foi apontada pelos Censores, em grande parte pelo receio às posições pelagianas e semi-pelagianas. Os opositores de Molina defendem que as forças naturais humanas permitem apenas resistir às ações más e praticar ações boas quando estas supõem pouca dificuldade, devendo as demais contar com um auxílio particular divino. Esta posição tem como consequência uma redução da autonomia e influência dos agentes livres tanto na sua esfera de ação, como relativamente ao contributo para o seu próprio fim espiritual. Molina advoga, por sua vez, que o ser humano possui forças naturais para resistir a todas as ações más e praticar ações moralmente boas independentemente da sua dificuldade (Molina, 1953, d. 19, m. 6, 14), colocando, no entanto, a condição de que não o pode fazer em todos os casos ao longo de todo o

tempo. A posição do jesuíta aumenta a autonomia e influência humana nas ações, mas salvaguarda certos limites.

Tendo em conta esta argumentação, podemos acrescentar que o processo educativo sai também ele valorizado, já que um papel mais autónomo e influente do ser humano supõe um papel mais importante da educação, ao proporcionar às forças naturais humanas a ilustração moral necessária para serem devidamente aplicadas. As forças estão naturalmente presentes, é preciso ordená-las. O auxílio divino defendido pela tradição aparece em Molina principalmente na sequência dos esforços orientados para o fim sobrenatural. O ser humano deve esforçar-se por uma ação o mais concordante possível com a lei moral e divina, vivendo virtuosamente, mas apenas poderá almejar manter esta qualidade de ação ao longo do tempo, perseverando e realizando tudo o que é necessário para a santidade, com o auxílio da graça. Além disso, que os seus esforços resultem no cumprimento da sua finalidade última espiritual depende completamente de Deus. No entanto, o autor defende que nunca são negados os auxílios necessários a quem se esforça por fazer tudo o que está ao seu alcance<sup>9</sup>, salientando o lado mais misericordioso de Deus e assegurando que os auxílios são atribuídos a quem cumpre tudo o que pode.

Alcançamos desta forma o cerne do papel da educação em Molina. Sobre o ser humano recai uma responsabilidade e autonomia renovadas, já que depende em grande medida das suas forças e da sua disponibilidade a sua própria realização. Como essa realização pertence ao âmbito sobrenatural, a educação deve ser conduzida de modo a cuidar desta possibilidade. O sentido autêntico e integral do educar é então em última análise o educar para o sobrenatural e para a realização espiritual, no entanto, respeitando sempre a liberdade fundamental do indivíduo.

## Referências

Brett, A. *Changes of State: Nature and Limits of the City in Early Modern Natural Law*. Princeton: Princeton University Press, 2011.

MacGregor, K. *Luis de Molina: The Life and Theology of the Founder of Middle Knowledge*. Michigan: Zondervan, 2015.

Molina, L. *Liberi arbitrii cum gratiae donis, divina praescientia, providentia, praedestinatione et reprobatione concordia*. Ed. I. Rabeneck, Oniae – Matriti: Collegium Maximum S. I. – Soc. Edit. “Sapientia”, 1953.

<sup>9</sup> Molina, 1953, d. 9, 5: “Deus facienti quod in se est non denegat gratiam”.

Moore, E. *Luis de Molina, S.J., De fide, comentário a la II-II, 1-16*. In: *Archivo teológico granadino*, 39 (1976) p. 207-59.

Queralt, A. *Libertad humana en Luis de Molina. Sus elementos constitutivos y posibilidades en un orden natural*. In: *Archivo teológico granadino*, 38 (1975) p. 5-155.

Ocaña García, M. *Molinismo y libertad*. Córdoba: Obra Social y Cultural Cajatur, 2000.

Rebalde, J. *Liberdade humana e perfeição divina na Concordia de Luis de Molina*. Famalicão: Húmus, 2015.

\_\_\_\_\_. *A liberdade humana e suas diferentes situações existenciais: a infância, o sono, a demência e a ignorância no pensamento de Luis de Molina (1535-1600)*. *Veritas*, 59, 3 (set.-dez., 2014) p. 511-22.

Romano, O. *Molinismo: esboço histórico*. Porto: Edição de Autor, 1976.

Stegmüller, F. *Geschichte des Molinismus I. Neue Molinaschriften*. Münster: Verlag der Aschendorffschen Verlagsbuchhandlung, 1935.

## **II. PENSAR NO BRASIL**



## 6. MARXISMO E INDIGENISMO SEGÚN JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-07>

*Luis Martínez Andrade<sup>1</sup>*

Nuestro horizonte es sombrío. Desalentador es el panorama. Desde Estados Unidos de Norteamérica hasta Polonia, pasando por Brasil y por India, los vientos gélidos del fascismo soplan con fuerza inaudita. Nuestro presente se encuentra amenazado no solo por una terrible *crisis climática*, sino también, por el anuncio de una *crisis civilizatoria* de envergadura. Intolerancia religiosa, pulsión de muerte desatada, nacionalismo patriotero exacerbado, populismo autoritario, *violencia mítica* y estados de excepción por doquier. Efectivamente, nuestro paisaje es deprimente y pleno de incertidumbre.

“*Pessimisme de l’intelligence, optimisme de la volonté*”, frase acuñada por Romain Rolland, posteriormente retomada por Antonio Gramsci y por José Carlos Mariátegui (aunque éste último por la vía de José Vasconcelos), se vuelve a convertir en una sentencia para nuestra época. En efecto, mientras los “escépticos del clima” y las “derechas” *se han unido en santa cruzada para acosar al fantasma* del pensamiento crítico y radical, los *vencidos de la historia* debemos seguir organizándonos “desde abajo y a la izquierda”. Y, en ese proceso de organización política, la teoría precisa de un lugar toral. De ahí nuestro interés en abordar la fuerza del pensamiento de José Carlos Mariátegui (1894-1930) quien no solo fue el fundador del Partido Socialista Peruano (1928), sino, además, “el pensador marxista más vigoroso y original de Latinoamérica” (Löwy, 1999, p. 17). Es por ello que, en este texto, primero abordamos los pasajes más significativos de su juventud, así como el contexto sociopolítico de su “edad de piedra”, acto seguido, observamos el *giro descolonial* de su perspectiva y, finalmente, nos interesamos en su noción de *socialismo indoamericano*.

---

<sup>1</sup> Doctor en sociología por la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París. En estancia postdoctoral en el *Collège d’Études Mondiales / Fondation Maison des Sciences de l’Homme* en París.

## **1. De la formación autodidacta a la fundación de *La Razón***

Gracias al trabajo de investigación realizado por Guillermo Rouillón Duharte (1963) sabemos que José Carlos Mariátegui La Chira nació el 14 de junio de 1894 en Moquegua, una ciudad del sureste del Perú<sup>2</sup>. Su padre, Francisco Javier Mariátegui y Requejo, limeño de raíces vacas y descendiente de un prócer de la independencia (Francisco Javier Mariátegui y Tellería), constante ausencia en la familia, se desempeñó como burócrata del tribunal mayor de cuentas hasta su muerte en 1907. Su madre, María Amalia La Chira Ballejos, vio sus primeras luces en 1860 en Sayán. Hija de un agricultor Huacho, ciudad de la costa central, La Chira Ballejos fue el principal soporte económico (trabajando, ora como costurera, ora como talabartera) y pilar moral de los niños.

A finales de 1893, el padre de Mariátegui abandona el hogar familiar, dejando a su mujer embarazada y con una niña, María Guillermina, de ocho años de edad. Al amparo de Carmen Chocano del Solar, la madre de Mariátegui toma la decisión de partir de la ciudad de Huacho y trasladarse a Moquegua para rehacer su vida. En consonancia con las “buenas costumbres” de la sociedad moqueguana, María Amalia La Chira decide bautizar a su vástago con el nombre de José del Carmen Eliseo. En su partida de bautizo figura lo siguiente: “hijo de Amalia viuda de Mariátegui” (Casanova, 2015, p. 184). Posteriormente, el Amauta sustituirá el nominativo “del Carmen” por “Carlos”.

Mariátegui, por causa de una artritis tuberculosa, cuenta con una salud muy frágil. En 1902, al encontrarse jugando con su amigo José Marcenaro Bisso, ambos resbalan y caen al suelo, provocando en Mariátegui un hematoma en la pierna izquierda a la altura de la rodilla. Como secuela de dicho accidente, Mariátegui cojeará de manera permanente. Postrado durante 4 años en su casa, se dedica a estudiar de manera autodidacta. Para Aníbal Quijano, “esa experiencia infantil, de pobreza y de ausencia, de enfermedad y de inactividad física, de soledad y melancolía, religiosidad y de poética mística, de inquietas e interrogadoras lecturas, es sin duda fundamental para la comprensión de la obra adulta mariateguiana” (Quijano, 1982, p. 34). En lo que respecta la “dimensión religiosa”, Flavia Pierina Ferretti (2015, p. 68) reconoce que, la

---

<sup>2</sup> Recordemos que Mariátegui creía haber nacido en Lima y en 1895. Dicha confusión se debió, en parte a que María Amalia La Chira, la madre del Amauta, había dado datos inexactos en la partida de su nacimiento. Incluso, María Amalia La Chira había declarado ser viuda (Casanova, 2015, p. 183).

infancia de Mariátegui está teñida por un fervor religioso tradicional ligado al catolicismo de su madre, posteriormente, en su etapa decadentista la religiosidad adquiere un carácter místico y, más tarde, cuando realiza sus primeros pasos en el socialismo, observa que los elementos relativos a la dimensión religiosa se han ocultado.

En 1909, gracias a las gestiones del obrero gráfico Juan Manuel Campos (quien además lo pondrá en contacto con Manuel González Prada), Mariátegui comienza a trabajar como ayudante en el taller de linotipia del periódico *La Prensa* (Mazzeo, 2013, p. 98). Alberto Ulloa Sotomayor, propietario del diario, lo llama el “periodista clandestino”, pues Mariátegui se encarga de corregir las pruebas de los textos que posteriormente serían publicados (Casanova, 2015, p. 185). En 1913, y como resultado de su férrea disciplina y acendrado talento, el joven Mariátegui asume la redacción del diario. Cabe mencionar que, desde 1911, Mariátegui ya había comenzado a publicar algunos artículos, principalmente literarios, bajo los siguientes seudónimos: “Juan Croniqueur”, “El cronista criollo”, “El de siempre”, “Jack”, “El de la ventanilla de la crónica” y “Monsieur Camonille”.

Después de haber colaborado, escribiendo sobre todo crónica hípica y literaria, con algunas revistas (“Mundo Limeño”, “El Turf” y “Lulú”) del “*establishment* social y cultural” (Quijano, 1982, p. 35), en 1916, al lado de César Falcón (amigo con el que, años más tarde, experimenta la “deportación encubierta” impuesta por el gobierno de Leguía), Félix del Valle y Abraham Valdelomar (secretario de Billingham durante la campaña a la presidencia)<sup>3</sup>, Mariátegui funda la revista *Colónida* (Mariátegui, 2007, p. 253-6):

“*Colónida* no fue un grupo, no fue un cenáculo, no fue una escuela, sino un movimiento, una actitud, un estado de ánimo (...) Fugaz meteoro literario, no pretendió nunca cuajarse en una forma. No impuso a sus adherentes un verdadero rumbo estético. El “colonidismo” no constituía una idea ni un método. Constituía un sentimiento ególatra, individualista, vagamente iconoclasta, imprecisamente renovador (...) Los “colónidos” no tenían orientación ni sensibilidad políticas. La política les parecía una función burguesa, burocrática, prosaica. La revista *Colónida* era escrita para el Palais Concert y el jirón de la Unión (...) Pero terminando el experimento “colónida”, los escritores que en él intervinieron, sobre todo los más jóvenes, empezaron a interesarse por las nuevas corrientes políticas.

---

<sup>3</sup> En una entrevista publicada en febrero de 1926, Mariátegui se expresa en estos términos de Valdelomar: “Yo considero al Conde de Lemos, como temperamento artístico y como vocación literaria, el caso más interesante de la literatura del Perú independiente. Nunca se emplea tan bien el vocablo malogrado -que tan generosamente se prodiga- como cuando se aplica a Valdelomar. Y es que Valdelomar está a muchos metros por encima de los diversos Pardo y Aliaga que ocupan todavía tanto sitio en la historia de las letras” (Mariátegui, 2012, p. 171-2).

A pesar de la efímera existencia de *Colónida* (se publicaron solamente cuatro números) y del “frívolo dandismo” (Villarreal, 2018, p. 127) que constituye su “edad de piedra”, dicha experiencia expresó una “insurrección contra el academicismo y sus oligarquías” (Mariátegui, 2007, p. 253). Sin embargo, a mediados de 1916, al calor de la efervescencia en contra del régimen de José Pardo (1915-1919), y al lado de algunos miembros de la oposición leguista, Mariátegui funda un nuevo diario: *El Tiempo*. En dicho periódico, Mariátegui incursiona en la crónica parlamentaria y, por consiguiente, su pluma ya comienza a abordar temas de política nacional.

Acompañado de otros periodistas, y en concordancia con su espíritu bohemio, la noche del 5 de noviembre de 1917, Mariátegui organizó la interpretación de la bailarina Norka Rouskaya (pseudónimo artístico de la bailarina suizo-italiana Delia Franciscu) de la “Marcha fúnebre” de Federico Chopin, ejecutada por el violinista Luis Cáceres, en el cementerio general de Lima “Presbítero Matías Maestro”. Considerado como “una profanación del cementerio”, este episodio representó un momento importante de la *Belle Époque* limeña.

Nombrado vicepresidente del *Círculo de periodistas* y sofocado por el espíritu moderado de *El Tiempo*, Mariátegui decide crear *Nuestra Época*, una revista “destinada a las muchedumbres y no al Palais Concert (...) Este era ya, hasta estructuralmente, un conglomerado distinto al de *Colónida*” (Mariátegui, 2007, p. 256). Además, como bien observó el periodista cubano Enrique de la Osa (Mariátegui, 1982a, p. 15), dentro de los colaboradores de la revista se encontraba el escritor César Vallejo.

Por su parte, tanto para Robert Paris (Mariátegui, 1969, p. 9) como para Aníbal Quijano (1982, p. 38), *Nueva Época* representa un punto de inflexión en la orientación ideológica de Mariátegui. Al respecto, no puede soslayarse el hecho que, desde la primera entrega de la revista (junio de 1918), en su artículo “Malas tendencias: el deber del ejército y del Estado”, firmado ya como José Carlos Mariátegui, el peruano propone destinar más recursos fiscales para la promoción de la educación en vez de gastarlo en armamento. Dicho texto encendió los ánimos de algunos miembros del cuerpo castrense y, dirigidos por el teniente José F. Vásquez Benavides, Mariátegui es agredido y golpeado en plena calle. Intelectuales, gente del gremio y militantes se indignan y no tardan en manifestar su apoyo al joven periodista logrando la renuncia del ministro de la Guerra.

A mediados de junio de 1918, en la provincia de Córdoba, en Argentina irrumpió un evento con consecuencias continentales: el movimiento de la Reforma Universitaria<sup>4</sup>. Dicho movimiento “señala el nacimiento de la nueva generación latinoamericana” (Mariátegui, 2007, p. 109). En Perú, en 1919, a través del Comité General de la Reforma Universitaria y por la Federación de estudiantes, el movimiento logró articularse con las demandas de los trabajadores (Mariátegui, 2007, p. 110):

Las esperanzas mesiánicas, los sentimientos revolucionarios, las pasiones místicas propias de la posguerra, repercutían particularmente en la juventud universitaria de Latinoamérica. El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica (...) Lógicamente la nueva generación sentía estos problemas con una intensidad y un apasionamiento que las anteriores generaciones no habían conocido.

Dentro de las exigencias del movimiento de la Reforma Universitaria se encontraban, principalmente, el voto de los alumnos y las cátedras libres, para Miguel Mazzeo (2013, p. 111), dicho movimiento provocó en el “juvenilismo arielista” una superación de las expresiones puramente literarias, del elitismo y de la ambigüedad política, ya que contribuyó a la articulación de diversas narrativas antiimperialistas y anti-oligárquicas<sup>5</sup>. Fue el advenimiento de una nueva sensibilidad. Un “espíritu nuevo”, Mariátegui *dixit*.

El año de 1919 reviste una importancia capital no solo para la vida política peruana (la gran huelga obrera por las ocho horas, el movimiento de los estudiantes de la Universidad de San Marcos bajo el liderazgo de Víctor Raúl Haya de la Torre, el golpe de Augusto Leguía, la formación de la Liga de Hacendados del Sur en el Cusco), sino también en la trayectoria intelectual de Mariátegui pues el 14 de mayo, junto a su inseparable amigo César Falcon, funda el periódico *La Razón*. A través de sus páginas, Mariátegui expresa su apoyo a los protagonistas de la huelga por el abaratamiento de los artículos de primera necesidad y, por supuesto, a los estudiantes en paro. Los huelguistas salen victoriosos y, por ende, sus dirigentes (Nicolas Gutarra, Carlos Barba

<sup>4</sup> Por cierto, debemos mencionar que, en la ciudad de Cusco en 1915, se registró una movilización muy importante por parte de los estudiantes de la Universidad de San Antonio Abad (institución en la que se formó el antropólogo Luis Eduardo Valcárcel, sea dicho de paso) que sentó las bases para el movimiento de la Reforma Universitaria en el Perú. Para el historiador, Alberto Flores Galindo (2008, p. 267) la presencia de los adventistas en dicha ciudad jugó un papel axial para el desarrollo tanto de posiciones progresistas como de círculos revolucionarios.

<sup>5</sup> Cabe destacar que, tanto Rouillón como Mazzeo (2013, p. 111), indican el año de 1918 como la iniciación socialista-marxista de Mariátegui. Mientras Rouillón destaca la relación con Víctor Maurtua (lector de Hegel, Marx, Engels, Bergson, Sorel, Labriola, Rolland), Mazzeo subraya su vínculo con el indigenismo a través de la figura de Carlos Condorena (líder de los campesinos indígenas de Huancané).

y Adalberto Fonken) son puestos en libertad. Las calles de Lima son abarrotadas por miles de personas que salen a desfilas y a festejar el triunfo. Incluso, los trabajadores se desplazan a las instalaciones de *La Razón* para mostrar su simpatía con un medio que se convirtió en “un periódico del pueblo y para el pueblo” durante la refriega. Desde el balcón, de pie, Mariátegui pronuncia un breve discurso.

El 4 de julio de 1919, por medio de un golpe de estado, y previendo que el gobierno civilista de José Pardo no respetaría su victoria en los comicios, Augusto B. Leguía asume el poder como presidente provisorio y disuelve el Congreso. Su gobierno dura más de una década y es conocido como el “oncenio”. A raíz de una crítica formulada en un editorial de *La Razón*, el gobierno de Leguía ordena la clausura del diario. Posteriormente, en octubre, César Falcon y Mariátegui son designados “en calidad de agentes de propaganda del gobierno peruano” (Quijano, 1982, p. 40). Es evidente que se trató de una “deportación encubierta” (Mazzeo, 2013, p. 114) o de escoger entre “la cárcel o un viaje a Europa” (Quijano, 1982, p. 40). Enrique de la Osa se pregunta si la aceptación de la beca puede ser considerada como una claudicación del joven periodista peruano y llega a la siguiente conclusión (Mariátegui, 1982a, p. 17):

Ni antes ni después de su retorno de Europa sale de su máquina de escribir una sola palabra de elogio para Leguía. Su vida – limpia y generosamente rendida a una idea liberatriz – es una respuesta condigna. De vuelta al suelo natal, el déspota lo veja, lo encarcela en distintas ocasiones, lo persigue con saña. No lo respeta ni en su sillón de invalido.

Por otra parte, ya es un lugar común mencionar el parentesco que ligaba a Mariátegui con Julia Josefa Swayne, esposa de Leguía, y quien es tía por la rama paterna del joven periodista. Quizá el vínculo familiar logró mitigar las acciones represivas del régimen. Sea como fuere, el barco en el que se encuentra abordo el joven periodista zarpa del Puerto del Callao con rumbo a La Rochelle el 8 de octubre de 1919.

## **2. Contexto histórico de su “edad de piedra”**

A finales del siglo XIX, Latinoamérica experimenta un intenso periodo de desarrollo que implicó un proceso de profundas transformaciones sociales. Mientras que, en México, bajo el gobierno del general Porfirio Díaz, se consolida la apertura al capital extranjero (principalmente en la producción minera), en Chile, como consecuencia de la Guerra del Pacífico (1879-1884) contra Bolivia y Perú (éste último,

cercenado de las provincias de Tacna y Arica), obtiene el monopolio del salitre (Furtado, 1970, p. 54). Perú, a través del contrato Grace, firmado por el gobierno de Andrés Avelino Cáceres, representante de “la inconexa clase terrateniente señorial del interior” (Quijano, 1982, p. 12), se encuentra reconstruyendo el orden político y las bases de la economía nacional todavía en ruinas (Mariátegui, 2007, p. 26):

El contrato Grace, que ratificó el predominio británico en el Perú, entregando los ferrocarriles del Estado a los banqueros ingleses que hasta entonces habían financiado la República y sus derroches, dio al mercado financiero de Londres las prendas y las garantías necesarias para nuevas inversiones en negocios peruanos. En la restauración del crédito del Estado no se obtuvieron los resultados inmediatos. Pero inversiones prudentes y seguras empezaron de nuevo a atraer el capital británico. La economía peruana, mediante el reconocimiento práctico de su condición de economía colonial, consiguió alguna ayuda para su covalencia. La terminación del ferrocarril a La Oroya abrió el tránsito y al tráfico internacionales el departamento de Junín, permitiendo la explotación en vasta escala de su riqueza minera.

Reconfigurado durante el siglo XIX, el patrón de explotación moderno/colonial continuó, a través de un intenso bombardeo ideológico, legitimando la expoliación de tierras y la dominación sobre las poblaciones indígenas. Al igual que en la colonia, el acceso al “estado de derecho” implicaba forzosamente una específica condición epidérmica (Martínez Andrade, 2008).

En “El Problema primario del Perú” publicado en *Mundial* el 9 de diciembre de 1924, y retomado en los *Siete ensayos* (1928), Mariátegui subraya el papel de la República como instrumento de las burguesías (nacionales y extranjeras) y, por supuesto, de los gamonales (Mariátegui, 2007, p. 42):

Mientras el virreinato era un régimen medieval y extranjero, la República es formalmente un régimen peruano y liberal. Tiene, por consiguiente, la República deberes que no tenía el virreinato. A la República le tocaba elevar la condición del indio. Y contrariando este deber la República ha pauperizado al indio, ha agravado su depresión y ha exasperado su miseria. La República ha significado para los indios la ascensión de una nueva clase dominante que se ha apropiado sistemáticamente de sus tierras (...) El “encomendero” criollo tiene todos los defectos del plebeyo y ninguna de las virtudes del hidalgo. La servidumbre del indio, en suma, no ha disminuido bajo la República.

Observamos pues que, el contrato colonial, como “pacto prolongado en el tiempo y en las mentalidades desde antes de la llamada Independencia” (Lepe-Carrión, 2016, p. 328), no fue extirpado. Los dolores y los suplicios seguían brotando de la *herida colonial*.

En otro orden de ideas, debemos recordar que, la publicación en España de *Aves sin nido* en 1889, primera novela de una de las precursoras del feminismo latinoamericano, la cuzqueña Clorinda Matto Turner (1852-1909), representa un momento crucial en el desarrollo de una narrativa indigenista peruana. Si bien es cierto que, desde “el Inca” Garcilaso de la Vega<sup>6</sup> y Felipe Guaman Poma de Ayala hasta José T. Itolararres (seudónimo del escritor José Torres Lara), se puede rastrear la vena indigenista, la novela de Matto Turner tiene la particularidad de coincidir con el nuevo ciclo de luchas plebeyas-populares del campesinado indígena en contra del gamonalismo.

La larga tradición de lucha y resistencia indígena constituye uno de los principales elementos del paisaje latinoamericano. La “utopía andina”, nos recuerda Flores Galindo (2008, p. 369), abre la posibilidad de comprender las diversas configuraciones de los movimientos indígenas. El regreso del inca, portador de fuerza milenarista y mesiánica, responde no solamente al imaginario de los “vencidos de la historia” sino también es un intento de respuesta a la cuestión identitaria después de la derrota de Cajamarca (16 de noviembre de 1532). Si bien es cierto que las rebeliones en la sierra de Lima en 1666, el levantamiento de Juan Santos Atahualpa en 1742 y el de Túpac Amaru II en 1780<sup>7</sup> representan diversos momentos en el que el *acontecimiento* es nuevamente actualizado, a partir de mediados de la década de los ochenta del siglo XIX, en la región de los Andes del Sur peruano, las insurrecciones del campesinado indígena adquieren otro cariz. Siguiendo al historiador Alberto Flores Galindo (2008, p. 283), advertimos dos fenómenos interconectados. El primero estaría ligado al auge de las exportaciones laneras y a la formación de nuevas haciendas, principalmente en las alturas de Puno y Cusco, que desató el *conflicto* entre la economía terrateniente (de los gamonales) y la economía tradicional (representada en el ganado huaccha) (Flores Galindo, 2008, p. 281):

Para los campesinos no es fácil despojarse de ese ganado. Primero, porque quieren seguir siendo campesinos y no reducirse a la condición de asalariados; y segundo, porque la lana de sus ovejas chuscas es la más adecuada para sus telares, e incluso permite prescindir de la utilización de tintes. Estos fueron los términos de un silencioso conflicto que antecedió la gran rebelión.

---

<sup>6</sup> En una entrevista publicada en febrero de 1926, el amauta declara que: “La literatura de los españoles de la colonia no es peruana. Es española. Hay, sin duda, excepciones. Garcilaso de la Vega es una de ellas. En este el sentido indígena está en la sangre. Está en una vida que respira aún el hálito del imperio. Y Garcilaso es una de las cumbres de toda nuestra historia” (Mariátegui, 2012, p. 170).

<sup>7</sup> Insurrección que trastocó los cimientos más profundos del sistema español en las Indias (Lewin, 1957).

A través de la reconfiguración del poder, el avance del capitalismo desataba fuertes tensiones entre el proyecto de muerte de una economía engarzada al *sistema mundo* moderno/colonial y un proyecto, en el que los “elementos de socialismo práctico” (Mariátegui, 2007, p. 48), juegan un papel muy importante en el proceso de producción de la vida material de las comunidades. En lo que respecta a los conflictos agrarios cabe destacar que, por ejemplo, tan solo en la provincia de Puno se registraron más de una decena de revueltas indígenas entre 1890 y 1924.

El segundo fenómeno respondería a la formación de algunos ejércitos campesinos. Recordemos que durante la Guerra del Pacífico (1879-1883), por un lado, de manera espontánea, las huestes campesinas se agruparon en montoneras y gavillas y, por el otro, bajo la tutela de los hacendados, se crearon milicias rurales para combatir al ejército invasor. Aunque al final de la guerra, las diversas milicias campesinas se incorporan en la recién reconstituida armada peruana, el *salto cualitativo* en la subjetividad de los campesinos indígenas ya es una realidad: la rebelión en 1885, de alrededor de 20 mil indígenas encabezada por Pedro Pablo Atusparia en la ciudad de Huaraz, capital del departamento de Ancash, ilustraría esa idea.

Por su parte, Miguel Mazzeo (2013, p. 90) observa que el mismo año del nacimiento de Mariátegui, se publica *Páginas libres* de Manuel González Prada. Originalmente publicado en París por la imprenta P. Dupont, el texto de González Prada compila una serie de discursos pronunciados en el Ateneo, en el Palacio de la Exposición y en el Olimpo, en los que se percibe una versión revolucionaria del liberalismo, el tema indígena y, además, “el germen del nuevo espíritu nacional” (Mariátegui, 2007, p. 228). En “Propaganda y Ataque”, González Prada condensa la protesta contra la fraseología y logomanía de los discursos e identifica el “substratum nacional” (el indio) para un renacimiento de la nación. Frente a “la anemia de ideas” de la literatura peruana y defenestrando la palabra resignación, el poeta y ácrata peruano pugna por la rebeldía, pues “un solo acto de rebeldía suele producir más bienes a la especie humana que todas las resignaciones y todos los respetos” (González Prada, 1976, p. 104).

Diciembre de 1915. Un *relámpago* en Puno azora la tranquilidad de la burguesía y la cotidianidad de los terratenientes del país. El sargento mayor de Caballería Teodomiro Gutiérrez Cuevas, mejor conocido como el general Rumi Maqui (*Mano de piedra*), se encuentra al frente de más de un centenar de indios de Huancané y de Azángaro, anhela la restauración del imperio incaico. Un par de años antes, este

“serrano mestizo de fuerte porcentaje de sangre indígena y [quien] se presentaba como redentor de su raza” (Mariátegui, 1991, p. 224), había sido enviado a Puno por el gobierno de Guillermo Billinghurst con la finalidad de realizar un informe sobre la situación de los campesinos e indígenas. Sin embargo, con la caída de Billinghurst en febrero de 1914 y ante las agresiones del hacendado Bernardino Arias Echenique, el mayor Gutiérrez se ve obligado a abandonar el país y a vivir en la clandestinidad por un tiempo. Su figura regresaría nuevamente para suspender el tiempo lineal y vacío de la dominación. A través de la asonada de Rumi Maqui, el *continuum* volvía a ser interrumpido.

Mientras el *mito*<sup>8</sup> de Rumi Maqui, cual si fuera una “imagen dialéctica” (Benjamin, 2002), extendía sus alas y sobrevolaba por el Perú, a principios del año de 1917, un joven periodista en Lima, un tal Juan Croniqueur, intuía que estaba frente a la expresión de algo inhabitual. El terror de los gamonales atraía su atención. Al respecto, Flores Galindo sostiene que fue gracias a la figura de Rumi Maqui que Mariátegui descubre la presencia y actualidad del universo indígena (Flores Galindo, 2008, p. 274):

Conviene insistir que estamos en 1917. A fines de ese año, el entusiasmo por Rumi Maqui se encuentra con el entusiasmo que Juan Croniqueur comienza a sentir por los ‘bolcheviquis’, sinónimos de revolución y socialismo. El cambio que en Europa proviene de Rusia, en el Perú ha partido de Puno. El tedio ha sido roto, se ha producido una grieta, una fisura en el orden oligárquico y la ‘onda sísmica’ procede de donde menos se le espera: las áreas más alejadas de Lima, los territorios más atrasados del país. Este hecho abre en Mariátegui la posibilidad de reflexión: lo antiguo puede ser lo nuevo. Sin hacerlo premeditado, el acontecimiento le permite descubrir un sentido diferente de la tradición.

Asimismo, no se puede soslayar la fundación en 1909 de la Asociación Pro-Indígena (API) por parte de Dora Mayer (1868-1959) y de Pedro Zulen (1889-1925) que tenía como objetivo conseguir la “redención” de la población indígena. Más allá de

---

<sup>8</sup> El mito es una categoría central en el pensamiento de Mariátegui. En “El hombre y el mito” publicado en *Mundial* el 16 de enero de 1925, Mariátegui (1991, p. 12) subraya el “carácter religioso, místico, metafísico del socialismo”. En los *Siete ensayos*, el amauta sostiene que: “La fe en el resurgimiento indígena no proviene de un proceso de ‘occidentalización’ material de la tierra quechua. No es la civilización, no es el alfabeto del blanco, lo que levanta el alma del indio. Es el mito, es la idea de revolución socialista. La esperanza indígena es absolutamente revolucionaria” (Mariátegui, 2007, p. 322). Del mismo modo, en *Defensa del marxismo*, Mariátegui (2010, p. 28) reivindica la “teoría de los mitos revolucionarios” para rechazar la degeneración evolucionista y parlamentaria del socialismo. Lejos de suscribir a las “teorías de las influencias” que conciben a un Mariátegui como simple *traductor* de Georges Sorel (Villaverde, 1978, p. 154), coincidimos con M. Löwy (2010, p. 245), cuando sostiene que el amauta *inventó* al Sorel que necesitaba para enfrentar el acartonado marxismo positivista de su tiempo. Sobre la ambigüedad del sorelismo en Mariátegui, véase el trabajo de Robert Paris (1978b).

las reservas, en materia de estrategia política, que Mariátegui manifestó en torno a dicha asociación, pues “su acción se redujo gradualmente a la acción generosa, abnegada, nobilísima, personal de Pedro Salvino Zulen y Dora Mayer” (Mariátegui, 2007, p. 45), veremos que la figura de Pedro S. Zulen – y la de Ezequiel Urviola – provocarían, años más tarde, una *transformación radical* en su perspectiva revolucionaria (Alimonda, 2009, p. 23).

### 3. “Una mujer y algunas ideas”: la estancia europea

Después de una escala en Nueva York, el barco que transportaba a Mariátegui y a Falcón llega finalmente a su destino: Europa. Recién desembarcado, Mariátegui recibe la noticia del nacimiento de su hija Gloria María<sup>9</sup>. Decide dirigirse a París. Entre paseos en el *Quartier latin*, visitas a museos y algunas asistencias a los mítines obreros de Belleville, el joven periodista se pone en contacto con miembros de la revista *Clarté*, concretamente, con Henri Barbusse. A pesar del ambiente político y cultural, el joven periodista prefiere vecindarse en Italia. Tomando distancia de la explicación presentada por Armando Bazán, para quien la salud de Mariátegui estaba siendo minada por causa de la humedad parisina, Aníbal Quijano (1982, p. 41) sostiene que quizá la decisión no se debió tanto a cuestiones climáticas, sino a la presencia de la cultura italiana en el Perú de principios del siglo XX. Recordemos que Abraham Valdelomar, “el Conde de Lemus”, ya había residido en Italia.

La Gran Guerra había causado terribles daños tanto en el plano socio-económico como en el nivel psicológico de los habitantes de Europa. Entre escombros, fábricas en ruinas y millares de personas mutiladas por el conflicto bélico, los países europeos trataban de reconstruirse. En Italia, los nacionalistas, molestos por las condiciones impuestas por el Tratado de Versalles y seducidos por las arengas de Gabriele D’Annunzio (1863-1938) deciden ocupar, en septiembre de 1919, la ciudad de Fiume. La poderosa imagen de “*il vate*” (“poeta profeta”) será utilizada, a la postre, por las hordas fascistas. Por otro lado, las insurrecciones obreras de mayo de 1915 y de agosto de 1917 ocurridas en Turín, prepararon las condiciones objetivas y subjetivas del *biennio rosso* (1919-1920). La huelga de abril de 1920, iniciada en la ciudad industrial de Turín y, posteriormente, extendida por todo el Piamonte demostró que “la unión entre obreros y campesinos es prácticamente posible y reafirmó la necesidad

<sup>9</sup> En Lima tuvo una relación con la señorita Victoria Ferrer.

de luchar contra todo el mecanismo burocrático de las organizaciones sindicales” (Gramsci, 1977, p. 110). La experiencia de los consejos obreros causó pavor en la burguesía italiana (como los dueños de Pirelli y de Fiat). Por consiguiente, entre 1921 y 1922, la burguesía no duda en cerrar filas con los fascistas de Mussolini. La *Marcia su Roma*, del 28 octubre de 1922, fue un momento álgido de la fiebre fascista. En este ambiente, convulso y confuso, Mariátegui no solo descubre tanto el *mito moderno* (socialismo), sino, además, desarrolla una inmunización contra toda forma de caudillismo. En los *Siete ensayos*, el amauta afirmará (Mariátegui, 2007, p. 66):

...un nuevo orden jurídico y económico no puede ser en todo caso, la obra de un caudillo sino de una clase. Cuando la clase existe, el caudillo funciona como su intérprete y su fiduciario. No es ya su arbitro personal, sino un conjunto de intereses y necesidades colectivas lo que decide su política.<sup>10</sup>

Durante un viaje por Génova, en el pueblo de Nervi, Mariátegui se enamora de una jovencita de la región de Toscana, llamada Anna Chiappe Lacomini. Ambos, deciden unirse en nupcias en la ciudad de Florencia. En 1921, nace en Roma su primer vástago: Sandro. A través de la familia de su esposa, Mariátegui establece contacto con el filósofo Benedetto Croce. Dicho encuentro con, a decir de Gramsci, “el pensador más importante de Europa” (Paris, 1978a, p. 119) causó un gran impacto en el joven peruano. Sin embargo, como bien apunta Robert Paris (1978a, p. 120), Mariátegui no se convierte en un “crociano” ni tampoco asume el “idealismo neohegeliano” del ministro para la Instrucción pública, sino que, al igual que Sorel, Croce es una especie de “mediador” de ciertas temáticas<sup>11</sup>.

Por su lado, al analizar “la convergencia objetiva” entre dos figuras imprescindibles de la tradición marxista, nos referimos al sardo Antonio Gramsci y el húngaro George Lukács, Michael Löwy (2018, p. 42) observa que ambos pensadores

---

<sup>10</sup> Cabe mencionar que, analizando el marxismo de Mariátegui, Robert Paris identificó el “parentesco” (1978a, p. 134) entre este párrafo con uno de *Saggi sul materialismo storico*. “Cotesti uomini non sono, né un accidente trascurabile del meccanismo sociae, né dei miracolosi creatori di cio che la società, senza di loro, non avrebbe fatto in nessun modo. Gli à l’intreccio stresso della condizioni antitetiche, il quale fa che determinati individui, o teniali, o eroici, o fortunati, o malvagi, sian chiamati in momenti critici a dire la parola decisiva” (Labriola, 1964, p. 155).

<sup>11</sup> En el artículo “Benedetto Croce y El Dante” firmando en Génova el 14 de agosto de 1920, Mariátegui concuerda con la decisión tomada por el ministro del gabinete de Giovanni Giolitti para no otorgar dos millones de liras esterlinas para la celebración del centenario del poeta florentino y polemizando con los “escritores de mentalidad burguesa”, el periodista peruano escribe que: “Habría que recordarle entonces que cuando se tiene hambre no es posible ocuparse de la *Divina comedia*. Y habría que recordarles, en particular, que las muchedumbres no han leído la *Divina comedia*, entre otras cosas porque han debido trabajar mucho muy crudamente, muy pesadamente, para que una pequeña parte de la humanidad pudiese darse el lujo de leerla” (Mariátegui, 1982b, p. 323).

llegan casi por la misma vía, a través de un hegelianismo antipositivista (Croce y Labriola) y de un voluntarismo romántico-ético (Sorel y Bergson), al marxismo. En el caso de Mariátegui, la semejanza también es asombrosa. Ciertamente, no dudamos que en el peruano la presencia de Piero Gobetti fue importante en ese trayecto hacia el marxismo, pero la “opción” por acercarse a esos autores respondía más a una actitud de rechazo al marxismo evolucionista de aquellos años.

A principios de 1921, Mariátegui asiste al XVII Congreso del Partido Socialista Italiano (PSI) en Livorno y es testigo de la escisión de su ala izquierda que da paso a la fundación del Partido Comunista Italiano. Es posible que allí haya podido conocer personalmente a Antonio Gramsci<sup>12</sup>. Sea como fuere, durante esos años el joven periodista peruano escudriña con detenimiento y perspicacia tanto los principales eventos socio-políticos (ascenso del fascismo, crisis de la social-democracia y del liberalismo, la revolución rusa, el problema de Irlanda) como las corrientes estéticas (vanguardias literarias<sup>13</sup>) del momento (Villareal, 2016, p. 71). Asume ya el método marxista de investigación y, en consecuencia, el horizonte socialista delinea su perspectiva teórica. Al referirse a aquellos años, el amauta hará la siguiente declaración: “desposé una mujer y algunas ideas” (Quijano, 1982, p. 44).

No le falta razón a Néstor Kohan (2014, p. 27) cuando sostiene que las “matrices teóricas no tradicionales” de Mariátegui, reforzadas por sus lecturas de pensadores tan disímiles como Marx, Nietzsche, Lenin, Bergson, Sorel, Labriola, Unamuno, entre otros, le permitieron evadir las orientaciones en las que se dividió la II Internacional: la canonización positivista del marxismo ortodoxo y determinista de Kautsky, el monismo de Plejanov, el kantismo del *revisionismo* bernsteiniano y el socialismo ético del revisionista belga Henri de Man.

Durante la estancia europea de Mariátegui, que abarca de octubre 1919 a febrero de 1923, suceden eventos sociopolíticos de fuerte densidad histórica: del Tratado de Sèvres al Tratado de Lausana se observa la manera cómo del extinto Imperio otomano

---

<sup>12</sup> Aunque la viuda de Mariátegui asegura que su esposo conoció al dirigente sardo, Aníbal Quijano (1982, p. 121) sostiene que no existe información concreta y fidedigna que muestre posibles relaciones personales entre el amauta y Gramsci. Por su parte, Mazzeo (2013, p. 122) refiere que Rouillón consignó, a partir del testimonio con César Falcón, un encuentro con el pensador sardo en 1920, en la ciudad de Turín.

<sup>13</sup> En “Aspectos viejos y nuevos del futurismo”, fechado en Roma en abril de 1921, Mariátegui escribe que: “El programa político constituyó una de las desviaciones del movimiento, uno de los errores mortales de Marinetti. El futurismo debió mantenerse dentro del ámbito artístico. No porque el arte y la política sean cosas incompatibles. No. El grande artista no fue nunca apolítico (...) El artista que no siente las agitaciones, las inquietudes, las ansias de su pueblo y de su época, es un artista de sensibilidad mediocre, de comprensión anémica” (Mariátegui, 1982b, p. 346).

se delinear las fronteras de Turquía, Grecia y Bulgaria; del levantamiento Espartaquista (*Spartakusaufstand*) hasta el fallido *putsch* de Múnich (dirigido por Hitler y el general Erich Ludendorff) se percibe la traición de la socialdemocracia alemana; de la Guerra del Rif hasta el inicio de la dictadura de Primo de Rivera se reconoce la férrea resistencia anticolonial de Abd el-Krim, del Séptimo Congreso Panruso de los Sóviets a la afasia de Lenin disminuye, en algunos círculos, la confianza en la Revolución por causa del aplastamiento de la rebelión de Kronstadt. Antes de abandonar definitivamente Europa, junto a César Falcon y Carlos Roe, Mariátegui crea la primera célula comunista peruana. Aunque su deseo de visitar la Unión Soviética no se cumple, el joven peruano logra visitar Alemania, Austria, Hungría, Checoslovaquia y Bélgica.

#### **4. Regreso al Perú y *giro* decolonial**

Marzo de 1923. Mariátegui está de regreso en el Perú. A los dos meses de su llegada, se organiza una amplia protesta en contra de la decisión gubernamental de consagrar a Perú al Sagrado Corazón de Jesús. Sin embargo, Mariátegui se niega a participar pues la considera “sin sentido revolucionario”. El 23 de mayo de 1923, día de la movilización, el obrero Salomón Ponce y el estudiante Manuel Alarcón caen bajo las balas de la policía. El talento de oratorio de Víctor Haya de la Torre, antiguo protagonista del movimiento de Reforma Universitaria, lo convierte en el corifeo de la manifestación. Además, la presencia del Frente Único de Trabajadores Manuales e Intelectuales fue central durante la protesta. Huelga decir que este evento es un antecedente de la formación de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA). Mucho se ha especulado sobre las razones que motivaron a Mariátegui no participar en dicha protesta. Si bien el amauta reconocía que la fe podía ser instrumentalizada por el poder, también manifestaba un profundo respeto hacia las creencias populares<sup>14</sup>, ya que “la mera agitación anticlerical es estimada por el socialismo como un diversivo liberal burgués” (Mariátegui, 2007, p. 174).

Aunque el ciclo de las rebeliones de 1920 a 1923 (en Ayaviri, en Trocoyoc, en Huancané y en Cajamarca) ya se había cerrado, éste dejó una huella indeleble en el imaginario sociopolítico de la población. Precisamente, en sintonía con a ese espíritu, el Comité Central Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo (fundado en 1919 por algunos

---

<sup>14</sup> Sobre el aporte de Mariátegui a la reflexión marxista de la religión véase Löwy (2019).

ex delegados de la API y por militantes anarcosindicalistas) continuó realizando diversas actividades, por ejemplo, la organización del Tercer Congreso Indígena Tahuantinsuyo (agosto-septiembre de 1923) que provocó el *encuentro* entre Pedro Zulen y Mariátegui. Sobre ese particular, en el texto “Vidas paralelas: E. D. Morel-Pedro S. Zulen”, publicado en *Mundial* el 6 de febrero de 1925, el amauta narra así el evento (Mariátegui, 1982b, p. 286):

Recuerdo nuestro encuentro en el Tercer Congreso Indígena, hace un año. El estrado y las primeras bancas de la sala de la Federación de Estudiantes estaban ocupadas por una policroma multitud indígena. En las bancas de atrás, nos sentábamos los dos únicos espectadores de la Asamblea. Estos dos únicos espectadores éramos Zulen y yo. A nadie más había atraído ese debate. Nuestro diálogo de esa noche aproximó definitivamente nuestros espíritus.

A partir de junio 1923, y a instancias de Haya de la Torre, Mariátegui empieza a participar, como conferencista, en la Universidad Popular Manuel González Prada. Sus ponencias, dirigidas a un núcleo militante (básicamente sectores obreros y populares), serán reunidas y publicadas en el libro *Historia de la crisis mundial*. Precisamente, este ciclo de conferencias (especialmente la dictada el viernes 20 de julio de 1923 sobre “La revolución alemana”), según Néstor Kohan (2014, p. 10), nos permite advertir el “viraje radical” en el pensamiento de Mariátegui. La crítica al paradigma del *partido-guía* de la II Internacional, muestra que el amauta guarda su distancia de la tradición reformista social-demócrata. Por consiguiente, para entender el bienio 1928-1929 (y su polémica tanto con el APRA como con la III Internacional), Kohan sostiene que dicho deslinde contiene implicaciones teóricas de gran calado: una crítica al evolucionismo histórico pacifista prebélico, una vindicación del romanticismo revolucionario y una confianza en el activismo combatiente.

¿Qué opinión tiene el amauta de la actitud adoptada por los social-demócratas alemanes en 1919? ¿Qué piensa de la célula inicial del Partido Comunista Alemán, conocida como grupo *Spartacus*? En primer lugar, Mariátegui (1991, p. 281) señala que, al no contar con “ningún mito popular”, el gobierno alemán no consiguió convencer al proletariado de los motivos de la guerra. El proletariado se movilizó más por deber que por convicción. Karl Liebknecht, diputado alemán, en diciembre de 1914 votó contra los créditos de la guerra, desestimando la voluntad del grupo socialista parlamentario. Al lado de Rosa Luxemburgo, de Franz Mehring, de Clara Zetkin, de Eugenio Levinés, miembros de la Liga Espartaquista (*Spartakusbund*), Liebknecht siguió denunciando el conflicto bélico como un proyecto de las potencias imperialistas.

Posteriormente, la *Revolución de noviembre* (1918), iniciada por el levantamiento marino en Kiel ponía fin a la Monarquía y daba paso a la creación de la República de Weimar dirigida por el social-demócrata Friedrich Ebert. Aprovechando que el proletariado comenzaba a formar consejos obreros, la Liga Espartaquista hizo un llamado a ampliar el programa (anulación de las deudas del Estado, expropiación de grandes propiedades, confiscación de las propiedades de la Corona, etc.) con la finalidad de radicalizar el proceso. El ala reformista de la socialdemocracia (Ebert, Scheidemann y Noske) no sólo se opuso, sino que además puso en marcha diversas maniobras (destitución de Emil Eichhorn) para eliminar a los espartaquistas. El 15 de enero de 1919, Karl Liebknecht y Rosa Luxemburgo fueron asesinados. Un par de meses más tarde fue el turno de Leo Jogiches. Finalmente, el amauta concluye que “la revolución alemana, después de la insurrección espartaquista, no ha hecho sino virar a la derecha, siempre a la derecha” (Mariátegui, 1991, p. 290). Aunque el amauta reconoce que el “estado de conciencia era demasiado embrionario” en el proletariado alemán, observa que la tendencia reformista de la social-democracia lejos de estimular el proceso revolucionario fue su principal obstáculo.

El año de 1924 representa un *momento crucial* en la vida de Mariátegui tanto en el plano personal como en el terreno teórico. A principios de enero, como consecuencia de la represión sistemática desplegada por el gobierno, es encarcelado durante seis días. En marzo prepara un número de la revista *Claridad* dedicado a Lenin y, un par de meses más tarde, a raíz de una grave crisis de salud, sufre la amputación de su pierna. Sin embargo, se recupera psicológicamente y, a partir de septiembre, inicia su colaboración en la revista *Mundial* donde, posteriormente, aparecerá la sección “Peruanicemos al Perú”. Según Héctor Alimonda (2009), durante los meses de noviembre y de diciembre, la perspectiva de Mariátegui experimenta un *giro descolonial* con profundas implicaciones teórico-políticas. Para Alimonda, hasta ese momento, Mariátegui no sólo considera al proletariado como el principal sujeto revolucionario, sino que, además, las cuestiones indígenas ocupan un lugar marginal en sus reflexiones.

Al respecto, recordemos algunas palabras de su conferencia pronunciada el 20 de julio de 1923 (Mariátegui, 1991, p. 289):

La Baviera es la región agrícola de Alemania. La Baviera es un país de haciendas y de latifundios: no es un país de fábricas. El proletariado industrial, eje de la revolución proletaria, se encuentra, pues, en minoría. El proletariado agrícola, la clase media agrícola, predomina absolutamente. Y, como es sabido, el proletariado

agrícola no tiene la suficiente saturación socialista, la suficiente educación clasista para servir de base al régimen socialista. El instrumento de la revolución socialista será siempre el proletariado industrial, el proletariado de las ciudades. Además, no era posible la realización del socialismo en Baviera, subsistiendo en el resto de Alemania el régimen capitalista. No era concebible siquiera una Baviera socialista, una Baviera comunista dentro de una Alemania burguesa.

Cierto, el texto es de 1923 y Mariátegui estaba analizando el contexto alemán particularmente el bávaro, no obstante, se percibe un cierto desdén por el mundo rural. En 1924, en el artículo “Lo nacional y lo exótico”, publicado en *Mundial*, leemos (1981, p. 27):

El Perú es todavía una nacionalidad en formación. Lo están construyendo sobre los inertes estratos indígenas, los aluviones de la civilización occidental. La conquista española aniquiló la cultura incaica. Destruyó el Perú autóctono. Frustró la única peruanidad que ha existido. Los españoles extirparon del suelo y de la raza todos los elementos vivos de la cultura indígena. Reemplazaron la religión incásica con la religión católica romana. De la cultura incásica no dejaron sino vestigios muertos. Los descendientes de los conquistadores y los colonizadores constituyeron el cimiento del Perú actual.

Mientras que Mazzeo (2013, p. 264) identifica en ese artículo la fascinación “por la vivencia de la simultaneidad y las interconexiones visibles e invisibles de las cosas y los procesos”, también admite que, entre 1919 y 1924, Mariátegui coincidió con los planteamientos eurocéntricos más clásicos, por ejemplo, el prejuicio “moderno” respecto al atraso rural (Mazzeo, 2013, p. 362). En ese sentido, Alimonda (2009, p. 22) también reconoce una perspectiva todavía eurocéntrica en su visión de lo nacional como proceso en construcción.

Sin embargo, a contracorriente de lo sustentado en dicho artículo, Mariátegui, de manera sorprendente, publica el 9 de diciembre el texto “El problema primario del Perú”<sup>15</sup> donde el elemento indígena es reivindicado. Después de saludar la obra de Clorinda Matto Turner, Mariátegui menciona que “sin el indio no hay peruanidad posible” (1982b, p. 281). Allí, el indígena es presentado no solo como la principal víctima del régimen colonial y de la República, sino también como *verdadero sujeto político*, ya que “la solución del problema del indio tiene que ser una solución social. Sus realizadores deben ser los propios indios” (1982b, p. 281).

Observamos pues una *ruptura* epistémica y política de envergadura. Aparece entonces la interrogante sobre los factores que pudieron haber provocado dicho *giro descolonial*. Para responder a ello, Alimonda nos remite al texto “Vidas Paralelas: E.

---

<sup>15</sup> Como habíamos señalado anteriormente, este texto formará parte de los *Siete ensayos*.

D. Morel-Pedro S. Zulen” publicado el 6 de febrero de 1925 y redactado como homenaje al recién finado Pedro Salvino Zulen en el que Mariátegui narra lo siguiente (1982b, p. 287):

...y recuerdo otro encuentro más emocionado todavía: el encuentro con Pedro S. Zulen y Ezequiel Urviola, organizador y delegado de las federaciones indígenas del Cuzco, en mi casa, hace tres meses. Zulen y Urviola se complacieron recíprocamente de conocerse. ‘El problema indígena –dijo Zulen– es el único problema del Perú’. Zulen y Urviola no volvieron a verse. Ambos han muerto en el mismo día. Ambos, el intelectual erudito y universitario y el agitador oscuro, parecen haber tenido una misma muerte y un mismo sino.

Como bien observa Alimonda, a través de este relato, Mariátegui nos da la pista que permite rastrear su “significativa ruptura” propiciada, muy probablemente, por el encuentro en su casa de la calle Washington izquierda, en noviembre de 1924, con estos paladines de la causa indígena.

El historiador peruano Alberto Flores Galindo aduce que Ezequiel Urviola encarnaría un nuevo indio. Quechua-hablante, a partir de 1923, Urviola ya es un convencido socialista y, combinando utopía incaica con algunos ingredientes revolucionarios, “reclamaba pólvora y dinamita para terminar con las haciendas” (Flores Galindo, 2008, p. 293).

Asimismo, debemos mencionar que, en 1924, se publica *Nuestra comunidad indígena*, del sociólogo Hildebrando Castro Pozo, “el Haxthausen peruano” según Miroshewski (1978, p. 68). Considerada, por Mariátegui (2007, p. 73), como un “interesante estudio”, pues permite descubrir la vigencia del *ayllu* o comunidad, dicha obra inspiró al amauta a emprender un análisis profundo de las comunidades indígenas en la República<sup>16</sup> (Gogol, 2006, p. 160).

A finales de 1924, Mariátegui ya se ha despojado de todo resto eurocéntrico que le impedía percibir la *potencialidad* del movimiento indígena. Sin renunciar a la opción socialista –como única senda de liberación–, el amauta coloca los cimientos de un *pensamiento marxista propiamente latinoamericano*, pero con pretensión universal, en el cual la *tradicción* no debe ser simple y llanamente considerada como misoneísmo reaccionario sino, precisamente, como un componente valioso de la lucha de los

---

<sup>16</sup> Así como Rosa Luxemburgo descubre, a través del trabajo de Geog Von Maurer, de Henry Maine, de Lewis Henry Morgan y del Barón August Von Haxthausen, la presencia del “comunismo campesino” expresado en la imagen del *mir* (comuna campesina rusa) e, incluso, esboza la idea de “un comunismo incaico”, por su parte, Mariátegui, por medio de la obra de Hildebrando Castro Pozo y de César Ugarte, plantea la tesis de un “comunismo indígena”.

oprimidos. La vena romántica revolucionaria (Löwy, 2000) de su pensamiento ahora hace circular los elementos y las propiedades de la *utopía andina*.

### **5. Ni calco, ni copia: un socialismo indoamericano**

Una vez efectuado el “hallazgo del sujeto indígena” (Mazzeo, 2013, p. 364), Mariátegui vuelca toda su energía en la construcción de “estrategias de articulación” entre los oprimidos (fundación del Partido Socialista en 1928 y del Comité Organizador Pro-Central General de los Trabajadores en 1929), en la producción de un conocimiento que pueda “plantear, esclarecer y conocer los problemas peruanos desde puntos de vista doctrinarios y científicos” (Mariátegui, 1982b, p. 239) –a través de la creación de la editorial Minerva en 1925, de la revista *Amauta* en 1926, del quincenario obrero *Labor* en 1928– y, principalmente, en la elaboración de un socialismo indoamericano.

Siguiendo el planteamiento de Flores Galindo, el investigador argentino Miguel Mazzeo (2013, p. 70) señala que la noción de “elementos de socialismo práctico” permite ponderar la función anticapitalista y anticolonial de las luchas plebeyas-populares del campesinado indígena, valorar las experiencias de autogestión, de democracia radical y de *poder popular* y, sobre todo, reconocer la *subjetividad transformadora* de las clases subalternas. Si bien la noción aparece de manera explícita en los *Siete ensayos*, Mazzeo (2013, p. 235), sugiere que dicha noción ya se encuentra esbozada en textos anteriores, por ejemplo, en “El problema agrario” (febrero de 1927), en “Principios de política agraria nacional” (julio de 1927), en “El porvenir de las cooperativas” (marzo de 1928), en “Principios programáticos del Partido Socialista” (octubre de 1928) y, por supuesto, en “El problema de las razas en América Latina” (documento presentado en la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana de Buenos Aires en junio de 1929).

Por nuestra parte, coincidimos con Mazzeo, cuando menciona que la otra cara de los elementos de socialismo práctico está condicionada por los “elementos de anticapitalismo práctico” pues (Mazzeo, 2013, p. 300):

La organización comunal continente el embrión de lo alternativo. Al individualismo le opone el colectivismo, a la propiedad privada la propiedad colectiva, a las relaciones sociales mediadas por los lazos mercantiles le contraponen las relaciones solidarias, a la organización vertical la organización autónoma y de base. La organización comunal rechaza los principios despóticos de la ideología del

contrato libre de trabajo, empuja a la eliminación de la esclavitud del trabajador en el terreno de la producción. Los principios comunitarios básicos, entre otros: la emancipación del trabajo, la cogestión, la autogestión, el trabajo fraternal en asociaciones voluntarias, van más allá de la comunidad campesina-indígena y son extensibles al conjunto social. El ideal comunitario es compatible con (y puede llegar a ejercer presión sobre) la democracia industrial, e incluso con el constitucionalismo industrial. La enconada defensa que Mariátegui hace de la comunidad es, en buena medida, una crítica al sistema capitalista en general, pero también en algunos aspectos puntuales, por ejemplo, la crítica a la linealidad y homogeneidad del proceso histórico.

Como “marxista convicto y confeso” (Mariátegui, 2007, p. 58), el amauta abre sus *Siete ensayos* estudiando la evolución económica del Perú, desde la economía colonial hasta el auge de la producción de algodón, y plantea que el problema indígena está íntimamente ligado al problema de la tierra (Mariátegui, 2007, p. 40). Del mismo modo, observa, a través del “fenómeno de gamonalismo” (Mariátegui, 2007, p. 324), la presencia de ‘un colonialismo interno’ que responde a los intereses de las potencias coloniales (Mariátegui, 2007, p. 88-9):

El obstáculo, la resistencia a una solución, se encuentra en la estructura misma de la economía peruana. La economía del Perú, es una economía colonial. Su movimiento, su desarrollo, están subordinados a los intereses y a las necesidades de los mercados de Londres y de Nueva York. Estos mercados miran en el Perú un depósito de materias primas y una plaza para sus manufacturas (...) Nuestros latifundistas, nuestros terratenientes cualesquiera que sean las ilusiones que se hagan de su independencia, no actúan en realidad sino como intermediarios o agentes del capitalista extranjero.

Pero si el vínculo entre el problema económico (acceso a la tierra) y el problema indígena está mediado por relaciones asimétricas de poder de larga data, el factor racial no debe ser tratado de soslayo. Al respecto, el amauta piensa que (Mariátegui, 2007, p. 80):

En Europa, el señor feudal encarnaba, hasta cierto punto, la primitiva tradición patriarcal, de suerte que respecto de sus siervos se sentía naturalmente superior, pero no étnica ni nacionalmente diverso. Al propio terrateniente aristócrata de Europa le ha sido dable aceptar un nuevo concepto y una nueva práctica en sus relaciones con el trabajador de la tierra. En la América colonial, mientras tanto, se ha opuesto a esta evolución, la orgullosa y arraigada convicción del blanco, de la inferioridad de los hombres de color (...) En el latifundista costeño, han actuado a la vez los sentimientos del aristócrata medieval y del colonizador blanco, saturados de prejuicios de raza.

De hecho, esta interconexión entre raza y clase es planteada nuevamente en el documento presentado en la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana de Buenos Aires de 1929 titulado “El problema de las razas en América Latina” donde se

señala que: “económica, social y políticamente, el problema de las razas, como el de la tierra, es, en su base, el de la liquidación de la feudalidad” (Mariátegui, 1991, p. 210). Sin embargo, lejos de todo *esencialismo*, el amauta no puga por sustituir la *lucha de clases* por una afrenta entre razas y, en ese sentido, aduce que (Mariátegui, 1991, p. 217):

Al racismo de los que desprecian al indio, porque creen en la superioridad absoluta y permanente de la raza blanca, sería insensato y peligroso oponer el racismo de los que superestiman al indio, con fe mesiánica en su misión como raza en el renacimiento americano. Las posibilidades de que el indio se eleve material e intelectualmente dependen del cambio de las condiciones económico-sociales. No están determinadas por la raza sino por la economía y la política.

Es precisamente ese *esencialismo* a-historicista propio de algunas corrientes indigenistas (expresadas actualmente en algunas *tendencias decoloniales*), que Mariátegui critica sin cortapisas (Mariátegui, 2007, p. 327):

El comunismo moderno es una cosa distinta del comunismo incaico. Esto es lo primero que necesita aprender y entender el hombre de estudio que explora el Tawantinsuyo. Uno y otro comunismo son un producto de diferentes experiencias humanas. Pertenecen a distintas épocas históricas. Constituyen la elaboración de disímiles civilizaciones. La de los incas fue una civilización agraria. La de Marx y Sorel es una civilización industrial. En aquélla el hombre se sometía a la naturaleza. En ésta la naturaleza se somete a veces al hombre. Es absurdo, por ende, confrontar las formas y las instituciones de uno y otro comunismo. Lo único que puede confrontarse es su incorpórea semejanza esencial, dentro de la diferencia esencial y material del tiempo y de espacio.

El romanticismo revolucionario de Mariátegui (Löwy, 2014, p. 18), rechaza todo intento de restablecimiento de una formación social anterior (imperio Inca) y, sin negar las tendencias y latencias que se encuentran abigarradas en algunos estamentos (comunidades indígenas), el amauta produce una *síntesis dialéctica* entre tradición (elementos de socialismo práctico) y presente (lucha de clases) volcada hacia el futuro (utopía socialista). Huelga decir que esta postura se puede rastrear desde 1925, cuando al escribir sobre el libro “De la vida inkaika” del antropólogo Luis E. Valcárcel, Mariátegui declara que (Mariátegui, 1984 b, p. 303):

Valcárcel va demasiado lejos, como casi siempre que se deja rienda suelta a la imaginación. Ni la civilización occidental está tan agotada y putrefacta como Valcárcel supone; ni una vez adquirida su experiencia, su técnica y sus ideas, el Perú puede renunciar místicamente a tan válidos y preciosos instrumentos de la potencia humana, para volver, con áspera intransigencia, a sus antiguos mitos agrarios. La Conquista, mala y todo, ha sido un hecho histórico. La República, tal como existe, es otro hecho histórico. Contra los hechos históricos poco o nada

pueden las especulaciones abstractas de la inteligencia ni las concepciones puras del espíritu.

En ese sentido, no es sorprendente que en el número 17 de *Amauta* (septiembre 1928) titulado “Aniversario y Balance”, Mariátegui reafirme que (Mariátegui, 1984 b, p. 242):

El socialismo no es, ciertamente, una doctrina indoamericana. Pero ninguna doctrina, ningún sistema contemporáneo lo es ni puede serlo. Y el socialismo, aunque haya nacido en Europa, como el capitalismo, no es tampoco específico ni particularmente europeo. Es un movimiento mundial, al cual no se sustrae ninguno de los países que se mueven dentro de la órbita de la civilización occidental (...) El socialismo, en fin, está en la tradición americana. La más avanzada organización comunista, primitiva, que registra la historia, es la inkaika. No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He aquí una misión digna de una generación nueva.

Por nuestra parte, estamos convencidos que la propuesta de socialismo indoamericano fue crucial para confrontar las *corrientes etapistas* (tanto del aprismo como de la III Internacional) de la década de los veinte y, por consiguiente, para rechazar todo tipo de evolucionismo euro-centrista de las tendencias reformistas. Además, dicha propuesta puede contribuir a la elaboración de un proyecto eco-socialista para este milenio.

Finalmente, debemos mencionar que la obra de Mariátegui no se agota en la temática indígena e, incluso, su legado puede enriquecer al movimiento eco-feminista<sup>17</sup> (Gebara, 2000; Mellor, 2000; Puleo, 2019). Existen trabajos que han dado cuenta de su aporte en el terreno de la filosofía (Gogol, 2016), en el estudio tanto del fenómeno religioso (Ferretti, 2015; Löwy, 2019), como del análisis estético (Villarreal, 2016) y, por supuesto, sobre las implicaciones de sus “combates” (Kohan, 2014) teóricos e ideológicos dentro de la tradición marxista (Flores Galindo, 2001; Becker, 2006; Gonzalez 2019). Así, el pensamiento de Mariátegui seguirá teniendo eco en este siglo XXI y, por tanto, seguirá siendo una fuente de inspiración para nuestra generación. Sin duda alguna, su obra continuará acompañado las luchas venideras de los *condenados de la tierra*, de aquellas y aquellos que no sucumben frente a las entelequias del poder (y sus proyectos de muerte), ni claudican ante *los potros de bárbaros atilas* (conocidos hoy como empresas trasnacionales).

---

<sup>17</sup> Huelga decir que el amauta estaba consciente de la heterogeneidad del movimiento feminista (Mariátegui, 2010, p. 198).

## Referencias

- Alimonda, H. “Mariátegui, pensamiento fronterizo y transmodernidad: una aproximación al programa de investigación Modernidad/colonialidad”. Brasil: *GEOgraphia*, Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia, 2009.
- Becker, M. “Mariátegui, the Comintern, and the Indigenous Question in Latin America”. Estados Unidos: *Science & Society*, 2006.
- Benjamin, W. Paris. *Capitale du XIXe siècle. Le livre des Passages*. Trad. J. Lacoste. Paris: Cerf, 2002.
- Casanova Velez, V. “Vida y obra de José Carlos Mariátegui”. Monquegua: *Revista Ciencia y tecnología*, 2015.
- Flores Galindo, A. *Los rostros de la plebe*. Barcelona: Crítica, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Obras completas III (I)*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo, 2008.
- Ferretti, F.P. “Del misticismo decadentista a la religiosidad revolucionaria. Estudio sobre el desarrollo de la dimensión religiosa en el pensamiento de José Carlos Mariátegui”, Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos. Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2015.
- Furtado, C. *La economía latinoamericana desde la Conquista Ibérica hasta la Revolución Cubana*. Trad. A. Gimpel-Smith. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1970.
- Gramsci, A. *Gramsci dans le Texte*, Paris: Éditions sociales, 1977.
- Gebara, I, *Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religion*. Madrid : Trotta, 2000.
- Gogol, E. *El concepto del otro en la liberación latinoamericana. La fusión del pensamiento filosófico emancipador y las revueltas sociales*. México: Juan Pablos, 2016.
- González Prada, M. *Páginas libres. Horas de lucha*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1976.
- Gonzalez, M. *In the Red Corner: The Marxism of José Carlos Mariátegui*. Estados Unidos: Haymarket Books, 2019.
- Rouillón, G. *Bio-bibliografía de José Carlos Mariátegui*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1968.
- Kohan, N. “Los combates de Mariátegui”, en Kohan, N., Löwy, M., Pérez, G. *Mariátegui y la revolución en América Latina*. Barcelona: Yulca, 2014.
- Labriola, A. *Saggi sul materialismo storico*. Roma: Riuniti, 1964.

Lepe-Carrión, P. *El contrato colonial de Chile. Ciencia, racismo y nación*. Quito: Abya Yala, 2016.

Lewin, B. *La rebelión de Túpac Amaru y los orígenes de la emancipación americana*. Buenos Aires: Hachette, 1957.

Löwy, M. “L’indigénisme marxiste de José Carlos Mariátegui”. Paris: Actuel Marx, 2014.

\_\_\_\_\_. “Marxisme et romantisme en José Carlos Mariátegui”. Zulia: Utopía y Praxis Latinoamericana, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cristianismo de liberación. Perspectivas marxistas y ecosocialistas*. Barcelona: El viejo topo, 2019.

\_\_\_\_\_. *El marxismo olvidado*. Barcelona: Sylone, 2018.

\_\_\_\_\_. *O marxismo na América Latina. Uma antologia de 1909 aos dias atuais*. Trad. C. Schilling y L.C. Borges. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

\_\_\_\_\_ y Sayre, R. *Esprits de feu. Figures du romantisme anticapitaliste*. Paris, Éditions du Sandre, 2010.

Mariátegui, J.C. *7 essais d’interprétation de la réalité péruvienne*. Trad. R. Mignot. Préface de Robert Paris. Paris: Maspero, 1969.

\_\_\_\_\_. *Peruanicemos al Perú*. Lima: Amauta, 1981.

\_\_\_\_\_. *Obras. Tomo 1*. Sel. F. Baeza. La Habana: Casa de las Américas, 1982a.

\_\_\_\_\_. *Obras. Tomo 2*. Sel. F. Baeza. La Habana: Casa de las Américas, 1982b.

\_\_\_\_\_. *Textos básicos*. Sel. y notas introductorias de Aníbal Quijano. Lima: FCE, 1991.

\_\_\_\_\_. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: Era, 2007.

\_\_\_\_\_. *Defensa del marxismo y otros escritos*. Caracas: El perro y la rana, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ensayos literarios. Sobre Joyce, Breton y las vanguardias europeas*. Buenos Aires: Mardulce, 2012.

Martínez Andrade, L. “La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina”. Francia: *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM, 2008.

Mazzeo, M. *El socialismo enraizado. José Carlos Mariátegui: vigencia de su concepto de “socialismo práctico”*. Lima: FCE, 2013.

Mellor, M. *Feminismo y Ecología*, México: Siglo XXI, 2000.

Miroshevski, V. M. “El ‘populismo’ en el Perú. Papel de Mariátegui en la historia del pensamiento social latinoamericano” en Arico, J. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Siglo XXI, 1978.

Paris, R. “El marxismo de Mariátegui”, en Arico, J. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Siglo XXI, 1978a.

\_\_\_\_\_. “Mariátegui: un ‘sorelismo’ ambiguo”, en Arico, J. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Siglo XXI, 1978b.

Puleo, A. *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra, 2019.

Quijano, A. *Introducción a Mariátegui*. México: Era, 1982.

Villarreal, J. *Mariátegui: la experiencia estética revolucionaria*. México: Universidad de Guanajuato, 2016.

\_\_\_\_\_. “Mariátegui y Benjamin: El itinerario del intelectual vanguardista”. España: *Artes del ensayo*. Revista internacional sobre el ensayo hispánico, 2018.

Villaverde, L. “El sorelismo de Mariátegui”, en Arico, J. *Mariátegui y los orígenes del marxismo latinoamericano*. México: Siglo XXI, 1978.



## 7. UMA APOLOGIA DA FILOSOFIA

 <https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-08>

*Rodrigo Reis Lastra Cid<sup>1</sup>*

Este livro fala sobre a recepção da filosofia pela cidade. O objetivo deste capítulo é mostrar que a filosofia é essencial para a manutenção da segurança humana de nossas cidades. A importância dessa apologia da filosofia é justamente desfazer uma concepção comum, porém errônea, da natureza e das desvantagens dessa disciplina e fundamentar politicamente sua existência. Para fazermos isso, apresentaremos uma caracterização de filosofia e algumas das mais importantes críticas ao seu desenvolvimento no seio da cidade, e mostraremos que elas não se sustentam. Posteriormente, abordaremos o conceito de segurança humana, construído por Amartya Sen e Obuchi Keizo, e indicaremos como a filosofia é fundamental para a sua preservação.

### **1. Uma Caracterização de Filosofia**

Antes de começarmos a nossa apologia da filosofia, temos de ensaiar alguma caracterização, a fim de que o leitor saiba sobre o que estamos falando. Muitas definições e caracterizações de filosofia foram construídas ao longo da história da filosofia. A que apresentaremos tem a intenção de apreender a maior parte daquilo que foi desenvolvido sob essa nomenclatura. Falamos “a maior parte” em vez de “tudo”, pois saber qual é a natureza da filosofia é, por si mesmo, um problema filosófico; e, dada a natureza argumentativa da filosofia, é possível que sempre consigamos algum contra-exemplo para qualquer definição ou caracterização que ensaiemos. De todo modo, diríamos que a filosofia é uma disciplina que tenta resolver problemas filosóficos. Mas falar desse modo seria circular, se não explicássemos o que são problemas filosóficos. Tais problemas são justamente aqueles só poderiam ser resolvidos por argumentação, e não por experimentos ou cálculos. Então, a filosofia

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Filosofia na Universidade Federal do Amapá. Doutor e Mestre em Lógica e Metafísica (Filosofia) pelo Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica da UFRJ.

seria a disciplina que investiga aqueles problemas que só poderiam ser solucionados (se é que o poderiam) argumentativamente.

É difícil fazer uma defesa dessa caracterização em tão poucas páginas, mas nossa intenção é que ela nos permita ver que há uma diferença entre a filosofia e as outras disciplinas no que diz respeito ao modo como se dão as suas investigações, ou que, pelo menos, podemos traçar essa distinção com finalidades pedagógicas. Falando de modo bem bruto, as ciências formais, como a aritmética e a geometria, podem resolver os problemas que investigam por meio de cálculos; enquanto as ciências empíricas, como a física e a química, podem resolver os problemas que investigam por meio de experimentos ou de alguma maneira empírica. Supostamente, as disciplinas das ciências humanas, como a história e a sociologia, e com exceção da filosofia, também resolvem seus problemas empiricamente; afinal, por exemplo, aceitamos certa historiografia em detrimento de outra quando há evidências empíricas a seu favor. Por outro lado, os problemas filosóficos não são solucionáveis por nenhum experimento possível e por nenhum cálculo que fizermos. Eles são problemas profundos, cuja solução geralmente é dependente da aceitação de certos princípios que, por sua vez, geram muita divergência e não poderiam ser aceitos sem que antes argumentemos cuidadosamente a favor deles.

Enquanto a física pode provar que os corpos de tamanhos e pesos distintos não caem em velocidades distintas, ao apresentar dois corpos de tamanhos e pesos distintos que caem na mesma velocidade, não há experimento algum nem nenhum cálculo possível, para provar que roubar dos ricos para dar aos pobres é correto (ou incorreto)<sup>2</sup>. Para mostrarmos que algo é correto, precisamos defender uma concepção de bem, o que envolve defender certos valores morais, o que, por sua vez, envolve rejeitar o relativismo moral e assim por diante; e tudo isso só pode ser feito por meio de argumentação. Como provar que Deus existe? Como rejeitar que a vida tenha sentido? Como defender a obediência ou a desobediência às leis? Como defender que somos responsáveis por nossas ações? Todos esses problemas filosóficos não podem ser solucionados por cálculos e nem por nenhum experimento, e suas respostas envolvem uma construção teórica, sustentada em argumentos.

---

<sup>2</sup> Leibniz discordaria de nós, por pensar que é possível criar um cálculo ou uma lógica, para resolver os problemas filosóficos simplesmente calculando. Tal cálculo nunca foi construído e nem temos em vista como construí-lo.

O problema aqui é que parece que as outras disciplinas também são construções teóricas sustentadas por argumentos; afinal, trocamos uma teoria por outra, no domínio das ciências, por uma série de argumentos, de modo que se torna difícil uma distinção precisa entre a filosofia e as outras ciências. Poderíamos tentar dizer que os argumentos científicos são construídos com premissas empíricas; mas, além de isso nem sempre ser o caso – como quando lidamos com ciências formais –, alguns argumentos filosóficos também usam premissas empíricas. Talvez aqui possamos apontar para o *papel* das premissas empíricas nos argumentos e dizer que, na filosofia, nenhuma premissa empírica *resolve* o problema que está sendo investigado. Poder-se-ia objetar que, nem nas ciências, uma premissa empírica sozinha resolve a questão, dado que toda observação pressupõe teoria e que, conseqüentemente, as premissas empíricas estão carregadas de premissas não empíricas definicionais (a proposição observacional “esta folha é verde”, por exemplo, pressupõe a definição de folha, isto é, pressupõe certa categorização e classificação).

Além disso, conforme dissemos, as ciências formais ainda apresentam uma dificuldade, pois, nelas, as premissas empíricas certamente não resolvem a questão. E não está nada claro que seja possível realizar uma distinção fina entre cálculos e argumentos; afinal, o logicismo tentava sustentar que toda aritmética é redutível à lógica, de modo que os próprios cálculos seriam redutíveis a operações lógicas com teoria dos conjuntos. Sabendo disso tudo e sabendo do fracasso do logicismo, ousamos manter que há (ou que podemos traçar, ao menos para fins didáticos) algum tipo de distinção entre a argumentação no cálculo e nas ciências empíricas e a argumentação na filosofia. Até as questões das matemáticas e da física, quando se tornam questões últimas, de fundamentação argumentativa de seus pressupostos, passam a integrar a filosofia da matemática ou a filosofia da física.

Como todas as ciências têm problemas que só poderiam ser resolvidos, se é que o poderiam, por argumentação, e não por experimentos ou cálculos, todas as ciências têm problemas filosóficos, de modo que há a filosofia da história, a filosofia da matemática, a filosofia da psicologia, a filosofia política, a filosofia do direito, a filosofia da biologia, a filosofia da medicina etc. 1. Como decidir se vírus e outros organismos são vida? A filosofia da biologia nos forneceria alternativas teóricas. 2. Existem, de fato, doenças ou são meras manifestações naturais do corpo, expressões de um sistema holístico? Essa seria uma investigação da filosofia da medicina. 3. Poderia uma função de onda da física ser a constituição fundamental da realidade? Essa seria uma questão

para a filosofia da física. 4. Os testemunhos e documentos podem ser considerados fontes de conhecimento confiáveis na investigação histórica? Aqui a disciplina em causa seria a epistemologia da história. 5. Como as matemáticas parecem “funcionar” na realidade, se os objetos abstratos das matemáticas não existem concretamente na realidade? Essa seria uma questão clássica de filosofia da matemática. Essas são questões de fundamentação teórica de cada uma dessas ciências, mas que são investigadas pelo filósofo daquela disciplina, que muitas vezes também é físico, matemático, psicólogo, historiador...

Além das questões “retiradas” das ciências, a filosofia também tem as suas próprias questões. Podemos dividir a filosofia basicamente em três áreas filosóficas e uma área técnica, respectivamente: metafísica, epistemologia, teorias do valor e lógica. A lógica seria necessária como uma área técnica, já que é a disciplina que investigaria, entre outras coisas, a argumentação válida, e a filosofia seria uma disciplina intrinsecamente argumentativa. Se não soubermos como argumentar bem, nossos problemas não poderão ser adequadamente resolvidos. A metafísica, por sua vez, é uma investigação substantiva sobre aquilo que existe de mais fundamental na realidade; enquanto a epistemologia já é uma investigação sobre como adquirimos conhecimento sobre aquilo que existe na realidade. Nas teorias do valor, inseriríamos tanto a ética quanto a estética, mas faríamos a indicação de que parte da ética, a saber, a metaética (e seu correlato estético), é um misto de metafísica com epistemologia do valor, supostamente falando sobre o valor de modo não normativo, já que se pergunta sobre a existência e a conhecibilidade do valor moral; enquanto as outras partes – a ética normativa e a ética prática – são normativas, dado que discutem o critério pelo qual atribuímos valor às coisas e quais são as coisas têm valor, dizendo-nos assim como agir. Dentro das teorias do valor, enquanto a ética lidaria com o valor do bom e do mau, do correto e do incorreto, do justo e do injusto (de modo geral, com o permissível e o impermissível), a estética lidaria com o valor do belo e do feio (e seus correlatos) e se dividiria da mesma forma que a ética. Conforme aludimos, outras sub-áreas, como filosofia política, filosofia do direito, filosofia da educação, filosofia da física, filosofia da lógica etc., são disciplinas filosóficas compostas de questões de metafísica, de epistemologia, de teoria do valor e de consistência com relação às disciplinas de onde originalmente essas questões surgem, como a política, o direito, a pedagogia, a física, a lógica etc.

É pelo fato de a filosofia ser composta de suas disciplinas próprias e por parte das questões de cada uma das ciências que ela tem a característica peculiar de construir uma *visão de mundo* – o que não é compartilhado por disciplinas como matemática, física, química ou história. Nossas respostas éticas e políticas se envolvem com nossas questões metafísicas e epistemológicas, que têm implicações para questões estéticas, e assim por diante. A filosofia fornece-nos uma visão holística (talvez várias) do mundo que nos cerca e de nós dentro desse mundo. Cada uma das ciências nos dá apenas uma visão parcial da realidade: sobre as relações entre as quantidades, sobre o movimento, sobre as substâncias químicas ou sobre a história humana; porém nenhuma delas nos dá uma visão do mundo que vai desde a sua existência e a sua composição concreta e abstrata até a explicação da consciência, das ações e de Deus, se houver algum.

A filosofia parece uma disciplina muito abrangente e de difícil precisão na distinção com outras disciplinas acadêmicas investigativas. Como nossa intenção aqui é somente fornecer uma caracterização didática, e não propriamente uma definição, a fim de que o leitor possa seguir conosco na argumentação pela fundamentalidade da filosofia na manutenção da segurança humana, não exauriremos esse tema; seguiremos com essa caracterização, tendo esclarecido suas maiores dificuldades. Afinal, ela permite uma distinção, ainda que imprecisa, entre a filosofia e as outras disciplinas que se dedicam à busca do conhecimento. Além disso, ela nos permitirá tanto abordar algumas críticas à filosofia quanto construir algumas respostas às mesmas.

## **2. Críticas à Filosofia (ontem e hoje)**

À primeira vista, não parece haver nada de mau com uma disciplina que investiga argumentativamente questões que só poderiam ser respondidas por meio da argumentação; mas, quando observamos a história da filosofia, percebemos que os filósofos por muitas vezes foram mal recebidos: desde os incêndios às escolas pitagóricas e a condenação de Sócrates à morte até a imolação de Giordano Bruno e as tentativas contemporâneas de desqualificar a filosofia e de removê-la do setor público. Se a filosofia, ainda hoje, sobrevive no seio da cidade, isso não é sem dificuldades.

Os gregos antigos, criadores históricos da filosofia, foram os primeiros a tentar exterminá-la. Mas por que isso teria acontecido? E teriam eles boas razões? Caso eles

não tenham boas razões, seriam boas as razões que se colocam atualmente contra a filosofia?

Para respondermos tais questões, temos de realizar uma digressão e falar um pouco de um certo filósofo da Antiguidade: Sócrates, professor de Platão. Ele tem uma característica exemplar para a nossa discussão, pois a consequência da recepção de sua investigação filosófica pela cidade de Atenas foi sua condenação à morte. Na *Apologia de Sócrates*, de Platão (1997), Sócrates é julgado pelos supostos crimes de impiedade, que é o desprezo aos deuses da cidade, e de corrupção da juventude. E seus acusadores são Meleto, representante dos poetas (que, na sociedade grega da época, tinha um status religioso, dado que transmitiam os mitos sobre as divindades), Ânito, político e representante dos artesãos (de fato, ele era um dos líderes do partido democrata, o que dá certo peso político-partidário à condenação de Sócrates), e Lícon, na figura do orador.

Como nos lembra Moraes (2018), a ideia que Platão parece querer passar é a de que o modo de investigação socrática abalou as estruturas de Atenas, por mostrar que as maiores autoridades da cidade são ignorantes de aspectos essenciais sobre aquilo que desenvolvem: por mostrar que um general não sabe o que é a coragem, que um rapsodo (que canta os mitos do poeta) não conhece sua técnica, que um religioso não sabe o que é a piedade (o bem). O problema da filosofia é que ela acaba por mostrar que somos muito mais ignorantes sobre as coisas de o que pensamos ser, e pior, acaba por mostrar que as autoridades em que geralmente confiamos são muito mais ignorantes de o que gostaríamos ou esperaríamos que elas fossem. Mostrar que as autoridades são ignorantes ou estão erradas é um mecanismo eficiente para ter o desprezo ou a fúria das autoridades, principalmente se estivermos em uma sociedade autoritária. Sócrates não estava em uma sociedade autoritária no estilo tirânico; de fato, sua sociedade era democrática para os cidadãos – homens livres –; mas era autoritária em outro sentido, dado que prescrevia a pena capital para crimes como impiedade e corrupção da juventude e dado que a condenação se deu por meio de provas circunstanciais e provavelmente (se Platão estiver descrevendo verdadeiramente o ocorrido) com a intenção política de exterminar alguém que deslegitimava a autoridade do discurso das autoridades.

Por que Sócrates teria sido acusado de impiedade e corrupção da juventude? O que foi dito foi que Sócrates não ligava para as tradições da cidade e que não acreditava nos deuses, já que questionava pontos basilares das tradições. Além disso, ele

conversava pela cidade com inúmeros atenienses, muitos deles jovens, que, impressionados pelas capacidades reflexivas socráticas, acabavam multiplicando seu tipo de investigação filosófica. De fato, Sócrates não pareceria ter nada contra os deuses da cidade, porém não se deixava limitar na reflexão, ainda que a reflexão fosse, por exemplo, sobre a relação voluntarista entre deus e o bem. A multiplicação da investigação filosófica entre os jovens era pensada como corrupção da juventude, pois tais jovens chegavam a questionar os próprios fundamentos ontológicos, epistemológicos, éticos e políticos da cidade e da religião.

Atualmente, no Brasil, parece que as coisas não mudaram tanto: intrigantemente, os acusadores da filosofia são praticamente os mesmos: uma parcela dos religiosos, uma parcela dos políticos (e, com eles, uma parcela da população trabalhadora) e uma parcela dos oradores, na forma de *youtubers*. Na Antiguidade, um filósofo foi julgado e condenado à morte em virtude de sua atividade de investigação filosófica. Desta vez, não apenas um filósofo está em julgamento, mas toda a disciplina da filosofia: no ensino médio, ela tornou-se opcional e, no ensino superior, há um debate sobre a relevância do seu financiamento público numa época de crise. O que certas autoridades estatais têm em mente é expurgar a filosofia (e algumas outras disciplinas) da máquina pública. O que elas pensam é que a filosofia possui uma doutrina política e religiosa específica, a saber, que ela é politicamente de esquerda (para alguns, comunista) e ateísta; e que sua existência no seio das universidades corrompe os jovens, ao fazê-los aceitar uma ideologia que vai contra os valores morais e religiosos da sociedade e os influencia a abandonarem suas tradições. Mais de 2500 anos se passaram e, guardadas as devidas proporções, as críticas e os acusadores são basicamente os mesmos que se colocavam contra Sócrates. Embora os contextos sejam distintos e talvez também o modo como a filosofia é feita, há algo que permanece o mesmo no fundamento das críticas de seus acusadores passados e contemporâneos, a saber, a segurança da cidade. Todos eles dizem estar preocupados com a segurança da cidade e acreditam que a filosofia promove a insegurança.

O que podemos nos perguntar agora é: teriam alguma razão os acusadores de Sócrates e os acusadores contemporâneos da filosofia? É claro que, num certo sentido, a filosofia estremece as tradições, por meio da aceitação da simples verdade metodológica de que crenças têm de ser justificadas. O problema aqui é que é bem provável que a maior parte das nossas tradições não esteja justificada. O quão legítima é a existência do Estado? Têm os sacerdotes oficiais acesso especial ao divino? Qual

das muitas divindades pelo mundo é existente, se é que alguma delas o é? Existe alguma responsabilidade que fundamente o aprisionamento de criminosos? Qual forma de governo devemos seguir? Todas essas perguntas filosóficas são difíceis de responder e, se respondidas (ou, por vezes, se meramente questionadas), podem abalar as tradições de qualquer sociedade, levando-a a um caminho de insegurança social, política e/ou econômica. Mas podem também não abalar, de acordo com a natureza das respostas ou de acordo com a natureza da própria sociedade em que essas perguntas se desenvolvem. Sociedades acostumadas à reflexão e que têm consciência de sua própria falibilidade e ignorância não têm medo de colocar suas crenças à prova e de revê-las, se necessário. É por meio da crítica às nossas crenças que podemos formular crenças mais resistentes, que fundamentem de modo racional as nossas atitudes, tanto no nível individual quanto no nível social. A filosofia não apenas destrói crenças não justificadas, mas ela nos ajuda a construir todo um edifício de crenças justificadas.

Isso não significa, é claro, que a filosofia doutrina os cidadãos por meio das justificações. A juventude não é corrompida pela filosofia (nem as crianças, nem os adultos e nem os idosos). A filosofia não doutrina, não corrompe, pois, para doutrinar, é preciso ter uma doutrina específica, e ela não tem uma doutrina específica, seja ela religiosa, ética ou política. A filosofia constrói teorias para lidar com certos problemas, mas não é hábito haver concordância entre todos os teóricos que investigam os mesmos problemas. Na verdade, o *desacordo* é amplo e generalizado na filosofia. Desse modo, há sempre teorias divergentes, cada uma sendo defendida por diferentes filósofos, e nenhuma delas é transmitida como a doutrina verdadeira. Basta pegarmos qualquer tese de filosofia e veremos que seus capítulos iniciais costumam falar das teorias anteriores e das razões para pensarmos que elas não funcionam, para apenas no último haver uma defesa de uma teoria original com apresentação de todas as dificuldades da mesma. De todo modo, *todas* as teorias estão sob a sombra da dúvida e *todas* merecem escrutínio. Transmitir uma doutrina era precisamente o que pareceria que Platão queria evitar, com sua forma dialógica, e é isso que atualmente queremos evitar, quando damos aulas de filosofia. O objetivo dos filósofos e professores de filosofia contemporâneos não é transmitir uma doutrina específica, mas mostrar como as diversas teorias divergentes foram se desenvolvendo para tratar certos problemas e como ele próprio constrói a sua teoria para tratar de certos problemas, com a intenção de que o estudante tenha, ele mesmo, no futuro, as

capacidades para tratar os mesmos problemas, desenvolvendo sua própria teoria. Ainda que haja professores que apresentem a filosofia de forma mais dogmática, não dá para não apresentar as teorias divergentes quando damos aulas, pois qualquer teoria e seus argumentos só fazem sentido frente às possíveis objeções e teorias alternativas. E, mesmo que fosse possível ser puramente dogmático, isso seria uma razão para ajustar o comportamento desses professores e não para eliminar a filosofia como algo ideológico ou inútil.

Tal como os acusadores de Sócrates não compreenderam bem a natureza da filosofia e de seu ensino, os nossos governantes atuais não compreendem o que é o ensino de filosofia e quais as vantagens de ter uma sociedade permeada pelo pensamento filosófico. Mas é realmente vantajosa uma sociedade permeada pela reflexão filosófica? Poder-se-ia dizer que, como a filosofia não tem doutrina específica e nem defende uma teoria específica frente a outras, ela nos leva a um impasse sobre quais são as teorias verdadeiras, de modo que ela nos leva a questionar nossos fundamentos sem nos ajudar a colocar algo no lugar. Assim, continuaria a objeção, destruiríamos a suposta fundamentação das nossas tradições e não teríamos nada para colocar no lugar senão o ceticismo e o niilismo, e esse não parece ser o caminho para a manutenção de nossa segurança social, política e econômica.

Primeiramente, temos de dizer que essa questão só pode ser respondida pela própria reflexão filosófica. Uma sociedade sem filosofia não é capaz de desenvolver uma resposta justificada a essa questão. Assim, tal sociedade nem saberia se a filosofia é ou não vantajosa, e qualquer decisão por exterminá-la seria meramente baseada em preconceitos, tal como está ocorrendo no Brasil. Ainda que possamos chegar à conclusão de que a filosofia nos leva a um estado de insegurança, essa conclusão tem de ser alcançada de modo filosófico e racional, e não de modo preconceituoso. Senão corremos o risco de cometer as mesmas injustiças cometidas pelos atenienses. Tal como no caso das autoridades atenienses, o que está em causa no Brasil, e em governos autoritários de modo geral, é uma falta de competência para entender o que é um problema filosófico e para responder às críticas advindas da filosofia. Se as autoridades adentrassem o debate filosófico e tentassem sustentar suas posições filosoficamente, eles criariam argumentos que fundariam valores e, conseqüentemente, cursos de ação. Esses cursos de ação poderiam até ser criticados, mas o que os governantes autoritários não compreendem é que são as críticas que dão a oportunidade para que

soluções originais sejam criadas, que satisfaçam tanto os executores quanto seus críticos.

Em segundo lugar, a consequência da filosofia não é o ceticismo e/ou o niilismo, mas, de fato, a percepção da própria falibilidade e ignorância. Do fato de percebermos os limites de nossa investigação e do fato de a filosofia não fornecer respostas positivas finais aos nossos questionamentos, não se segue que devemos abandonar todas as nossas crenças e valores. A filosofia nos fornece conhecimentos, mas esses conhecimentos são antes negativos – sobre o que não é consistente, sobre o que não pode ser o caso, sobre quais argumentos não funcionam – do que conhecimentos positivos sobre como as coisas são. Esse conhecimento negativo nos mostra que ainda não chegamos às respostas finais das nossas questões e que, portanto, nenhum de nós estabeleceu a verdade. Acabamos desenvolvendo nossas próprias posições, ao tentar pesar as diversas teorias e suas vantagens e desvantagens; nesse sentido, a maior parte dos filósofos sustenta alguma teoria ou algumas teorias com relação aos problemas filosóficos que investigam, mas não há concordância sobre qual teoria é a melhor. De fato, até o crítico ingênuo da filosofia tenta sustentar uma teoria filosófica (a de que a filosofia é inútil), porém faz isso com baixa qualidade, já que não possui as capacidades de argumentação e os conhecimentos teóricos que um filósofo profissional tem. Só se a filosofia estivesse espalhada pela sociedade, que poderíamos esperar de qualquer cidadão tal nível de sofisticação na argumentação.

Como a filosofia não tem doutrina específica e tenta desenvolver a todas de modo profundo, consistente e sofisticado, qualquer partidário, de qualquer doutrina, pode utilizar da filosofia para fundamentar sua escolha política, econômica, jurídica, religiosa, ainda que ele próprio não tenha desenvolvido e nem refletido sobre tais teorias (ou mesmo que o tenha feito de modo ingênuo). A mera existência de filósofos que desenvolvem teorias, argumentos e objeções para tratar problemas filosóficos tem a virtude de sofisticar a defesa de qualquer posição assumida. Dessa forma, até aqueles que pensam que a filosofia deve ser exterminada da máquina pública, se estiverem numa sociedade com a proliferação da filosofia, terão argumentos contra a filosofia, advindos da própria filosofia – tal como também o terão aqueles que defendem a filosofia. Assim, a filosofia é vantajosa para todos que querem sustentar suas posições. E, de fato, desvantajosa para aqueles que não querem sustentar suas posições, para aqueles que querem agir sem qualquer fundamento, para aqueles cuja autoridade não se funda na legitimidade das razões.

Outra das críticas contra a filosofia é que ela é elitista. Essa é uma crítica mais econômica e política do que propriamente filosófica. A ideia por trás da crítica é que a filosofia é um curso para pessoas que não precisam se importar com o mercado de trabalho (dado que filósofos não são contratados para nada que não seja dar aula de filosofia) e que têm recursos para viver a vida refletindo sobre as coisas. A ideia é que o Estado deveria apenas investir nos cursos ligados ao mercado de trabalho, pois seriam eles que deveriam ser aproveitados pela população mais pobre, que deveria ser o foco da preocupação estatal. Assim, investir na filosofia é um gasto de dinheiro público, que poderia estar sendo mais bem aproveitado no investimento em outros cursos.

A crítica é complexa, mas podemos começar a respondê-la por partes<sup>3</sup>. Primeiramente, de acordo com o *Censo da Educação Superior*<sup>4</sup>, a maior parte dos estudantes de filosofia (2% dos estudantes nas universidades federais) faz licenciatura, e os alunos das licenciaturas advêm, em média, das classes econômicas D e E. De acordo com o INEP<sup>5</sup>, em 2017, a faixa de renda familiar modal do estudante de filosofia do curso presencial foi de 1,5 salários mínimos. Dessa forma, não é o caso que são as pessoas com mais recursos que frequentam esses cursos. Poder-se-ia objetar que as pessoas pobres *não deveriam* estar frequentando tais cursos, mas deveriam entrar em cursos que prometam uma maior ascensão econômica mais rápido; mas falar tal tipo de coisa significa querer direcionar a profissionalização por meio da restrição pública a uma certa carreira acadêmica. Isso não parece ser governamentalmente adequado numa democracia plural, seja qual for nossa posição política – mais libertarianista ou mais comunitarista. Além disso, de fato, a filosofia, em seu nível de especialização máxima, representa ascensão social para esses estudantes das classes mencionadas, já que a profissão de professor adjunto em universidades públicas é razoavelmente bem remunerada (embora não o seja comparativamente aos servidores com a mesma formação na justiça, no legislativo, ou em certos ministérios do executivo federal). Contrariamente, se deixássemos o desenvolvimento da filosofia pelas elites econômicas, ela certamente não se desenvolveria, dado que essa elite não está ocupando, nas universidades, as cadeiras dos cursos de filosofia.

---

<sup>3</sup> Agradeço ao Prof. Dr. César Mathias de Alencar, cuja excelente aula inaugural de 2019, na Universidade Federal do Amapá, inspirou este parágrafo e os seguintes. Agradeço também aos seus comentários com relação ao restante do texto e aos comentários do Prof. Dr. Everton Puhl Maciel, colega da mesma universidade.

<sup>4</sup> Censo da educação superior. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em 2/5/2019.

<sup>5</sup> Enade: relatório síntese. Disponível em <http://download.inep.gov.br/> (p. 54) Acesso em 2/5/2019.

A crítica também pressupõe que a filosofia não tem utilidade externa à filosofia, ou, pelo menos, que os resultados alcançados pela filosofia são menos importantes do que aqueles resultados alcançados por áreas mais conectadas ao mercado de trabalho. Percebe-se também uma pressuposição injustificada sobre a natureza da própria universidade e sobre os resultados da filosofia. O que se pressupõe é que a universidade é um mecanismo de ascensão social e de especialização para o mercado de trabalho e que os resultados da filosofia são meramente teóricos e não influenciam o desenvolvimento econômico.

Essa crítica demonstra um profundo desconhecimento da história do surgimento das diversas disciplinas acadêmicas e da própria universidade. Uma boa parte das disciplinas acadêmicas se desenvolveu como uma “empirização da filosofia”:

1. a física de Newton era chamada de “filosofia natural”,
2. as ciências cognitivas surgiram da união da neurociência com a filosofia da mente,
3. a química surge dos filósofos alquimistas e dos defensores da existência de *minima naturalis* (a parte da substância que, se dividida, não é mais da mesma substância),
4. a própria biologia e a meteorologia foram criações do antigo filósofo grego Aristóteles.

E, de fato, as universidades não foram criadas com a intenção de satisfazer o mercado de trabalho, mas, antes, com a intenção de desenvolver a pesquisa. Atualmente, é claro, as universidades têm outros papéis; na verdade, a universidade brasileira contemporânea se sustenta no tripé: ensino, pesquisa e extensão; porém a pesquisa é a mais valorizada, dado que é dela que provêm todas as nossas teorias para explicar, para prever e para manipular a realidade. A intenção das universidades não é meramente o mercado de trabalho, mas antes descobrir a verdade sobre as questões investigadas e solucionar os problemas apresentados. É claro que não se descarta o mercado de trabalho, já que as universidades legitimam legalmente o acesso a certas profissões, mas esse é apenas um dos objetivos das universidades.

Além disso, é falso que a filosofia tenha consequências pífias no desenvolvimento econômico. Por exemplo, se aceitamos uma política econômica anticíclica, talvez tenhamos fundamentos keynesianos em nossas escolhas, e é a filosofia da economia e a filosofia política que fornecem os argumentos para uma visão mais *laissez-faire* ou para uma visão mais intervencionista do Estado. Além disso, a filosofia foi quem deu a sustentação racional para as críticas à sociedade colonial escravocrata brasileira ou às passadas sociedades fascistas alemã e italiana. Foi a filosofia também que fundamentou o cisma da Igreja Católica, a revolução francesa, a

primavera árabe, a assinatura de certos tratados internacionais, entre outras mudanças significativas, que trouxeram um substantivo desenvolvimento econômico e social para a maioria da população mundial.

Mas reparem: não queremos dizer que a filosofia sustentou posições ou defendeu doutrinas que trouxeram mudanças. Isso seria contraditório com relação ao que dissemos anteriormente, de a filosofia não ter doutrina específica. Ela, de fato, não tem. Ela apenas apresenta teorias e argumentos por *todas* as posições. Ela tanto forneceu argumentos contra sociedades nazistas e fascistas em geral quanto ofereceu argumentos a favor das mesmas; ela também forneceu argumentos contra regimes militares ditatoriais, mas também apresentou argumentos a favor.

De fato, a *República* ideal de Platão (1997) é um regime *aristocrático* (portanto não democrático), dividido em três classes de pessoas: os trabalhadores, os guardiões e os governantes. Os governantes seriam filósofos advindos da classe dos guardiões, e estes seriam os seguranças da cidade aonde o resto da população trabalharia para todos. A ideia é que apenas o filósofo é capaz de descobrir o que é o bem e, conseqüentemente, o que é o bem social; portanto apenas ele poderia governar de modo bom. O próprio regime militar brasileiro foi calcado em uma ideologia nacionalista específica, com uma certa noção de bem, de progresso e de desenvolvimento, que tinha conseqüências teóricas e práticas para as políticas econômicas. Se iremos ou não construir uma aristocracia platônica, um regime militar ditatorial, ou uma sociedade democrática e plural, a escolha, em última instância, é política, para além dos poderes da filosofia. O que a filosofia pode fazer – e o que ela de fato faz – é fornecer-nos razões a favor e contra a instauração dessas diversas sociedades possíveis e mostrar-nos as implicações éticas, políticas, estéticas, metafísicas, epistemológicas etc de cada uma delas. Além disso, a filosofia não é uma pessoa, mas uma disciplina investigativa; portanto ela não defende teses e nem sustenta posições; ela *tem* teses e posições em seu seio, e são as pessoas que as defendem – dessas pessoas, os filósofos são os que defendem com mais precisão, clareza e rigor suas posições filosóficas, mas eles não podem ser identificados com a disciplina da filosofia, tal como não podemos identificar um advogado ou pensador do direito com a totalidade da disciplina do direito.

Disso, podemos concluir que a filosofia, suas teorias, teses e argumentos podem ser usados para defender inúmeras posições, inclusive as que as nossas sensibilidades morais tomam como inaceitáveis. Será apenas com o desenvolvimento de uma

investigação filosófica, que poderemos mostrar que, além de ser intuitivamente moralmente inaceitável, certa doutrina é também logicamente, epistemicamente, ou metafisicamente inaceitável. Evitar a filosofia não é o caminho adequado para rejeitar uma teoria filosófica. Se abominamos a interferência econômica da esquerda, ou se temos horror ao liberalismo econômico da direita, não é destruindo a filosofia que se destruirão as ideologias das quais temos horror. A filosofia nos dá a oportunidade de mostrarmos por que tais teorias, além de causarem horror, são também falsas ou detêm profundas dificuldades.

Dessa forma, se é verdadeiro que a filosofia não tem uma doutrina específica e pode ser utilizada para sustentar e para criticar as mais diversas posições políticas, econômicas, religiosas, epistemológicas etc, além de ter profundas consequências tanto para a nossa visão de mundo quanto para o caminho do desenvolvimento político, econômico, cultural e social, sem ter de nos levar ao niilismo e nem ao ceticismo, mas antes à aceitação da própria falibilidade na investigação da verdade e a uma maior tolerância com relação às posições opositoras, então parece que as supostas desvantagens da filosofia não são realmente o caso. Além disso, a filosofia, como se insere em todas as disciplinas acadêmicas, em seu grau mais alto de desenvolvimento e sofisticação teórica, fornece contribuições essenciais para a fundamentação de cada uma dessas ciências, contribuições tão importantes quanto as dessas próprias ciências.

Além da contribuição acadêmica, da possível ascensão social das classes mais pobres, do aprimoramento das capacidades reflexivas e críticas dos estudantes e da sofisticação de nossa visão de mundo, teria a filosofia outras vantagens práticas, que a tornem essencial para a segurança de nossa sociedade?

### **3. Filosofia e Segurança Humana<sup>6</sup>**

Conforme dissemos, nossa intenção aqui não é somente mostrar que as críticas mais comuns à filosofia estão equivocadas, mas ir além, ao argumentarmos pela tese de que a filosofia é essencial para a manutenção da segurança humana. Mas o que seria segurança humana? Conforme entendida por Obuchi Keizo e Amartya Sen (2001b, 2002), a dedicação à segurança humana é a mensuração e o enfrentamento às ameaças à sobrevivência, à vida cotidiana e à dignidade humanas, por meio do investimento nas

---

<sup>6</sup> Essa seção foi retirada de Cid (2010) e modificada.

capacidades básicas para permitir uma vida boa. A ideia é que a noção de segurança não deve apenas focar na segurança do Estado; devemos nos ater à segurança do indivíduo de modo holístico (Mockus, 1999), que é justamente o que nos permite fazer o conceito de segurança abranger não só a segurança protetora, mas também a segurança social, a econômica e a política (sendo a protetora apenas parte da segurança social).

Se temos a intenção de manter a segurança na nossa sociedade, devemos pensar a segurança como prevenção de desastres nessas áreas, reduzindo as inseguranças social, econômica e política. A primeira tem a ver com os meios que utilizamos para adquirir as capacidades necessárias para a vida digna em sociedade; a segunda, com os meios que utilizamos para produzir, comercializar, consumir e trabalhar; e a terceira com os meios que utilizamos para participar nas decisões públicas da comunidade. Uma sociedade na qual falta um sistema de saúde ou um sistema de ensino adequados, onde faltam acordos para a obtenção de bons trabalhos para seus cidadãos, ou onde faltam as estruturas para que os diversos grupos e indivíduos se relacionem e tenham voz política, é uma sociedade onde as pessoas têm menos segurança para viver suas vidas dignamente.

A promoção da segurança de um povo pelo seu governo e pelo próprio povo ocorre por meio da formação da autonomia<sup>7</sup> dos indivíduos que formam esse povo e da facilitação justa e vantajosa dos diversos tipos de interações entre esses indivíduos. A facilitação é a promoção de estruturas que regulam as interações entre os indivíduos. A falha em desempenhar esses papéis enfraquece os valores sociais e a crença na justiça dos indivíduos expostos à insegurança (Rodrigues, 2006). E a insegurança, de qualquer tipo, se persistente, leva à justificação da falta de crença na justiça e a uma falta de capacidade de viver a vida pelos meios considerados legais (Vieira, 2007).

A autonomia de um indivíduo, para além das condições externas, é constituída por suas capacidades de interação social e de realizar decisões bem informadas dentro de um sistema social. Para obter tal coisa, certas capacidades essenciais devem ser adquiridas por todos os indivíduos, como as capacidades de: ler, escrever, fazer contas, entender as ciências e a tecnologia, entender e conseguir tomar decisões políticas e administrativas informadas e conscientes, entender o sistema legal e jurídico, ser hábil em alguma função, ter infraestrutura básica de saneamento, saúde, educação, emprego, acesso aos meios políticos e informações públicas, além de ter as suas

---

<sup>7</sup> Para outra abordagem do conceito de “autonomia”, ver, por exemplo, Sankowski (1998).

próprias posições éticas, políticas e religiosas. A condição interna da autonomia é obtida por meio da aquisição de capacidades cognitivas, técnicas e éticas. Se as condições internas e externas da autonomia estiverem sendo cumpridas em uma pessoa, então essa é uma pessoa autônoma e sua segurança humana não está sendo violada, pois possui a capacidade para levar e continuar levando uma vida digna, além de passar essa vida adiante.

Uma sociedade segura, nesses termos, dá-se a partir da organização social e da participação da comunidade no que diz respeito às ações coletivas frente às diversas inseguranças que rondam a vida humana (Acero, 2002, 2005; Earls e Buka, 1993; Sem e Brundtland, 1999; Mockus, 1999). Enquanto a comunidade não for capaz de realizar o trabalho de análise e de decisão e não se der conta da importância disso para a manutenção da segurança (no que diz respeito à redução da corrupção, da ineficiência, da negligência e da desigualdade), teremos sempre possibilidades de violações da segurança humana, por meio do engano sistemático àqueles que não têm as capacidades relevantes. Aqui que a filosofia adquire seu papel essencial. A segurança humana só pode ser mantida, se os cidadãos tiverem as capacidades para se gerirem como sociedade. E isso só pode ser feito, conforme dissemos, se os cidadãos tiverem as capacidades cognitivas, técnicas e éticas adequadas. Mas como a filosofia ajuda nesse processo?

Primeiramente, devemos dizer que a filosofia não é a única que ajuda nesse processo. A educação como um todo, supostamente, tem o objetivo de formar cidadãos autônomos e capazes de gerenciarem a si mesmos e ao grupo, mantendo o trato social. A filosofia exerce um papel fundamental na obtenção de habilidades reflexivas e de conhecimentos das teorias filosóficas e das suas dificuldades, e isso constitui parte da condição interna da autonomia, pois esses conhecimentos permitem desenvolver uma visão de mundo racional e fundamentada, para guiar suas ações, sem negar o conhecimento das alternativas. Assim, exerce também importante função na manutenção da segurança da vida humana, evitando a desorganização social. Só uma pessoa autônoma, que toma suas decisões fundamentadas racionalmente, tendo o conhecimento das possibilidades alternativas, pode realmente se responsabilizar pela sua decisão. A filosofia pode evitar a insegurança social, através da transmissão das habilidades, conhecimentos, informações e, especialmente, de razoáveis princípios

éticos<sup>8</sup>, que permitem a interação social sem a ocorrência de embates culturais agressivos. Com relação à segurança política, a filosofia é capaz tanto de passar princípios de tolerância a fim de evitar embate entre civilizações quanto o de disseminar as práticas e os conhecimentos necessários para o exercício da participação democrática e sustentável na vida pública da comunidade, além de permitir a aceitação ou a rejeição informada das posições, decisões e ações políticas. E com relação à insegurança econômica, ela nos leva a refletir sobre a fundamentação das diversas teorias econômicas, fornecendo-nos a possibilidade de uma decisão mais informada na escolha do modelo econômico preferido para fazer previsões.

Não quero indicar que a filosofia é condição suficiente para a manutenção da segurança humana, mas afirmo com certeza ela é condição necessária. Um determinado indivíduo ou grupo de pessoas que não reflete sobre suas posições políticas, éticas, metafísicas, epistêmicas e estéticas tem sua vida empobrecida automaticamente, pois são reduzidas suas capacidades para decidir entre alternativas de vida. Afinal, assim como um cego não consegue realizar coisas que utilizem a visão, uma pessoa que não sabe refletir sistematicamente, que não conhece a lógica dos argumentos e nem a diversidade de teorias da filosofia não poderá tomar decisões informadas com relação a questões éticas, políticas, econômicas, religiosas etc. É possível objetar aqui que decisões religiosas não devem ser tomadas racionalmente, mas antes emotivamente. Isso até pode ser o caso, mas é argumentável que, com relação às posições filosóficas possíveis, é preferível saber mais do que saber menos, mesmo que tomemos a nossa decisão emotivamente. E, de todo modo, não creio que isso seja argumentável para questões políticas e econômicas, que devem ser sustentadas por boas razões, e não emotivamente. Se devemos ou não ameaçar a China de não mais exportar certos produtos para eles, isso deve ser decidido a partir de um cálculo político e econômico, que se funda, entre outras coisas, em posições filosóficas que assumimos para explicar as relações entre os Estados no cenário internacional – por exemplo, se aceitamos o realismo ou o idealismo na filosofia da política internacional. Sem a filosofia, nossa liberdade de escolha para questões teóricas e para questões práticas é bastante reduzida.

---

<sup>8</sup> “Razoáveis princípios éticos” são princípios que podem ser aceitos por pessoas que defendem ‘concepções de bem’ diferentes, como, por exemplo, a liberdade de consciência, a tolerância religiosa, a preservação do meio-ambiente, e semelhantes. O termo “razoabilidade” foi muito bem trabalhado por John Rawls (2001) e utilizado no contexto educacional por Cid (2010).

Isto é um empobrecimento justamente pelo fato de restringir a liberdade de uma pessoa de viver dignamente em sociedade e de participar de suas decisões públicas *consciente das alternativas*. E é um empobrecimento ainda mais perverso pelo fato de restringir a capacidade de adquirir capacidades e de aproveitar oportunidades. A pobreza e a exclusão são multifacetadas em suas restrições de capacidades e formam um círculo vicioso justamente por isto: as restrições de capacidades básicas simples geram restrições de capacidades para adquirir capacidades (Sem e Brundtland, 1999). Assim, a subnutrição diminui a capacidade de adquirir conhecimento/habilidade, a falta de conhecimento/habilidade diminui a capacidade de obter um bom emprego, a falta de um bom emprego diminui a capacidade de obter uma boa renda, a falta de uma boa renda diminui a capacidade de obter boa educação e alimento, o que, por sua vez, diminui a capacidade de participação política e, conseqüentemente, a capacidade de mudar as próprias condições e de seus descendentes. A falta da filosofia numa sociedade reduz significativamente as possibilidades de os cidadãos adquirirem outras capacidades, a saber, a falta de capacidade de reflexão filosófica e a falta de conhecimento sobre os problemas filosóficos e suas teorias reduz a capacidade de pensamento crítico e a de compreensão de argumentos, reduzindo também a capacidade de ver as implicações das posições que assumem, dirimindo, conseqüentemente, sua capacidade de fundamentar a própria visão de mundo. Isso, por vezes, faz o cidadão agir em desconformidade com aquilo que ele gostaria que ocorresse e o faz defender posições cujas implicações divergem de suas necessidades e vontades.

A educação vista apenas por um viés tecnicista, excluindo disciplinas humanas, como a filosofia, não efetiva todas as suas potencialidades com relação à segurança e à redução de desigualdades; e, por isso, acaba sendo uma má educação. Atualmente, o que temos é que, enquanto as disciplinas naturais e exatas fornecem uma série de capacidades importantíssimas e bastante relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento de técnicas, tecnologias e conhecimentos sobre as coisas do mundo, as disciplinas humanas nos dão os conhecimentos necessários para entendermos a nós mesmos no mundo – nossa histórias, nossas relações sociais, nossa visão de mundo. Em especial, é a filosofia que nos ajuda a construir a nossa visão de mundo.

Mas o que é e qual a relevância de adquirir uma visão de mundo? Na verdade, todos nós temos uma visão de mundo, tendo ou não estudado filosofia. Nossa visão de mundo é composta de nossas crenças sobre a constituição do mundo e de suas partes,

sobre a nossa posição no mundo, sobre os valores éticos e políticos que devemos assumir, sobre a possibilidade e o modo de aquisição de conhecimento, sobre o sentido da vida, sobre a vida após a morte e antes do nascimento, sobre a existência da divindade, entre outras coisas. E podemos adquirir essas crenças de diversas maneiras, como, por exemplo, por tradição.

Podemos ter uma visão de mundo adquirida por tradição, mas o problema – para além da falta de fundamentação e de conhecimento sobre as alternativas – é que existem muitas visões de mundo diferentes, dado que vivemos numa democracia plural. A filosofia nos ajuda a refletir sobre essas diversas visões de mundo e nos apresenta as vantagens e as desvantagens de cada uma delas. Assim, a escolha de uma visão de mundo por aquele que estudou filosofia tem muita probabilidade de ser uma escolha mais bem informada do que a de um não filósofo. Um filósofo contemporâneo, do qual não lembramos o nome, disse algo que expressa muito sobre essa disciplina acadêmica: na filosofia, importa menos o que você está defendendo do que como você está defendendo aquilo que está defendendo. Além disso, como se busca a verdade, a filosofia estimula a honestidade intelectual e uma atenção caridosa a quaisquer argumentos opostos. Dessa forma, a filosofia estimula algo essencial para a segurança humana em regimes democráticos, que é a razoabilidade.

A razoabilidade é um conceito desenvolvido por John Rawls (2001, p. 22, nota) em sua filosofia política:

(1) Pessoas razoáveis não afirmam todas a mesma doutrina abrangente. Diz-se que isso é uma consequência do ‘ônus do julgamento’. (2) São afirmadas muitas doutrinas razoáveis, das quais nem todas podem ser verdadeiras ou corretas, julgadas a partir de qualquer doutrina abrangente. (3) Não é irrazoável afirmar nenhuma das doutrinas abrangentes razoáveis. (4) Outros que afirmam doutrinas abrangentes também são razoáveis. (5) Ao afirmar nossa crença numa doutrina que reconhecemos como razoável, não estamos sendo irrazoáveis. (6) As pessoas razoáveis pensariam que seria irrazoável usar o poder político, se o tivessem, para reprimir outras doutrinas que sejam razoáveis mas diferentes da sua.

A ideia aqui em causa é que a filosofia promove a razoabilidade e a honestidade intelectual, pois, em seu ensino, são apresentados os problemas filosóficos e as várias teorias diferentes que os tentam resolver. Diferentemente das outras disciplinas do ensino básico, a filosofia não é ensinada de modo dogmático. Quando aprendemos matemática na escola, somos levados a crer que a única geometria correta é a euclidiana, porém, quando temos aulas numa faculdade, percebemos que há mais de um tipo de geometria, aplicáveis em casos diferentes. Contrariamente, tanto quando

aprendemos filosofia nas escolas quanto quando a aprendemos nas universidades, somos levados a pensar, por exemplo, sobre quais coisas são corretas, sem que o professor determine quais são de fato as coisas corretas; ele somente apresenta quais foram as teorias construídas para falar sobre o assunto e as dificuldades que cada uma delas enfrenta.

Assim, a filosofia não é de esquerda e nem de direita, não é atéia nem teísta, não é a favor e nem contra o direito ao aborto, não é contra e nem a favor do Estado. A filosofia é a favor da verdade, da busca pelo conhecimento, da sabedoria. Ela não ensina uma ou outra doutrina, mas debate sobre todas, tentando encontrar seus fundamentos, com lógica e pensamento crítico. E como ela busca a verdade, ela não é um mero debate sofisticado em que os debatedores desejam vencer, mas ela é uma conversa entre pensadores que começam discordando e colocando objeções uns aos outros, a fim de aprimorarem suas teorias ou de as abandonarem em favor da verdade.

Sem a filosofia, as visões de mundo serão mais superficiais e as decisões éticas e políticas não serão bem fundamentadas. Além disso, como nenhuma das outras ciências ensinadas exigem do estudante que ele tenha um pensamento crítico com relação aos fundamentos dessas ciências, isso não seria estimulado nos jovens. Jovens com pouco pensamento crítico sobre os fundamentos de qualquer área serão presas fáceis de doutrinadores; e doutrinadores não estimulam a autonomia, mas antes a crença e a obediência acríticas. Crença e obediência acríticas levam certamente à insegurança política, pois usa-se de ideologia para levar as pessoas a concordarem com coisas que as prejudicam. Como a política está intimamente envolvida com questões econômicas, o prejuízo político também gerará insegurança econômica. E a falta de razoabilidade gerada em uma sociedade sem filosofia também tem sérios prejuízos para a segurança social; afinal, pessoas que não são razoáveis têm a tendência de reagir agressivamente a violações de suas concepções de bem. E isso certamente não manterá a sociedade segura. Não é a filosofia que traz insegurança, mas antes a falta dela. Sem filosofia, o que está à espreita é o autoritarismo e a barbárie.

### **Referências**

Acero Velásquez, H. *Seguridad y convivencia en Bogotá: logros y retos 1995 – 2001*. In: Casas Dupuy et alii. *Seguridad Urbana y policía em Colombia*. Bogotá: Fundación seguridad y democracia, 2002.

\_\_\_\_\_. *Los Gobiernos locales y la seguridad ciudadana*. Fundación Seguridad & Democracia, 2005. Disponível em <http://www.comunidadyprevencion.org/> Acesso em 01/07/2008.

Cid, R. *Reduzindo as desigualdades sociais: as capacidades na manutenção da segurança humana*. In: *Páginas de Filosofia*: vol. 2, n. 2, 2010.

Earls, F.; Buka, S. *Early Determinants of Delinquency and Violence*. In: *Health Affairs*: edição de inverno, 1993.

Mockus, A. *Armonizar ley, moral y cultura: cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*. In: *Programas municipales para la prevención de la violencia*. Brasil 1999. Disponível em <http://idbdocs.iadb.org/> Acesso em 1/8/2008.

Moraes, D.J. *Sócrates, a filosofia e a cidade*. In: *Pólemos*: vol. 7, n. 13, 2018.

Patten, C.H. *Valuing Civics: Political Commitment and the New Citizenship Education in Australia*. In: *Canadian Journal of Education*: vol. 29, n. 2, 2006.

Plato. *Complete Works*. 14 ed. Ed. J.M. Cooper. Cambridge: Hackett Publishing C., 1997.

Print, M. *Citizenship Education and Youth Participation in Democracy*. In: *British Journal of Educational Studies*: vol. 55, n. 3, 2007.

Rawls, J. *O Direito dos povos*. Trad. L.C. Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Rodrigues, C. *Civil Democracy, Perceived Risk, and Insecurity in Brazil: An Extension of the Systemic Social Control Model*. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*: vol. 605, 2006.

Sankowski, E. *Autonomy, Education, and Societal Legitimacy*. Philosophy of Education Society, 1998. Disponível em <http://www.ed.uiuc.edu/> Acesso em 1/8/2008.

Sen, A. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. L.T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *Desigualdade reexaminada*. Trad. R.D. Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Why Human Security?* In: *International Symposium on Human Security*, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Introductory text for workshop Basic Education and Human Security*. Kolkata: Commission on Human Security, Unicef, the Pratichi Trust, Harvard University, 2002.

Sen, A. e Brundtland, G.H. *Breaking the Poverty Cycle: Investing in Early Childhood*. Inter-American Development Bank, 1999.

Vieira, O.V. *Inequality and the Subversion of the Rule of Law in Brazil*. In: *Working Paper 84*. Center for Brazilian Studies, University of Oxford, 2007.

## 8. A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS: DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL COLONIAL



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-09>

*Ilana Peliciari Rocha<sup>1</sup>*

A Companhia de Jesus desempenhou papel fundamental na história da educação no Brasil Colonial. Os jesuítas, desde 1549, ficaram responsáveis pela atividade missionária, organizada através dos aldeamentos e colégios fundados, inicialmente, no litoral e, ao longo do tempo, se espalharam por todo o território colonial. Foram 210 anos de atuação jesuítica que foram suspensas com a sua expulsão.

Em 1759 esses religiosos foram expulsos por questões de ordem variada. Não cabe aqui discutir as motivações que culminaram nesse fato, mas é importante ressaltar que a questão educacional teve um papel importante na expulsão. Esse acontecimento histórico apresentou vários desdobramentos, inclusive no formato educacional da época. Pode-se dizer também que o episódio representou a primeira reforma educacional do Brasil (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 457):

A educação tinha um papel essencial na ótica pombalina, tanto que, dentre os “estragos” que teriam sido causados pelos jesuítas, segundo os textos de propaganda do pombalismo, os mais apontados eram os que teriam afetado as letras e conhecimentos portugueses, cujo desenvolvimento seria pleno em Portugal anteriormente à chegada da Companhia de Jesus.

Pretende-se aqui uma análise comparativa dos períodos anterior e posterior à expulsão, para identificar o impacto da expulsão e descrever as transformações na história da educação no Brasil, especificamente neste período.

Ao longo da atuação dos padres jesuítas, a educação sofreu pouca interferência da Coroa portuguesa. A educação, em seus múltiplos aspectos, estava, principalmente, a cargo da Companhia (Cunha, 2005, p. 66-7):

Em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e “escolas de ler e escrever”. (...) Dispondo, então, de vários estabelecimentos de ensino secundário no reino e podendo controlar a admissão

---

<sup>1</sup> Doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo, Brasil(2012). Professor Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Brasil.

ao ensino superior, os jesuítas detinham o controle direto e indireto da educação escolar em todo o reino português.

Passados 260 anos dessa reforma no ensino, o Brasil vivencia novas reformas educacionais. Analisar as reformas educacionais ao longo do tempo é um passo para compreender os enfrentamentos do tempo presente. É perceber que a educação está imbrincada em projetos mais amplos e, enquanto espaço de formação, ela constitui um canal importante para os embates políticos.

Pretende-se aqui apresentar, com base na historiografia, a ação educacional realizada pelos jesuítas e as modificações com a sua expulsão e as reformas pombalinas. Por fim, pretende-se estabelecer uma análise comparativa dos períodos anterior e posterior à expulsão, para identificar o seu impacto e descrever as transformações na história da educação no Brasil.

## **1. Jesuítas e a atividade educacional**

As atividades jesuíticas no Brasil colonial estavam centradas na ação evangelizadora presentes tanto nos aldeamentos quanto nos colégios. Nos aldeamentos a conversão dos indígenas dava-se por meio da catequese e de atividades agrícolas e artesanais. Luís Antônio Cunha aponta essa combinação entre educacional evangelizadora e formação de artesãos e ofícios, também considerada como ferramenta para a conversão (Cunha, 2005, p. 32):

Na organização da Companhia de Jesus havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios, em apoio daqueles, nas tarefas domésticas (cozinheiros, dispenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros etc).

Percebe-se, com base no autor, a amplitude do papel educacional dos jesuítas no Brasil colonial, pois o ensino de ofícios contribuiu na propagação da fé cristã, mas também era necessário para suprir a necessidade de mão-de-obra com algum conhecimento para as demandas da colonização. O autor prossegue (Cunha, 2005, p. 32):

No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos e a homens livres, fossem negros, mestiços ou índios. (...) Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam.

Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção.

Ao assumir o papel de formação de mão-de-obra mais qualificada, os jesuítas também prepararam muitos escravizados africanos nesses ofícios, além dos índios catequizados. O que mostra que a missão era também econômica, além do papel catequizador (Rocha, 2018, p. 34):

Os inacianos sabiam que, além de tudo, a mão de obra era essencial para obtenção dos lucros pretendidos. Por isso, preocuparam-se com a administração da força cativa adquirida gradualmente, graças às doações e às compras empreendidas pela Companhia de Jesus. Assim, conseguiram formar um grande contingente de escravos em suas propriedades, presentes tanto nos serviços ligados a todas as etapas de produção de açúcar quanto nas atividades domésticas e de manutenção das propriedades.

Os jesuítas atuavam basicamente em dois locais de formação educacional: os aldeamentos e os colégios. Tudo indica que essa separação corresponde a duas finalidades distintas: a formação de mão-de-obra nos aldeamentos, ainda que ocorresse alguma instrução básica de letramento, e a atenção era para a formação religiosa e humanística preparativa para o ingresso nas universidades portuguesas. O que induz a supor uma formação para os índios, escravos e pobres e uma formação para uma elite (Hoornaert, 2012, p. 567):

No século XVI, cinco colégios foram fundados em Salvador, no Rio de Janeiro, em Olinda, em São Paulo e em Vitória. O século XVIII testemunhou a criação de mais três: em Recife, em São Luís do Maranhão e em Belém do Pará. Uma segunda iniciativa dos jesuítas foi a criação de seminários menores em Belém da Cachoeira (1686), em Aquiraz (1727) e em Paranaguá (1729). Finalmente, os jesuítas foram responsáveis pela criação de seis seminários tridentinos, ou diocesanos, em São Paulo (1746), em Salvador (1747), na Paraíba e em Mariana (1748), em Belém do Pará (1749) e em São Luís do Maranhão (1752).

A Companhia de Jesus desenvolveu suas atividades educacionais pautadas em um método pedagógico publicado em 1599, o *Ratio Studiorum*, que direcionava todas as práticas pedagógicas e administrativas. Esse documento fundamentava-se pelas teorias, principalmente, de Aristóteles e também de São Tomás de Aquino.

A metodologia da pedagogia escolar caracterizava-se por “envolver estudos e métodos de ensino assentados fundamentalmente na repetição e imitação dos textos clássicos, latinos e gregos” (Villalta, 2002, p. 174). Entre suas atividades estava a disputa oral. “Os alunos eram divididos em grupos, cabendo a cada um desses

interrogar os demais sobre as matérias em estudo. (...) de modo a colocar em prova a capacidade de argumentação de cada um” (Villalta, 2002, p. 174).

A língua foi um mecanismo importante para a catequização. “Para isso criaram métodos de ensino que incluíam vocabulários e gramáticas da língua tupi. Com relação aos africanos, o jesuíta Pedro Dias publicou em 1697 uma Introdução à Língua de Angola” (Hoornaert, 2012, p. 567). No entanto, “a incorporação do ensino do Tupinambá foi a única concessão que se fez à realidade americana” (Villalta, 2002, p. 174).

Os jesuítas foram identificados como atrasados na questão educacional pelos favoráveis à reforma pombalina, por ser “prisoneira da orientação religiosa, contrapondo-se, em parte o espírito científico nascente” (Villalta, 2002, p. 174). Estudos recentes perceberam que essa visão não condiz totalmente com a realidade da época. Em artigo, Villalta apresenta alguns mitos que envolve a educação jesuítica: “nem os jesuítas foram tão obscurantistas como se dizia, nem os Reformistas Ilustrados foram tão reformadores” (Villalta, 2002, p. 171). O autor explica que (Villalta, 2002, p. 176): “os jesuítas estiveram a par da revolução científica, conhecendo as novas metodologias propostas, o método experimental nas Ciências da Natureza e as descobertas astronômicas. A divulgação dessas novas ideias pelos inicianos, porém, foi restrita.” Enfim, os jesuítas foram os responsáveis por formar a elite colonial da época e mostrou-se, por longo tempo, ligados às propostas da Coroa portuguesa. Não estavam à mercê das inovações científicas, mas mantinham-se reticentes à sua propagação (Villalta, 2002, p. 182):

As teorias corporativas de poder que tiveram nos jesuítas seus principais artífices e propagadores, se não hostilizavam o absolutismo nem refutavam a origem divina do poder régio, longe de estabelecerem uma transmissão direta do poder de Deus ao Rei, concediam a mediação da comunidade, delegando-se a essa o direito de rebelar-se caso o poder se tornasse tirânico.

Eis o perigo para a Coroa. Os jesuítas eram detentores de um poder amplo que parecia ameaçá-la. A reforma pombalina na educação, dentro do pacote amplo das reformas, correspondeu ao momento da ilustração portuguesa, na sociedade política em Portugal e seus domínios na época.

## 2. A expulsão, a política e a educação

A expulsão dos jesuítas deu-se em 1759 e a partir daí o percurso empreendido pelos padres, em vários aspectos, é interrompido. A proposta é conhecida como Reforma Pombalina e estruturava-se em torno da ideologia da Ilustração. No entanto, Carlota Boto, com base em Maxwell, chama atenção para o fato de que (Boto, 2010, p. 296):

Iluminismo não houve um só: foram vários. Há o Iluminismo da racionalidade e do progresso; mas há aquele que acentua a decadência nacional; aquele temeroso do atraso... O Iluminismo português – racionalizador, centralizador, secularizador – não era laico; e não era demasiadamente adepto da “extensão das liberdades individuais”.

A reforma educacional estruturou-se no campo legislativo com o Alvará de 28 de junho de 1759. Esse determinou a proibição da utilização dos métodos jesuíticos, de seus livros didáticos e da continuidade de seus membros como professores.

O alvará inspirou publicações em torno do tema da educação, como coloca Boto, referindo-se a António Nunes Ribeiro Sanches, que publicou um texto influente na época (2010, p. 286):

Quando soube que Pombal havia publicado o Alvará de 28 de junho de 1759, expulsando a Companhia de Jesus, Ribeiro Sanches teria se entusiasmado a redigir um trabalho sobre o tema da educação. Publicada em 1760, essa obra, sob o título *Cartas sobre educação da mocidade*, constitui um importante opúsculo para ter uma ideia do que foi, em matéria educativa, o Iluminismo no tempo e território do Marquês de Pombal.

Publicações como essa também serviram para aprimorar a Reforma e dar seu encaminhamento e embasamento teórico. Tiveram papel fundamental para a estruturação formal da nova estrutura da educação colonial. Boto cita (2010, p. 290):

Luis António Verney, iluminista, foi – com D. Luís da Cunha e António Nunes Ribeiro Sanches – referência teórica do pombalismo. Seu principal texto – *Verdadeiro método de estudar* – (...) Era um manual – escrito na forma de cartas – que contemplava variados aspectos da cultura: lógica, gramática, ortografia, metafísica, etc.

A Coroa, ao iniciar um processo de estruturação educacional em Portugal e seus domínios, eliminando, principalmente, a educação escolar conduzida pela Companhia de Jesus, poderia se valer de ordens religiosas que também estavam presentes, com menor expressividade, na educação do Brasil Colonial. Mas, em função da

secularização, os jesuítas não foram substituídos por outra ordem, como aponta Cunha (2005, p. 67):

Embora houvesse ordens religiosas em Portugal, portadoras de concepções pedagógicas diferentes das jesuíticas e dotadas da confiança do setor hegemônico no Estado, nenhuma delas se candidatou para preencher o lugar deixado vago. Dentre as razões dessa abstenção, vale destacar a decorrente do fato de que as concepções filosóficas e pedagógicas dos educadores progressistas portugueses estavam presididas pelas doutrinas políticas da burguesia nascente, particularmente na França. Essa classe, nesse país, via na secularização do ensino um importante instrumento de combate aos remanescentes feudais que tinham na Igreja Católica fortes bases materiais e religiosas.

A ilustração portuguesa e sua repercussão na educação no Brasil Colonial é, antes de tudo, um movimento político fundado nesse jogo entre a Igreja e a Coroa. Possui argumentos para justificar a reforma educacional, mas foi principalmente a secularização e a separação entre a Igreja e o Estado o que estava em jogo (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 463):

...a questão da educação era marcada por uma forte discussão política, que passava pela secularização do Estado, pela separação entre as jurisdições da Coroa e da Igreja. (...) Tratava-se, enfim, de um programa de reformas a ser empreendido pela Coroa, que guiava-se pelo princípio básico de garantir a “conservação” da sociedade e do Estado, tão caro ao pensamento das luzes em geral, indo de Montesquieu a Jean-Jacques Rousseau: estava-se longe de querer de ‘um jato reformar este cadaveroso Reino e formar dele um Novo’, ou seja, qualquer coisa que soasse ao que entendemos por Revolução era estranha ao pensamento de Ribeiro Sanches e, de resto, de Verney (...).

Cunha relaciona as mudanças administrativas e pedagógicas ocorridas com a reforma, como um “novo aparelho escolar” (Cunha, 2005, p. 67-8):

As principais medidas foram as seguintes: (i) Criação da Diretoria-Geral de Estudos, diretamente subordinada ao rei, encarregada de gerir todos os assuntos ligados ao ensino, com ramificação em todo o reino, por meio de diretores locais e comissários; (ii) controle da educação escolar mediante a proibição do ensino, mesmo a título de aulas particulares, por pessoas que não tivessem sido aprovadas em exames de habilitação e idoneidade comprovada pela Diretoria Geral de Estudos ou por seus delegados; (iii) controle do conteúdo dos livros, submetendo-os à Real Mesa Censória, atividade até então a cargo do Santo Ofício; (iv) criação das ‘aulas régias’, compreendendo tanto o ensino de ler e escrever quanto o das humanidades, mantidas pelo Estado com os recursos provenientes do ‘subsídio literário’, imposto cobrado sobre o consumo de carne e produção de aguardente. Outras medidas também foram tomadas pelo governo pombalino, como a criação de uma aula de comércio e do Colégio dos Nobres, assim como a reforma da Universidade de Coimbra.

São mudanças centralizadoras e criadoras de uma estrutura administrativa com a transferência da responsabilidade da educação para a Coroa. É mais comum lembrar-se da reforma pombalina como uma mudança no método de ensino, mas essa absorção da responsabilidade pelo Estado é tão importante quanto à mudança de método, pois representa a eleição da educação como uma política de Estado (Seco & Amaral, p. 9):

As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram, dessa forma, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A educação a partir de então, passou a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais.

Entretanto, a Coroa pretendia rearticular-se politicamente sem afetar as relações estamentais que garantiam os privilégios nobiliárquicos. Portanto, foi uma ilustração apenas para a relação entre igreja e nobreza, não contemplou a totalidade das ideias iluministas com abertura para uma burguesia nascente (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 491):

Se, por um lado, as reformas pombalinas tinham como objetivo estruturar o sistema de ensino português, não se deve esquecer que o papel da educação era reproduzir a ordem estamental da sociedade (...). É preciso compreender, de um lado, o caráter estamental da sociedade portuguesa (que, no Brasil e demais colônias, convivia com a presença da escravidão como instituição fundamental) e, de outro, que a Coroa não tinha por objetivo subvertê-lo, mas, pelo contrário, preservá-lo, ainda que modernizando a sociedade e instituindo a valorização do mérito como um critério a mais na hierarquização social.

Mas essas medidas não ocorreram num só ato e de forma imediata, antes mesmo da expulsão já ocorreram medidas da Coroa alinhadas com a provável reforma. Não é possível afirmar se já eram preparatórias para a reforma, mas certamente tinham o mesmo fundamento: o incômodo com o controle que os jesuítas possuíam sobre a educação. Ocorreram, inicialmente, nos aldeamentos indígenas (Cunha, 2005, p. 67):

A primeira medida do conjunto que veio a definir um aparelho estatal e secular de ensino, no reino português, decorreu do controle, pela administração civil, dos aldeamentos indígenas do Pará e do Maranhão, até então dirigidos pelos jesuítas. Nesse sentido, o alvará de 17 de agosto de 1758 determinou que se criassem, em cada povoação, duas 'cadeiras de primeiras letras', uma para meninos, outra para meninas, em substituição às escolas jesuítas.

Ou, como aponta Villalta, Morais e Martins, para a formação inicial a Coroa já interviu antes da expulsão, interferindo no método de ensino (2015, p. 479):

Em 1759, antes mesmo da expulsão dos jesuítas de Portugal e seus domínios, a Coroa definiu modificações nas escolas menores, correspondente à etapa que sucede às primeiras letras e que antecede aos estudos maiores, isto é, de nível superior ou universitário. Manteve as disciplinas do Curso de Letras do *Ratio Studiorum* (gramática latina, grego e retórica) e a prioridade dada à língua latina, mas propôs uma nova metodologia de ensino, repudiando o método jesuítico e seus compêndios.

O que depois vai se confirmar após a expulsão. Entretanto, a Coroa não obteve um resultado fácil, foi preciso novas iniciativas reformadoras, o que a historiografia costuma dividir em duas fases (Calazans, 1992, p. 25):

...a primeira, que se inicia com o Alvará de 28 de junho de 1759, abole as escolas dos jesuítas e estabelece nas “Aulas e Estudos das Letras uma geral Reforma”, visando os estudos de latim, hebraico e retórica, expede ‘Instruções para os professores das disciplinas’ e cria o cargo de Diretor Geral dos Estudos – para o qual seria nomeado, logo a seguir, D. Tomás de Almeida. Este último, em novembro, entregou ao Vice-Rei as primeiras instruções sobre a “nova criação e estabelecimento dos estudos e total destruição dos métodos antigos”, as quais foram passadas ao Chanceler da Relação da Bahia e do Rio de Janeiro e ao Ouvidores Gerais de Pernambuco, Maranhão e Pará, na condição de “Comissários” do Diretor Geral, devendo por seu turno cada Comissário nomear seus “Delegados” e os “Mestre” que executariam as ordens.

Essa primeira fase marcou-se pelo caráter fortemente normativo e desarticulador do modelo jesuítico, mas passou por muitas dificuldades ao sistematizar ações efetivas no plano educacional. Frente a essas dificuldades ocorreu a necessidade de uma readequação na tentativa de avançar nas propostas, caracterizando uma segunda fase da reforma. Dessa forma (Calazans, 1992, p. 25):

A segunda fase, uma espécie de relançamento da reforma, inicia-se com a Lei de 6 de novembro de 1772 onde se declara que S. M. fora servido ‘ocorrer aos funestos estragos das Escolas Menores, fundando-as de novo, e multiplicando-as nos seus Reinos e todos os seus Domínios, debaixo da Instrução da Real Mesa Censória’. Tratava-se assim de equacionar duas grandes dificuldades enfrentadas pela primeira reforma: a necessidade de uma direção mais firme e atuante e a carência de recursos financeiros.

Com relação ao ensino de ofício, que também era função dos jesuítas, no período após à expulsão a condução da Coroa foi encaminhar a aprendizagem desses ofícios para os Arsenais (instituições militares da Coroa na Colônia). Assim (Cunha, 2005, p. 38),

...foram criados os arsenais de marinha do Pará, em 1761, e do Rio de Janeiro, em 1763, este no mesmo ano em que o Brasil, feito vice-reinado, tinha sua capital para aí transferida. (...) Ao contrário do que acontecia nas cidades, os ofícios eram praticados e ensinados nos arsenais sem quaisquer regulamentações e exames.

Apesar de muitos dos ofícios neles empregados estarem organizados corporativamente, o Estado se permitia autonomia no ensino e na fixação das condições de trabalho dos artífices, coagidos ou não.

Ocorreu que os jesuítas possuíam uma estrutura e uma tradição que foi interrompida abruptamente, por um governo que não estava preparado para assumir tamanho encargo.

Com a discordância portuguesa do método jesuítico, a expulsão representou mudanças no formato e nas prioridades de ensino. Mas o principal problema da reforma foi a ruptura em relação ao sistema anterior, foi a primeira descontinuidade que ocorreu na história da educação do Brasil. O problema consequente foi a oferta de um sistema que não funcionou como o anterior.

As aulas régias, que são consideradas o primeiro ensino laico e público português, diferentemente da pedagogia jesuítica, davam-se em forma de disciplinas isoladas (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 489-90):

A prioridade da Coroa portuguesa era oferecer o ensino das primeiras letras. Depois das aulas de primeiras letras, o segundo lugar, no interior da política régia, foi dado às aulas de gramática latina. Os locais mais populosos, mais abastados e que contavam com uma estrutura administrativa diversificada, eram contemplados com outras cadeiras, como as de retórica, filosofia e língua grega. A oscilação na oferta de cadeiras públicas no decorrer do período atesta que a rede de ensino não se encontrava solidamente estabelecida e que outras alternativas para a disseminação dos aprendizados elementares tinham de ser criadas pelos pais de famílias.

A reforma educacional pombalina é resultado de uma argumentação teórica da ilustração portuguesa, inspirada em ideias iluministas, com uma reforma legislativa correspondente e com a criação de um novo sistema de ensino laico. Mas não é possível compreendê-la sem observar a conjuntura portuguesa, nas suas relações de poder, na sua estrutura aristocrática e no seu império colonial (Calazans, 1992, p. 10):

Queriam os reformadores fazer vicejar uma nova filosofia pedagógica, novas formas e conteúdos para a educação em todos os seus níveis, incluindo-se em tal projeto o redirecionamento de seus objetivos e uma visão diferente a respeito dos métodos e dos papéis desempenhados por mestres e discípulos no processo educacional como um todo. Cabe, no entanto, termos em mente que, se vastos eram tais planos, formidáveis foram seus complicadores, a começar pelas resistências sociais: a sociedade se manteria basicamente corporativa, apesar dos esforços em contrário, avançaria sim a secularização, mas recusando a laicização; a “conservação do Estado” e a defesa da ordem pública em nome do chamado “bem comum” delimitam o espaço das reformas possíveis. Disto tudo resulta a imagem de certa incompletude que caracteriza o conjunto das reformas educacionais, o que

de certo tem muito a ver com outras reticências e compromissos na esfera do pensamento filosófico-científicos e suas tendências predominantemente ecléticas.

Dessa forma, a ideia inicial se converteu num processo de reforma conturbado e ineficiente. Os elementos oriundos da conjuntura política também foram determinantes, como obstáculos para a concretização da reforma.

### **3. A educação colonial e a extensão da reforma**

É preciso compreender o que realmente ocorreu de reforma. Além do movimento político de centralização do poder e de secularização promovido pelo absolutismo português, a reforma significou uma ruptura para a instalação de um método que, ao final, a historiografia põe em dúvida sobre a sua amplitude, senão muito mais um jogo de poder com mudanças confusas. Do ponto de vista teórico, as concepções não foram totalmente alteradas com a expulsão dos jesuítas. Como coloca Villalta (2002, p. 178):

O ensino jesuítico, além de associar-se à tópica aristotélica, era um dos baluartes das concepções corporativas de poder da Segunda Escolástica. Tais teorias predominaram até meados do século XVII e tiveram bastante força até o século XVIII, quando ainda impregnavam a doutrinação política, constituindo-se como as premissas do pensamento político luso-brasileiro e hispano-americano. Nos domínios portugueses especificamente, nem as reformas pombalinas, nem a expulsão dos jesuítas lograram eliminá-las, com o que elas sobreviveram até o período da Independência.

Da mesma forma Villalta (2002, p. 182) constata que Verney, referência teórica da reforma, recomendava o uso das cartas do padre jesuíta Antônio Vieira no ensino da gramática portuguesa. Assim como a memorização e a repetição de passagens de escritos latinos permaneceram, eram cultuadas e admiradas após a reforma (Villalta, 2002, p. 183).

A reforma educacional pombalina deu-se em Portugal e seus domínios e não seguiu uniforme nessas localidades. Seco e Amaral também apontam para o que ficou dos jesuítas após a expulsão, além do que não conseguiu chegar até o Brasil pela reforma realizada em Portugal (Seco & Amaral, p. 7-8):

Ademais, vemos uma continuidade na escolarização baseada na formação clássica, ornamental e europeizante dos jesuítas, isto porque a base da pedagogia jesuítica permaneceu a mesma, pois os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos colégios destinados à formação dos seus sacerdotes, criaram

seminários para um clero secular, constituído por ‘tios-padres’ e ‘capelães de engenho’, ou os chamados ‘padres-mestres’. Estes, dando continuidade à sua ação pedagógica, mantiveram sua metodologia e seu programa de estudos, que deixava de fora, além das ciências naturais, as línguas e literaturas modernas, em oposição ao que acontecia na Metrópole, onde as principais inovações de Pombal no campo da educação, como o ensino de línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional já se faziam presentes. Por isso, se para Portugal as reformas no campo da educação, que levaram a laicização do ensino, representou um avanço, para o Brasil, tais reformas significaram um retrocesso na educação escolar com o desmantelamento completo da educação brasileira oferecida pelo antigo sistema de educação jesuítica, melhor estruturado do que as aulas régias puderam oferecer.

Aliás, no Brasil as reformas tardaram para chegar, o que é natural, na sua condição de colônia. A expulsão dos jesuítas ocorreu, mas aparentemente não ocorreu uma compreensão total das atividades jesuíticas e um planejamento estruturado de ações posteriores (Seco & Amaral):

É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras.

Portanto, a Coroa enfrentou dificuldades para atingir os lugares mais remotos, especialmente no Brasil. Temos uma reforma educacional que priorizou certas localidades em detrimento de outras (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 487-8):

A orientação da Coroa para o estabelecimento das aulas régias era priorizar os lugares mais populosos e de mais fácil acesso, especialmente as “cabeças de Comarcas”. Essa orientação explica, em parte, a concentração de cadeiras em Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que possuíam localidade bastante populosas, ao contrário das demais capitânicas americanas.

Cada capitania apresentou realidades específicas para a dinâmica reformista. Para São Paulo, por exemplo, o estudo de Costa revela que (Costa, 2014, p. 20-1):

Na Capitania de São Paulo, a reforma do ensino só teve início em 1768, no governo do Morgado de Mateus, porta-voz da política pombalina. Até então, a Capitania encontrava-se em um estado educacional deplorável, marcado pela generalização do analfabetismo e a falta de pessoas instruídas nos cargos públicos. Diante de tal situação, o Morgado de Mateus empreendeu uma reforma consoante às novas práticas pedagógicas que vigoravam no reino, inspiradas especialmente nas recomendações de Luís Antônio Verney.

O número de cadeiras de aulas régias sofreu oscilações ao longo do tempo. Não havia um planejamento suficiente e nem uma sustentabilidade financeira. A

historiografia aponta para uma estrutura efetivamente desorganizada (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 489):

As arrecadações diferenciadas do imposto e as oscilações nos números de cadeiras poderiam ser ocasionadas por múltiplas circunstâncias. A orientação política do Estado, que por motivos de falta de financiamento poderia decretar a extinção de um determinado número de aulas régias, o falecimento ou pedido de transferência de um professor, a malversação das receitas e despesas, além de outras razões, cujas lógicas até hoje fogem à compreensão dos historiadores.

Além da ausência de cadeiras, o sistema também enfrentou dificuldades pela ausência de livros. Isso porque a Coroa decidiu controlar a aquisição de novos livros, sob o argumento de padronização dos conteúdos (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 480-1):

Para que o projeto centralizador do ministro Carvalho e Melo fosse efetivamente implantado, a padronização dos conteúdos ensinados, a edição e controle sobre os livros de uso no ensino eram necessários. (...). Sobre a circulação de livros para o uso escolar nas possessões ultramarinas, em 1760, Miguel Carlos Caldeira de Pina Castelo Branco afirmava que faltavam muitos livros em seu distrito (constituído pelas capitânicas de Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Ceará).

Portanto, ocorreu uma ruptura, instalou-se um sistema laico, organizou esse sistema em disciplinas, mas não garantiu um financiamento suficiente (Calazans, 1992, p. 21):

Ao lado da escassez de “letrados”, a insuficiência dos recursos materiais – instalações, livros, material escolar em geral – e financeiros – pagamento dos mestres e aluguel de salas e prédios. Apenas no curso mesmo das tentativas de passagem do papel para a prática as reformas puderam ser percebidas em seus verdadeiros custos, realmente gigantescos.

No mesmo sentido aponta Villalta, tanto para a ausência de material didático e de professores, quanto para a precariedade da remuneração desses professores (Villalta, Morais & Martins, 2015, p. 489-90):

A ausência dos livros aprovados para o ensino era uma queixa recorrente, tanto no Reino quanto no ultramar. Foi, portanto, em um contexto de escassez de impressos específicos para o ensino que os primeiros professores públicos executavam suas atividades. Na medida em que o financiamento das aulas era precário, as capitânicas com economia estável e localidades mais populosas contavam com número mais expressivo de professores régios. A partir de 1772, em uma segunda fase da reforma dos estudos, foi criado um sistema de ensino, com regras bem claras para o funcionamento de todos os seus níveis. A instituição do Subsídio Literário trouxe novo fôlego ao projeto pombalino. O número de professores régios foi reduzido e os súditos solicitavam a abertura de aulas régias em diversos pontos do Reino e ultramar.

As dificuldades para a Colônia eram sempre maiores. A historiografia aponta os diversos problemas que a Coroa enfrentou para a estruturação da reforma no Brasil (Cunha, 2005, p. 68):

Se, nos colégios dos padres jesuítas, havia um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a reação contra ela, orientada pelo enciclopedismo, não conseguiu erguer um edifício cultural alternativo, ao menos no campo de ensino. Foram criadas, no Brasil, aulas de grego, de hebraico, de filosofia, de teologia, de retórica e poética, de desenho e figura, de aritmética, de geometria, de francês, quase todas independentes umas das outras, funcionando em cidades distintas. Mesmo assim, as poucas aulas régias que chegaram a funcionar careciam de alunos e de professores. Os alunos eram atraídos pela melhor qualidade do ensino dos colégios religiosos e os professores, desestimulados pelos baixos salários pagos pelo Estado, mesmo após a influência dos recursos gerados pelo ‘subsídio literário’, abandonavam as aulas em proveito de outras atividades.

Demorou um longo período para ajustar e obter um funcionamento melhor, com reformas sucessivas e com uma centralização ineficaz (Calazans, 1992, p. 21):

Desejava-se fazer muito, com rapidez, mas não existiam os recursos humanos, materiais e organizacionais necessários. Recursos humanos, isto é, mestres para as escolas criadas (ou a criar) pelo Estado, não existiam nem em quantidade, nem tampouco em qualidade suficientes, para uma sociedade que havia sedimentado a transmissão do saber, das primeiras letras à Universidade, no trabalho do clero secular e regular, revelou-se praticamente impossível satisfazer, em poucos anos, a necessidade de professores laicos para todas as “aulas” e colégios.

Calazans listou os imprevistos que interferiram na reforma e no cotidiano do sistema instalado. Esses imprevistos englobam diversos aspectos do sistema educacional, dos aspectos burocráticos aos pedagógicos. Calazanz destacou (1992, p. 21-2):

- a) O recrutamento de quadros docente – a escassez de candidatos laicos (em quantidade e qualidade) tornou imperioso o aproveitamento de indivíduos pertencentes às diversas ordens religiosas existentes no Reino, além de levar, na prática, à admissão de muitos dos ex-padres jesuítas;
- b) As delongas e complicações burocráticas – os novos mestres deviam ser selecionados através de concursos públicos mas, como estes tinham uma execução lenta e as nomeações dependiam de Lisboa, a criação e ampliação dos quadros docentes ficou muito aquém das necessidades das reformas, aumentando ainda os inconvenientes e defasagens na proporção direta das distâncias das diferentes regiões em relação a Lisboa.
- c) A escassez crônica de meios – inexistindo recursos financeiros adequados, caso das reformas de 1759, ou sendo eles ainda insuficientes, caso do Subsídio Literário, verificaram-se dificuldades sérias quanto ao pagamento dos mestres e à manutenção das escolas régias; os mestres tiveram ordenados muito baixos, congelados por longos períodos (décadas, em certos casos) e pagos com atrasos de muitos meses, no mínimo; sem dinheiro para manter (construir, nem falar) salas e

prédios, pois muitos eram arrendados, as autoridades tampouco puderam fornecer livros e material escolar em geral; geralmente, era o próprio professor que se incumbia desses aspectos, recebendo contribuições dos alunos e vendendo-lhes os livros, canetas, lápis, cadernos, etc., uma vez que esta foi também a fórmula que muitos encontraram para garantir a sobrevivência.

d) A imposição de novos métodos de ensino/aprendizagem, por decreto, entrou em choque com velhos hábitos e atitudes docentes e discentes; não foram poucos os casos de revolta, quer de alunos, quer de professores, contra a nova gramática de latim, a nova tabuada, os livros de história, ciências naturais, etc.; do mesmo modo, no capítulo da disciplina, muitas seriam as queixas contra o autoritarismo, os caprichos punitivos, a violência de mestres que faziam a muitos sentirem saudades da firmeza e da ‘mansidão’ dos antigos mestres jesuítas;

e) Os lugares mais distantes dos principais centros urbanos, as zonas rurais sobretudo, ficaram mais ou menos marginalizados tanto em termos de professores como de livros; nas áreas coloniais então, como no Brasil, com as distâncias gigantescas entre os núcleos povoados, as reformas soaram como um dobre de finados para a possibilidade de todo e qualquer tipo de “aulas” ou “escolas”.

Os jesuítas compreenderam a dinâmica colonial e conseguiram criar uma estrutura educacional consolidada para a época, construída ao longo de sua presença no Brasil colonial. Dessa forma, a reforma teve uma implicação mais política do que pedagógica. Do ponto de vista pedagógico, o efeito foi mais de desconstrução (Calazans, 1992, p. 27):

O novo sistema nasceu marcado por uma profunda desarticulação e fragmentação. Cada “Aula” cuidava de uma disciplina, sem se articular com as outras; cada região, cada local, vivencia isoladamente os seus problemas. Pairando sobre esta paisagem quase caótica, as ordens e contra-ordens da Metrópole, as delongas burocráticas, os processos demorados, tudo enfim conspirando no sentido de fazer mais difíceis as coisas na colônia, apenas expunha mais vivamente o irrealismo metropolitano em face das condições coloniais.

No âmbito educacional, com o propósito de trazer o novo, acabou por interromper um percurso de uma estrutura educacional jesuítica, que apesar de seus problemas conseguia caminhar. Trouxe um vazio que permaneceu por vários anos e marcou a história da educação brasileira como o fator resultante da primeira reforma educacional no Brasil.

## **Referências**

Alden, D. *O período final do Brasil Colônia, 1750-1808*. In: Bethell, L. *História da América Latina: América Latina Colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, vol. II, 2004.

Boto, C. *A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade*. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, maio-ago. 2010, pp. 282-299. Disponível em <http://www.scielo.br/> Acesso em: 31/07/2019.

Calazans, F.J. *As Reformas Pombalinas e a Educação no Brasil: as Reformas Pombalinas e seu impacto sobre a Colônia*. In: *Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v. XVIII, n. 2, p. 5-41, dezembro, 1992.

Costa, C.J. *A Educação no Brasil Colônia: pelo fim da visão iluminista da História*. In: *Navegando na História da Educação Brasileira*. Faculdade de Educação, Unicamp. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> Acesso em 22/7/2019.

Costa, R. F. *Memória histórica da Capitania de São Paulo: edição e estudo*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2014.

Cunha, L.A. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

Fonseca, T.N.L. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Hoornaert, E. *A Igreja Católica no Brasil Colonial*. In: Bethell, L. *História da América Latina: América Latina Colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, vol. I, 2012.

Leitão, A. *O significado da expulsão dos jesuítas na educação brasileira*. In: *Brotéria*, Portugal, vol. 169, ago./set. 2009, p. 225-238.

Maciel, L.S.B. & Shigunov Neto, A. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

Rocha, I.P. *“Escravos da nação”: o público e o privado na escravidão brasileira*. São Paulo: Edusp, 2018.

Russo, M. *O ensino linguístico dos Jesuítas e a oposição no Século das Luzes*. In: *Brotéria*, Portugal, vol. 169, ago./set. 2009, p. 209-224.

Seco, A.P. & Amaral, T.C.I. *Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira*. In: *Navegando na História da Educação Brasileira*. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> Acesso em 31/07/2019.

Valle, R.W.S. *Um balanço da instrução no mundo luso-brasileiro*. In: *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*. Disponível em <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/> Acesso em 31/07/2019.

Villalta, L.C. *A Educação na Colônia e os Jesuítas: discutindo alguns mitos*. In: Prato, M.L.C & Vidal, D.G. (org.) *À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_, Morais, C.C. & Martins, J.P. *As reformas pombalinas e a instrução (1759-1777)*. In: Falcon, F. & Rodrigues, C. (org.) *A “Época Pombalina” no mundo luso-brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

## 9. A DITADURA E A EDUCAÇÃO: A OPÇÃO AUTORITÁRIA E A CONSAGRAÇÃO DAS DESIGUALDADES



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-10>

Wagner da Silva Teixeira<sup>1</sup>

*Regimes autoritários são em si uma contradição, uma negação profunda da natureza do ser humano, que, indigente, inconcluso, necessita da liberdade para ser, como o pássaro precisa do horizonte para voar*

Paulo Freire

O Golpe Civil Militar de 1964 foi efetuado, de acordo com seus defensores, em nome do combate a um inimigo que iria destruir a Pátria, a Família e a Liberdade; seria esse inimigo o comunismo. Foi em nome do combate a esse inimigo, que entre os dias 31 de março e 1º de abril de 1964, se derrubou um presidente legitimamente eleito, se pôs fim ao regime democrático inaugurado em 1945, e, em seu lugar, foi instaurada uma ditadura que duraria longos 21 anos.

Entre a derrubada do ex-presidente Joao Goulart e a instauração da Ditadura Militar o caminho foi curto. O que seria uma intervenção cirúrgica e rápida para derrubar o presidente e afastar da política os setores e grupos de esquerda mais radicais, foi se transformando, cada vez mais, num regime de exceção, no qual a perseguição, a prisão e a tortura foram dando lugar ao “devido processo legal”, característico de um regime democrático. Em nome da defesa da democracia, derrubou-se a democracia. Em nome da defesa da liberdade, se instaurou um regime autoritário e acabou-se com a liberdade. Em nome do combate ao comunismo, a extrema-direita militar tomou o poder e implantou uma Ditadura.

As divisões no interior das Forças Armadas no momento do Golpe, e mesmo durante da Ditadura, são conhecidas. De um lado, um setor moderado, liderado por Castelo Branco, que propunha a devolução do poder aos civis o mais rápido possível. De outro lado, a “linha dura”, liderada por Costa e Silva, defensora de que o poder só fosse devolvido aos civis depois que o país estivesse totalmente livre da ameaça comunista. Venceu a tese do segundo grupo, que além de conseguir permanecer no

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de História (DHIS) do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) (wsthistoria@gmail.com).

poder depois de 1964 e impedir a realização das eleições presidenciais de 1965, implementou ainda o Ato Institucional número 5 (AI-5) em dezembro de 1968, fechando de vez o regime e instaurando de forma institucional uma política de segurança nacional baseada na violência, na tortura e no terror de Estado.

Vale ressaltar que os militares não estavam sozinhos, muito pelo contrário, receberam apoio de políticos civis e amplos setores sociais para dar o Golpe e para instaurar a Ditadura. Muitos políticos apoiaram as prisões, expurgos e até mesmo torturas e assassinatos cometidos pelos órgãos de repressão, como forma de se livrar de seus oponentes políticos. Setores conservadores da Igreja, temendo a implantação do “comunismo ateu”, também validaram, ainda que com menor intensidade, as perseguições. As classes médias urbanas, empresários, grandes proprietários rurais e o governo estadunidense também deram seu consentimento. As demonstrações de apoio à “revolução” e ao “regime militar” não foram poucas.

Neste texto, iremos analisar como os governos militares, sob a égide do autoritarismo, substituíram as experiências educacionais anteriores por um projeto elitista, autoritário e privatizante. Veremos como as Reformas educacionais da ditadura militar impactaram na realidade social do país e suas consequências em relação às desigualdades educacionais já existentes. Para isso, iremos abordar as medidas repressivas dos militares logo após o golpe, em seguida uma análise das reformas empreendidas durante a ditadura e por fim, um balanço das consequências de tal política educacional na sociedade brasileira.

## **1. A Repressão**

Derrubado o governo João Goulart, tiveram início de imediato as primeiras medidas no campo da educação. No caso, uma rápida e brutal repressão que visava abolir a política educacional do governo Jango, marcada pela democratização do acesso ao ensino e pela construção de um projeto popular de educação, desta forma buscaram destruir imediatamente os movimentos de educação e cultura popular, atuantes, sobretudo, no campo da alfabetização de adultos. Neste caso, foram particularmente atingidos: O Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler de Natal-RN, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba, os Centros Populares de Cultura (CPCs) ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Educação de Base

(MEB) da Igreja Católica. Este último, foi o único dos movimentos que sobreviveu, porém sob forte intervenção. Todos os demais foram destruídos logo nos primeiros dias de abril de 1964.

Para os novos mandatários do poder, “finalmente chegara o momento de por ordem na casa (...), uma das primeiras providências consistiu em eliminar tudo o que o governo anterior viera fazendo no campo da educação de adultos” (Beisiegel, 1974, p. 253). Nesse sentido, a alfabetização, como vinha sendo feita, era vista como uma ameaça à nova “ordem democrática”. Havia, por parte dos setores conservadores da sociedade, uma grande preocupação quanto aos efeitos políticos dos movimentos de educação e cultura popular. Isso ficou claro, “através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores. A partir de abril de 1964 um grande número de programas desaparece”. Os poucos que conseguiram permanecer ativos, foram obrigados a atuar “no interior, com programação restrita e revisão de sua linha de atuação” (Paiva, 1987, p. 259).

A extinção dos movimentos não foi suficiente para a ditadura. Era necessário ir mais longe com a “limpeza”, afastando da vida pública as pessoas que haviam participado dos movimentos. Nesse sentido, Moacyr de Góes lembra que “os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados” (Góes e Cunha, 2002, p. 33). Não foram poucas as pessoas que sofreram algum tipo de perseguição política por conta de sua participação naqueles movimentos. Estudantes, professores e funcionários foram atingidos. Os trabalhos paralisados, os projetos encerrados, era o fim das experiências de educação e cultura popular no Brasil.

O resultado de toda essa repressão foi catastrófico para a alfabetização de adultos no país. “Nos dois primeiros anos do novo governo, o problema da educação dos adultos é deixado de lado pelo Ministério da Educação. Entretanto, a paralisação dos esforços brasileiros, no sentido de diminuir sua porcentagem de analfabetos e de educar sua população adulta”, causou uma repercussão muito negativa no exterior. Somente a partir de 1966, após pressão da UNESCO, a ditadura iniciou suas atividades na área de educação de adultos, primeiro apoiando a Cruzada ABC, e, depois no final de 1967 criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (Paiva, 1987, p. 260).

Essas ações de repressão estão inseridas no contexto da chamada *Operação Limpeza*, implementada pelo “Comando Supremo da Revolução” logo após o golpe,

com objetivo de combater a “subversão” e “limpar” o país do comunismo e da corrupção. Ela atingiu políticos ligados ao governo derrubado, funcionários públicos civis e militares, militantes de esquerda de forma geral. Diversos oficiais ficaram responsáveis pela instauração dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs), foi criado um IPM em cada estado da federação, para investigar as ações “subversivas” por todo o país. Políticos como João Goulart e Juscelino Kubitschek também mereceram seus próprios IPMs. No caso específico da educação, foram abertos os IPMs do Ministério da Educação (MEC) e do Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

A política educacional do governo Goulart foi extinta logo nos primeiros dias da ditadura, sobretudo, no que diz respeito ao PNA, coordenado por Paulo Freire desde 1963. O PNA no momento do golpe, estava em plena fase de implantação em Sergipe e na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Logo no dia 1º de abril de 1964 todas as atividades do PNA, tanto no Nordeste como no Sudeste, foram paralisadas. O ministro Júlio Sambaqui e toda a sua equipe, inclusive Paulo Freire, foram afastados do Ministério da Educação. O PNA acabou antes mesmo de ser colocado em prática: no Rio ele parou no treinamento dos cerca de 1000 monitores, em Sergipe foi paralisado na fase de seleção dos mesmos.

No dia 13 de abril de 1964, foi decretada a cassação dos direitos políticos de 62 pessoas, entre elas Júlio Sambaqui. No dia seguinte, 14 de abril, duas semanas depois do golpe, o PNA foi oficialmente extinto pela Portaria nº. 237 do MEC que “revogava todas as portarias anteriores”, entre elas as que tratavam do PNA, como as portarias nº 70, 92, 108, 109, 110, 111 e 112 (Beisiegel, 1992, p. 254). Seu caráter “subversivo” não seria tolerado pelo novo governo. O que chama a atenção, é que a portaria nº. 237 simplesmente acabou, de uma só vez, com todas as iniciativas do MEC realizadas durante o governo Jango. A ideia era por fim de forma imediata a toda política educacional do governo anterior, considerada já há algum tempo como subversiva. A destruição do PNA foi uma das primeiras medidas repressoras do primeiro governo militar. Ela foi decretada apenas três dias depois da posse de Castelo Branco na presidência. Em Angicos, um ano antes, na época comandante do IV Exército, Castelo Branco já havia alertado Calazans Fernandes sobre o perigo que representava o método de alfabetização de Paulo Freire. Para o General, eles estariam “engordando cascavéis” no sertão do Nordeste (Lyra, 1996, p. 117).

Após esse momento inicial de interrupção das atividades e extinção do PNA, “os novos governantes iniciaram o processo de apuração das responsabilidades”

(Beisiegel, 1992, p. 254). Tiveram início as perseguições, as cassações, as prisões e os interrogatórios. Vários IPMs foram abertos com o objetivo de apurar as atividades subversivas na área educacional. A repressão atingiu os movimentos de educação e cultura popular, o movimento estudantil e as universidades. Os movimentos foram destruídos, a UNE oficialmente extinta e sua atuação passou a se realizar de forma clandestina. No caso das universidades, vale lembrar a intervenção realizada pelo governo militar na Universidade de Brasília (UnB). Ainda em 1964, o reitor Anísio Teixeira foi demitido e nomeado em seu lugar um interventor, o professor Zeferino Vaz, que nos primeiros dias de sua gestão demitiu 13 professores acusados de subversão.

## **2. As Reformas**

Para além da repressão, os novos detentores do poder tinham em mente um projeto de educação. Esse projeto foi gestado a partir de pelo menos três matrizes diferentes: o corpo técnico civil e militar do próprio governo, os intelectuais conservadores do complexo IPES/IBAD e os técnicos estadunidenses da USAID.

Essas três fontes de elaboração do projeto político educacional da ditadura convergiam em pelo menos dois aspectos. A necessidade de se combater e desconstruir o projeto educacional do governo derrubado e a constituição de um projeto próprio de educação. Projeto este baseado em pelo menos três premissas: um ensino que legitimasse a nova ordem autoritária estabelecida; uma educação que correspondesse aos interesses e necessidades do desenvolvimento econômico capitalista, se adequando ao “milagre” e priorizando a educação profissional; e, por fim, um forte estímulo à atuação do setor privado na área educacional.

Nesse sentido, o governo ditatorial deu início, a partir de 1964, a uma série de medidas legais, por meio de decretos e leis, para reformar o sistema de ensino brasileiro. Ressalta-se o caráter autoritário de toda essa legislação, elaborada, quase sempre, por pequenas comissões, no âmbito do Ministério da Educação, sem qualquer tipo de consulta aos setores envolvidos: escolas, secretarias estaduais e municipais de educação, universidades, nem mesmo outros setores da sociedade civil. A imprensa só servia para divulgar os resultados depois da legislação pronta e decretada. Uma opção de construção pedagógica que privilegiava a burocracia técnica civil e militar da

Ditadura em detrimento de um debate mais amplo e democrático. Dentre as diversas ações, destacamos:

A Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que estabeleceu o salário-educação. De acordo com essa lei, o valor de 2% do salário mínimo seria cobrado dos empregadores em relação a todos os seus empregados, arrecadado pela Previdência Social, os valores eram repassados ao Banco do Brasil, sendo dividido em duas partes, metade era destinada aos Fundos Estaduais de apoio ao ensino primário e a outra metade ficava com o Governo Federal, por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Com essa iniciativa e outras regulamentações posteriores, como o Decreto Lei 55.551, de 12 de janeiro de 1965, a União passou a “exercer a função de órgão central coordenador da captação de recursos, mas também a função de órgão controlador e fiscalizador de sua aplicação” (Romanelli, 1986, p. 217).

A Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, também chamada de Lei Suplicy de Lacerda, nome do ministro da educação à época. Essa lei alterou a forma de representação política dos estudantes, extinguindo a UNE e criando em seu lugar uma outra estrutura de representação estudantil. Na base dessa estrutura ficariam os Diretórios Acadêmicos (DAs), depois os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs), os Diretórios Estaduais dos Estudantes (DEEs) e por fim, o Diretório Nacional dos Estudantes (DNE) que assumiria o lugar da UNE. De forma geral, o Movimento Estudantil perdia sua autonomia e passava a sofrer de forma direta a ingerência de órgãos externos ao movimento, “ficaram vedadas aos órgãos de representação estudantil quaisquer ações, manifestações ou propaganda de caráter político-partidário”, as entidades estudantis passariam a estar atreladas “à fiscalização dos órgãos oficiais” (Sanfelice, 1986, p. 81). Diante da organização do movimento estudantil no período anterior ao golpe, era estratégico para a Ditadura manter sob controle os estudantes brasileiros. Nesse sentido, a lei tinha o propósito claro de extinguir “o movimento estudantil brasileiro” e dessa forma, “acabar com a participação política dos estudantes”, procurando “destruir a autonomia e a representatividade do movimento, deformando as entidades estudantis, em todos os escalões, ao transformá-las em meros apêndices do Ministério da Educação, dele dependendo em verbas e orientação” (Poerner, 1979, p. 231).

No texto da Constituição aprovada em 1967, em seu artigo 168, garante-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino dos 7 aos 14 anos. Por outro lado, no mesmo artigo, em seu § 2, estabelece o texto constitucional que “respeitadas as disposições

legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”<sup>2</sup>. Com o claro objetivo de apoiar e fortalecer o ensino privado, tanto a Constituição de 1967, quanto as legislações posteriores, irão garantir a expansão do ensino privado em vários ramos do ensino, o que caracteriza, dada a realidade econômica do período, num aprofundamento das já gritantes desigualdades educacionais e sociais, “o fortalecimento do ensino particular tem que ser visto como uma barreira sócio-econômica, legalizada e sancionada por lei, que prejudicará as classes economicamente desfavorecidas” (Freitag, 1986, p. 82).

A Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, estabeleceu em seu artigo 4, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como forma institucional de garantir a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Entretanto, essa lei não previa uma forma suficiente de financiamento do MOBRAL, o que só ocorreu em 1970, quando passou a se destinar um percentual da Loteria Esportiva para o seu funcionamento. O MOBRAL foi a resposta da ditadura ao trabalho realizado pelos movimentos de educação e cultura popular e por Paulo Freire no campo da alfabetização de adultos. O movimento visava, sobretudo, alfabetizar os operários, dando a eles um mínimo de qualificação. Seu caráter doutrinário era nítido. Com o MOBRAL a alfabetização de adultos “assume caráter tão evidentemente ideológico e visa de forma tão explícita inculcar no operariado os valores do capitalismo autoritário” (Freitag, 1986, p. 92).

A Reforma do Ensino Superior, ou Reforma Universitária, foi definida pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. A necessidade de uma ampla reforma no ensino superior brasileiro já era defendida por estudantes, professores e pelo próprio governo, desde antes do Golpe de 1964. Durante o governo Jango, a Reforma Universitária, fazia parte das chamadas Reformas de Base. A UNE, entre 1961 e 1963, realizou encontros nacionais para debater propostas de alteração no funcionamento das universidades. Entre as propostas defendidas pelos estudantes estava a representação estudantil de 1/3 nos órgãos colegiados das faculdades e universidades. A fundação da UnB se insere nesse mesmo contexto: da construção de propostas para modificar o acesso, a gestão e o papel das universidades no país.

Com o golpe, todo esse debate foi paralisado, a UNE foi fechada, a UnB sofreu uma intervenção e a realização de uma Reforma mais ampla nas universidades foi

---

<sup>2</sup> Brasil. *Constituição Federal de 1967*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em 3/11/2019.

adiada. No entanto, a pressão pelo aumento do número de vagas nas universidades permaneceu. Entre 1960 e 1970 o número de estudantes que terminavam o ensino médio e não conseguiam entrar na universidade, o chamando excedente, cresceu de forma significativa. Mesmo o governo ditatorial não podia mais fechar os olhos para tal situação.

Para responder a essas e outras demandas, a Ditadura implementou, em 1968, a sua Reforma Universitária. O primeiro aspecto que se vale destacar foi a total ausência de debate com os setores envolvidos; ou seja, as universidades, os estudantes, professores, demais setores da sociedade civil não foram ouvidos para contribuir com a elaboração da Reforma. Ao contrário do que ocorria em países como a França, onde a Reforma Universitária demorou dois anos para ser concluída, no Brasil ela levou apenas 60 dias. “Não houve discussões e debates em público, a imprensa e os meios de comunicação de massa só serviram para divulgar os resultados” (Freitag, 1986, p. 86).

A Comissão responsável pela elaboração da Reforma foi composta por técnicos brasileiros do MEC e estadunidenses da United States Agency for International Development (USAID). Era a época dos famosos acordos MEC/USAID, acordos de cooperação na área educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, iniciados logo após a derrubada do governo João Goulart. Os acordos previam a colaboração entre os dois países no planejamento nos três âmbitos no ensino: primário, médio e superior. “Os acordos MEC/USAID representam, assim, o ponto culminante da escalada cultural norte-americana em nosso País” (Poerner, 1979, p. 245).

No contexto da Guerra-Fria, os EUA viam na América Latina e, por conseguinte, no Brasil, seu território direto de influência. Para evitar novas situações como a cubana, várias iniciativas foram tomadas, desde a Aliança para o Progresso até as ações da USAID no campo educacional. Em geral, pode-se afirmar que os acordos, no que dizia respeito às universidades, procuravam fazer das universidades caixas de ressonância do ideário político defendido pela ditadura e pelo governo estadunidense, ou seja, evitar que as chamadas “ideologias exóticas” ganhassem espaço no interior das instituições superiores de ensino. Nesse sentido, os acordos buscavam “suprimir a autonomia das Universidades brasileiras, empecilho à uniformização ideológica, transformando-as em fundações” (Poerner, 1979, p. 246).

Para a elaboração da Reforma Universitária a ditadura militar criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) formado em julho de 1968. Seu relatório final traz as seguintes conclusões: “a expansão das vagas no ensino superior é desejável

e necessária”, sem, no entanto, prejudicar os demais níveis de ensino, dessa forma, recomenda o relatório que “é preciso encontrar uma maneira do sistema expandir com o mínimo custo” (Cunha, 1977, p. 241-2). Nesse sentido, a Reforma busca, de acordo com ela própria, racionalizar a gestão das universidades e otimizar os recursos disponibilizados. Para isso uma série de medidas são implementadas pela Reforma: fim do regime de cátedra e organização departamental; implantação do sistema de créditos e de cursos básicos; cursos de curta duração (2 anos) e de licenciatura (4 anos); restrição da participação dos estudantes nos órgãos colegiados; fundação como forma jurídica para as universidades (Freitag, 1986 p. 83). Além dessas mudanças, outras questões também foram abordadas pela Reforma Universitária de 1968: implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores; manutenção da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; definição do vestibular como forma de ingresso nas universidades; introdução da monitoria entre outras medidas (Freitag, 1986, p. 85).

Há nas análises sobre a Reforma Universitária de 1968, a constatação de uma contradição inerente à Reforma. Avanços na implementação de algumas mudanças de sentidos democratizante, diante de um contexto autoritário. Convivência entre aspectos que eram reivindicados e defendidos pelos estudantes desde antes do Golpe e mecanismos de controle e coerção, justamente, para submeter ou mesmo extinguir o movimento estudantil. Nesse sentido, a “atuação do Estado se caracteriza pelo emprego desmedido da repressão política, mas, igualmente, da assimilação (desfigurada) de princípios avançados que haviam sido colocados por segmentos e experiências universitárias de caráter reformador” (Germano, 2005, p. 156).

Ainda sobre este assunto, vale destacar a estruturação da Pós-Graduação no Brasil exatamente naquele momento. Sua origem está no parecer no. 977 CES/CFE (Câmara de Ensino Superior/Conselho Federal de Educação) de 3 dezembro de 1965, passou a ser chamado até hoje de parecer Newton Sucupira. A própria Lei 5.540 e a Lei do Magistério 5.539 também de 1968 trazem efeitos sobre a organização da pós-graduação no Brasil. O que justifica a organização da pós-graduação realizada em plena ditadura militar seria a visão que os militares teriam da relação entre o desenvolvimento econômico e a fragilidade científica do país, está última “era vista mais como causa do “atraso” do que como consequência de uma dependência mais ampla e de uma exclusão secular em matéria de educação nacional, especialmente na escolarização básica” (Cury, 2005, p. 16-7). Dessa forma, a

pós-graduação era vista como uma ferramenta de desenvolvimento pela Ditadura, três aspectos chamam a atenção da implantação da Pós-graduação no Brasil nesse período: A rapidez (dez anos), a amplitude (todas as áreas) e a legitimidade (aceita rapidamente tanto pela sociedade, como pela academia). Para Cunha o incentivo à Pós-graduação seria uma espécie de compensação pelas funestas consequências das violentas intervenções policiais nas universidades durante o período, não foram poucas as prisões de estudantes, as aposentadorias compulsórias e as demissões de professores e técnicos-administrativos. Três seriam os objetivos de tal política: “1) formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; 3) assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” (Cunha, 2000, p. 185).

Em 13 de dezembro de 1968, a Ditadura decreta o Ato Institucional no. 5, o AI-5, que entre outras coisas, suspendia o *habeas-corpus* e a necessidade de mandado judicial para prisão, busca e apreensão; além de suspender o Congresso Nacional. O regime se fechava de vez e a repressão e a tortura passaram a ser utilizadas como política institucional por parte do governo. Para complementar o AI-5 na área educacional, foi implementado o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, “que liquidou o protesto estudantil, ao proibir movimentos de greve e agitações de caráter político” (Romanelli, 1986, p. 225). De acordo com esse decreto, qualquer estudante envolvido na organização ou participação em manifestações ou greves estudantis poderia ser sumariamente expulso ou suspenso da Universidade.

Em setembro de 1969, foi baixado o Decreto-Lei 869, que determinava a obrigatoriedade da disciplina de educação moral e cívica em todos os currículos de todos os graus, níveis e modalidades de ensino. Entre outras finalidades, a disciplina de educação moral e cívica buscava “o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (*apud* Goés e Cunha, 2002, p. 73). No ensino superior, a disciplina ganharia outro nome, Estudos dos Problemas Brasileiros - simplesmente EPB. Seu conteúdo seria definido pelo Conselho Federal de Educação e pela recém-criada Comissão Nacional de Moral e Civismo, formada por um misto de militares, religiosos e professores, extremamente conservadores e dedicados à defesa do regime autoritário. “As finalidades da educação moral e cívica representavam uma

sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional” (Goés e Cunha, 2002, p. 74). Em sala de aula eram disseminadas ideias profundamente conservadoras e retrógradas sobre o papel da mulher na sociedade e na família, sobre sexualidade, religião e política. Procurando de forma autoritária impor o pensamento de extrema direita ao conjunto da sociedade brasileira.

Dando continuidade as reformas educacionais, o governo federal implementou a Lei 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, conhecida por reformular os ensinos de 1º e 2º graus. Ela “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964” (Saviani, 1999, p. 116). Sobre o contexto de elaboração e aprovação da Lei 5.692 no Congresso Nacional, vale ressaltar que o Brasil vivia naquele momento a euforia do “milagre” econômico, com altas taxas de crescimento. Nesse sentido, diferente do que ocorreu com a Reforma Universitária em 1968, a aprovação da Lei 5.692 ocorreu no Congresso de forma consensual, “a oposição estava desbaratada e silenciada, restando escassos elementos que cumpriam o papel de legitimar o regime, que assim podia manter sob disfarce formal seu caráter ditatorial” (Saviani, 1999, p. 121).

A duração e a divisão entre os ensinos primário e secundário foram alteradas. O primário passou de quatro para oito anos, com o fim do antigo ginásial, enquanto o segundo grau passou a ter uma duração entre três e quatro anos. Um dos grandes objetivos da Lei 5.692 era a de diminuir a pressão por vagas no ensino superior. Para isso incluiu-se na reforma a questão da terminalidade e do ensino profissionalizante no ensino secundário. O que representou na prática “que os estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas” (Freitag, 1986, p. 95). Atingindo-se assim o objetivo de diminuir a demanda de vagas no ensino superior, pois a Reforma do ensino médio “destruiu seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas” (Germano, 2002, p. 190). As disciplinas de caráter formativo profissional ocuparam o lugar, sobretudo, das disciplinas da área de humanas, dando um caráter técnico ao ensino secundário público. Como resultado dessa política educacional, a rede privada de ensino secundário se viu fortalecida, na medida em que “assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica -, os chamados “cursinhos” (Germano, 2002, p. 190). Era a consagração das desigualdades sociais pelas desigualdades educacionais. Um ensino secundário público

profissionalizante destinado aos estudantes provenientes das classes populares e médias e um ensino particular voltado para o vestibular destinado aos estudantes provenientes das classes altas.

Por fim, o Decreto-Lei 71.737, de 22 de janeiro de 1973, que regulamentou o ensino supletivo, já previsto na Lei 5.692 de 1971. O decreto definia o ensino supletivo organizado em quatro modalidades: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento. Seu público alvo, foi desde o princípio, as classes populares. Nesse sentido, o ensino supletivo fortaleceria o caráter dual do sistema de ensino, “que prepara, em cursos separados, as classes dirigentes e as classes subalternas” (Freitag, 1986, p. 98). O decreto previa ainda que ao Estado cabia tão somente a realização dos exames finais, ficando o ensino supletivo, praticamente todo ele, nas mãos da iniciativa privada. “O supletivo abriu caminho para que as empresas privadas explorassem as aspirações educacionais das classes “menos favorecidas” (Freitag, 1986, p. 98).

### **3. Um Balanço**

Ao deixarem o poder em 1985, o legado educacional da Ditadura Militar foi extremamente danoso para o país. Além de não resolverem os problemas educacionais, eles se aprofundaram. Na ausência de debates e de uma participação ampla da sociedade civil nas questões educacionais, o país ficou refém das decisões de uma minoria de técnicos civis e militares, que encastelados em Brasília e, portanto, distantes das realidades sociais e econômicas da sociedade brasileira, criavam Leis e Decretos-Leis, transcreviam para o papel suas concepções educacionais, que ao fim e ao cabo, priorizaram atender ao setor privado, único com capacidade de se fazer ouvir, em detrimento do poder público.

Em relação a reforma do ensino superior, realizada em 1968, e a reforma do ensino primário e secundário, realizada em 1971, é possível afirmar que em conjunto procuravam “conter o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscavam, cada vez mais intensamente, o ensino superior como meio de obtenção de um requisito, cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais” (Cunha, 1977, p. 285). Entretanto, em que pesem as iniciativas da ditadura, as matrículas no ensino superior continuaram a crescer, o que fez com que a pós-graduação passasse a desempenhar “a função de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma, agora em um nível mais elevado, acessível apenas

a uma parte seleta dos graduados” (Cunha, 1977, p. 285). Dessa forma, as políticas educacionais da ditadura podem ser definidas como responsáveis pela “reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as definem, sustentam e dão vida” (Cunha, 1977, p. 288).

O controle sobre a universidade era essencial para os projetos políticos da ditadura, tanto a Reforma de 1968 quanto o Decreto-Lei 477 de 1969 caminharam nesse mesmo sentido. A perda de autonomia das universidades passa então a ser elemento estratégico tanto para o governo brasileiro, quanto para o governo estadunidense, ambos envolvidos diretamente na elaboração da Lei 5.540. O objetivo foi “a eliminação de lideranças políticas de que a Universidade foi quase sempre foco e, assim, a eliminação da participação social em prol da decisão de poucos” (Romanelli, 1986, p. 259).

Diante do quadro de desenvolvimento econômico vivenciado pela ditadura, sobretudo entre 1969 e 1974, para uma completa inserção do Brasil nos quadros do capitalismo mundial, na condição de um país em desenvolvimento, se fazia necessária uma educação que estivesse pronta para responder a essa demanda, própria do sistema capitalista. Ao longo da ditadura, a educação foi “totalmente reestruturada e redefinida para funcionar em toda a sua eficácia e nas várias instâncias como divulgadora da ideologia dominante, como reprodutora das relações de classe”. Por trás do discurso oficial de valorização da educação e da promessa de melhores condições de vida por meio da educação, ela servia, de fato, à “nova estrutura de dominação e como instrumento de reforço da própria base material, possibilitando a reprodução da força de trabalho” (Freitag, 1986, p. 129).

De forma geral e categórica, a ditadura militar no Brasil foi extremamente danosa para a educação brasileira. Procurou desobrigar as responsabilidades do Estado no financiamento da educação, mantendo boa parte da população fora das escolas; abriu demasiado espaço para a iniciativa privada no ensino superior e supletivo; estabeleceu mecanismos de controle e coerção sobre as universidades e escolas; criou disciplinas de cunho doutrinário e ideológico conservadores do ponto de vista político e moral; reformulou o sistema de ensino brasileiro consagrando as desigualdades educacionais e sociais.

Apesar dos discursos oficiais de valorização da educação e da educação enquanto fator de maior equilíbrio social, como instrumento de geração de melhores empregos e rendas. “Na prática, a política educacional pós-64 caracterizou-se

realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola”. Ao final da ditadura militar cerca de 2/3 da população brasileira nunca havia frequentado a escola ou a frequentado muito pouco. “A exclusão da escola resulta antes de tudo da exclusão social e econômica de significativas parcelas da população brasileira condenadas a viver em condições miseráveis, em virtude da brutal concentração de renda existente no país” (Germano, 2005, p. 266-7).

Após o fim do “milagre”, a partir de meados da década de 1970, a crise econômica tratou de fragilizar a hegemonia da ditadura militar. Começaram a surgir na sociedade brasileira, forças políticas que questionavam o poder absoluto dos quartéis sobre a sociedade brasileira. O fim da censura e dos mecanismos de controle e coerção permitiram aos poucos que fossem sendo desnudadas as reais condições educacionais do país.

Ao deixarem o poder em 1985, os militares deixaram uma verdadeira “herança maldita” no campo da educação. Além dos dados alarmantes quanto ao número de brasileiros excluídos da escola, já citados. Outros números revelam a situação dramática da educação brasileira: 20 milhões de analfabetos e 8 milhões de crianças fora da escola. Entre 1979 e 1985, os índices de evasão escolar e repetência cresceram, respectivamente, 24% e 14%. Apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições ideais de uso. A situação dos professores seguia o mesmo caminho de degradação, além das péssimas condições de trabalho, “os seus salários foram desvalorizados e a sua formação profissional decaiu em qualidade, acarretando evidente queda do nível de ensino” (Germano, 2005, p. 270-1).

Além de não atingir os próprios objetivos na área educacional, a opção autoritária realizada em 1964 acarretou enormes prejuízos para a educação brasileira. Baseada em pressupostos ideológicos conservadores, antiquados e retrógrados, a política educacional da ditadura, também se mostrou elitista, excludente e consagrou de forma profunda as desigualdades sociais e educacionais do país. Relegados à completa exclusão do sistema de ensino, por um lado ou por outro, submetidos a uma educação doutrinária, autoritária e sem compromisso com quaisquer aspirações democráticas, seja do ponto de vista humano, social, político ou econômico, este foi o destino da maior parte do povo brasileiro durante a ditadura militar.

Ganharam vulto nos últimos anos, os discursos e manifestações de defesa do “regime militar”, da “Revolução de 64”, bem como os pedidos de uma nova “intervenção militar”. De acordo com essas afirmações em 1964 não teria ocorrido um

Golpe e sim uma Revolução, a ditadura teria sido um regime e este período o melhor de nossa história, nada mais falacioso e sem amparo na realidade. Todos os nossos principais avanços sociais foram registrados ou antes ou após a ditadura militar. Apesar de publicadas em 1992, as palavras de José Willington Germano permanecem absurdamente atuais: “As elites são despóticas, intolerantes, autoritárias e se preocupam sobretudo em concentrar riqueza, em acumular, desmedidamente, o capital. Reagem violentamente, batem à porta dos quartéis a qualquer tentativa de melhoria das condições de vida dos trabalhadores” (Germano, 2005, p. 277).

### Referências

- Beisiegel, C.R. *Política e Educação Popular*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1992.
- Cunha, L.A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. In: Lopes, M.T.L, Faria Filho, L.M. e Veiga, C.G. (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Cury, C.R.J. *Quadragésimo ano do parecer CFE no. 977/65*. In: *Revista Brasileira de Educação*. No. 30, 2005.
- Freire, P. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- Freitag, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- Germano, J.W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- Goés, M. e Cunha, L.A. *O Golpe na Educação*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- Lyra, C. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira na educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- Paiva, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- Poerner, A.J. *O Poder Jovem: História da participação política dos estudantes brasileiros*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- Brasil. *Constituição Federal de 1967*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em 3/11/2019.

Romanelli, O.O. *História da Educação no Brasil*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Sanfelice, J.L. *Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

Saviani, D. *Política e Educação no Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

## 10. SOBRE A MALDIÇÃO DA LIBERDADE DE EDUCAR NO BRASIL



<https://doi.org/10.36592/978-65-81110-08-6-11>

*Idalice Ribeiro Silva Lima<sup>1</sup>*

A proposta deste capítulo é trazer reflexões sobre o cenário em que movimentos reacionários se inscreveram no campo da educação e, numa cruzada anti-intelectualista, passaram a atacar as instituições educacionais públicas e as ciências – particularmente as Ciências Humanas –, com destaque para o Movimento Escola sem Partido (MESP), o qual, notadamente a partir de 2014, no contexto de construção do golpe de Estado que, em 2016, depôs a presidente Dilma Rousseff, ganhou força e alavancou o obscurantismo, o anti-intelectualismo e, assim, a construção antidemocrática da educação brasileira em curso<sup>2</sup>.

Desde a redemocratização que se desenhou no Brasil, a partir de meados da década de 1980, parecíamos soterrar os governos ditatoriais e reinventar os caminhos da reconstrução democrática do nosso país – fortemente marcado por séculos de colonização e escravidão – mas não ainda. Mais uma vez, estamos a reviver as formas sociais autoritárias que nos regressam a um Brasil oligárquico e seu passado profundo e atualizam a demolição da (re)construção democrática, numa reconfiguração da divisa social da “ordem e do progresso” inscrita na bandeira nacional e do imperativo sociológico da dura liberdade econômica que guia o mercado concorrencial. Se, para uns, essa é uma reconfiguração social opressora, que desenha a ordem do irracional e do progresso do fim do humano – agenciada principalmente pelos direitistas extremistas –, em que se inscrevem as novas formas de holocausto; para outros, é uma reconfiguração social libertadora que traz a promessa de uma constelação política em que, mesmo sob as formas sociais autoritárias, aspiradas ou não, prevalece o que entendem por *liberdade e propriedade* individuais, assim como os valores morais que os orientam em seu neoliberal conservadorismo.

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil (2007). Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Brasil.

<sup>2</sup> Inserem-se, neste capítulo, resultados parciais da pesquisa intitulada “Discursos do Movimento Escola sem Partido sobre ‘doutrinação política e ideológica’ nos livros didáticos da área de Ciências Humanas”, em desenvolvimento pela autora.

Os discursos que configuram essas formas sociais indicam que sobreviverão os indivíduos – e as instituições, em particular, a instituição educacional em discussão neste texto – que se adaptarem ao mercado econômico e, pelo *mérito* da pro-atividade, competitividade e produtividade, conseguirem êxito na *empresa de si*. Nessa configuração do reordenamento social do Brasil atual, prevalecerão os cidadãos “de bem”, as pessoas “de bem” que seguem o que imaginam ser a verdade e o caminho proclamados pelo novo evangelho do mercado concorrencial, com sua agenda moral e antiesquerdista. Desta configuração puxaremos aqui fios antiesquerdistas que tecem a trama dos ataques contra as universidades e as ciências, destaque para aqueles dirigidos às Ciências Humanas, as quais supostamente estariam a corroer os valores fundantes do projeto neoliberal conservador de sociedade.

Na busca da supressão do que designam “marxismo cultural”<sup>3</sup>, os adeptos do MESP empreendem esforços não somente pela assepsia ideológica nas práticas de professores e estudantes dentro e fora das salas de aula, mas principalmente pelo encurralamento das suas subjetividades. Em suas investidas, passam a criar (*res*)*sentimentos* de um mundo à imagem e semelhança do projeto neoliberal conservador de sociedade em empreendimento, o qual intenta engolfar os indivíduos e os coletivos de indivíduos, plasmando-os nas formas e formas sociais do que, há tempos, Oliveira (1999) nomeou como a “face real” do neoliberalismo: o totalitarismo.

### **1. No caminho da democratização da educação pública, uma “ponte para o futuro”**

Concomitante com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2002, o MESP aparece no cenário social brasileiro com uma agenda moral e antiquerdista para a educação nacional, cujo programa, logo vimos, centrou-se nos ataques à educação pública e democrática.

Desde o estabelecimento dos governos petistas, em 2003, desenhou-se no cenário brasileiro um projeto de país que – como se fosse possível driblar a lógica social

---

<sup>3</sup> Este termo difundido entre os adeptos da extrema direita e os apoiadores do MESP para, pejorativamente, dizer da existência de uma *marxização* dos espaços culturais e educacionais, em particular das escolas e universidades, as quais estariam aparelhadas pelos esquerdistas. Esses atores passaram a fazer deslocamentos, inversões e (in)apropriações não só das teorias marxistas, mas também das formas de luta dos esquerdistas na propagação do que aqui designo *neoliberal conservadorismo* (Lima, 2019).

capitalista e deixar intocáveis os interesses das elites – procurava conciliar interesses de diferentes atores sociais, alavancando o crescimento econômico e promovendo minimamente a oferta de empregos e a distribuição de renda por meio de programas, com vistas a assegurar direitos sociais às camadas mais baixas da sociedade, dentre os quais, a educação.

De fato, no decurso do que poderíamos chamar “era de ouro” dos primeiros governos petistas, era visível o vigor econômico do Brasil, com o fortalecimento não somente das dinâmicas de reprodução do capital, da capacidade de produção e circulação de mercadorias das empresas, mas também da economia popular. Além disso, esse cenário também propiciava a ampliação do acesso dos segmentos sociais mais desfavorecidos a bens e serviços públicos inscritos nos direitos fundamentais presentes na *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Decerto, nessa “era de ouro” não houve um enfrentamento aos grupos sociais dominantes na disputa pelo aprofundamento da democratização da sociedade brasileira que a Constituição brasileira inspirava, mas um contorno na agenda neoliberal, da qual esses governos fizeram, por assim dizer, espirrar nas camadas mais desfavorecidas da sociedade os estilhaços da partilha da riqueza social até então restrita às elites deste país, onde, historicamente, prevaleceram os mandonismos políticos dos grupos oligárquicos.

Nesse cenário em que se alavancou o crescimento econômico e, com isso, o aumento dos empregos e das rendas, e se ampliaram as políticas sociais, homens e mulheres das camadas sociais mais baixas puderam ter melhores condições de vida e trabalho e até mudar sua posição social. Parecíamos mesmo estar a viver numa “era de ouro” das políticas da economia, inebriados naquilo que Arendt (1988) chamou de busca da “felicidade”, a qual sucumbe a liberdade como política e, assim, faz-nos imergir nas sombras da esfera privada.

Um estudo instigante de Pinheiro-Machado e Scalo (2016) traz elementos importantes para pensarmos esse momento recente da história política do Brasil. Segundo as autoras, desenvolveram-se, nessa “era de ouro”, políticas de inclusão econômica e social – por exemplo, a ampliação do acesso ao ensino superior por meio de cotas raciais e dos direitos do trabalhador doméstico – que asseguraram direitos sociais às camadas mais baixas da sociedade e, em decorrência, até propiciaram uma mobilidade social da qual emergiu uma nova classe média. Por outro lado, essas políticas não enfrentaram outros danos sociais e culturais. Nessa pesquisa, as autoras destacam a linguagem corrente entre os estudiosos e os agentes de tais políticas, os

quais procuraram definir essa nova situação social como um resplendor dos pobres. Numa “vida para consumo” a crédito, na expressão de Bauman (2008, 2010), os pobres teriam passado a “brilhar” com seu poder de comprar e consumir coisas que satisfaziam as suas necessidades do estômago e da fantasia, no dizer de Marx (1968).

O problema foi quando esses pobres resplandecentes se sentiram vitoriosos pelo poder de comprar e de consumir coisas e também pela conquista de direitos que lhes asseguraram acesso a bens e serviços públicos, como o ensino superior, mas logo se depararam com a coisa do *status quo*; logo tiveram que enfrentar as derrotas no que Bourdieu (2001) definiu como “luta simbólica por reconhecimento, por acesso a uma existência socialmente reconhecida” (p. 295), e por uma visibilidade como sujeito político, só possível nos espaços de política, mas não nas “catedrais” do consumo, isto é, *shoppings*, onde nos consumimos nos nossos negócios privados. Como sugere Arendt (1987), quando imergimos no privatismo da esfera privada e, identificando o público com o privado, abandonamos os assuntos políticos e a esfera pública, abrimos as fendas em que brotam os movimentos totalitários – em suas novas formas, no tempo presente. Deste modo, enfraquecemos e degradamos não somente as nossas instituições públicas, mas também o nosso envolvimento com a coisa pública, o nosso exercício da cidadania. Assim, passamos a agir não como cidadãos envolvidos na vida política, mas como consumidores desejosos e vorazes das coisas que nos consomem na irrelevância de assuntos que só dizem respeito à esfera privada.

Se, por um lado, vimos recrudescer, no cenário nacional, as políticas de democratização da educação pública, notadamente as do ensino superior, por outro, também vimos se erigirem as investidas contra as tentativas de alargamento do acesso dos estudantes das camadas baixas da sociedade, em seus diversos pertencimentos, às universidades, que, para muitos, deveria ser coisa de elite, nas não de pobres, com todas as categorias de *diferenças* que os constituem (raça, gênero etc.) (Dardot; Laval (2016).

Decerto, nos governos petistas, realizaram-se as políticas que, de certo modo, procuravam contornar a agenda neoliberal e, assim, democratizar o acesso às universidades, tornando-as mais diversas e plurais, mas, no mesmo compasso, desenvolveram-se as investidas contra a desrealização desse projeto de construção democrática da educação pública e gratuita. Logo após a consumação do golpe de 2016, que destituiu não somente Dilma Rousseff, mas também a democracia brasileira, vimos claramente os esforços das elites para fazer avançar o seu projeto de sociedade

neoliberal, o qual alavanca o “Estado empresarial”, como o designam Dardot e Laval (2016), em que se alastra a corrosão dos direitos sociais e faz prevalecer as leis próprias do mercado concorrencial *necessárias* às operações econômicas dos agentes (empresariais) públicos e privados.

Desde as eleições presidenciais de 2014, das quais a presidente Dilma Rousseff saiu reeleita, o candidato derrotado Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), expressando o inconformismo dos grupos sociais dominantes com o resultado das eleições, apareceu, na cena pública, como um paladino a defender a destituição de um governo que as elites não mais toleravam e a proclamar as reformas sociais atinentes aos interesses dos grupos sociais dominantes. Numa trama golpista, o senador mineiro, vencido nas eleições presidenciais, desfraldou suas bandeiras anti-corrupção pela moralização política do Brasil, embora ele mesmo fosse acusado de cometer crimes de corrupção, passando a concertar esforços para desestabilizar o governo petista até a sua derrocada final, quando se consumou o golpe de 2016, com a destituição da presidente Dilma Rousseff (Lima, 2019).

As reformas anunciadas pelo então senador Aécio Neves, em um dos seus discursos no Senado Federal, inscreveram-se no documento intitulado “Ponte para o futuro”, que foi um dos mais contundentes prenúncios do golpe de 2016 e das políticas de destruição dos programas de governo que buscavam assegurar os direitos sociais, como a educação e a saúde. Essas reformas tiveram início no governo ilegítimo de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), um dos atores emblemáticos na construção do golpe que destituiu a democracia brasileira, e continuou, em atualizações e aprofundamentos, no governo Bolsonaro. Nesses últimos governos, constituiu-se uma política inclemente de destituição do público e entronização do privado, por exemplo: a Emenda Constitucional (EC) nº 95 que desvincula os chamados “gastos públicos” da Constituição de 1988, os quais asseguravam direitos sociais, como a educação; a privatização da Petrobrás e a venda do pré-sal; a reforma trabalhista, que destituiu os direitos dos trabalhadores – duramente conquistados no decurso de uma longa história de suas lutas – e fragiliza os sindicatos; a reforma previdenciária que atinge os mais pobres, nos momentos mais frágeis de suas vidas, isto é, na doença e na velhice; a reforma educacional, que começou pelo Ensino Médio, de modo imperativo e sem debate, por meio de Medida Provisória, e se alastra pelos demais níveis educacionais, com ataques às universidades e às ciências, particularmente as Humanas (Lima, 2019).

Nesse cenário de colapso da democracia, como o designou Miguel (2019), parece que passamos a viver ainda mais intensamente um assombro na vida social brasileira. Sob os imperativos da necessidade que suprimem a nossa liberdade, suspendem a nossa capacidade de pensar e, assim, acorrentam as nossas decisões, as nossas escolhas, erige-se o privatismo que, como sugere Arendt, nos leva à *apolitia*. Assim, passamos a confundir e a identificar os interesses públicos com os interesses privados, a subjugar os assuntos e os interesses públicos próprios da esfera pública pelos assuntos econômicos próprios da esfera privada. E, deste modo, nos enredamos num “salve-se quem puder”, quando poderíamos deliberar os assuntos públicos em um falar e agir nos espaços de política.

Nesse contexto de encolhimento do espaço público em que se instaurou a construção, instauração e consolidação do golpe de 2016 e recrudesceram as ações reacionárias dos extremistas de direita, o MESP se tornou visível e passou a atuar com mais força na cena pública. A análise do material disponibilizado no seu site, e noutros espaços virtuais que o apoiam, indica que, pelo menos até 2013, as suas prescrições não apareciam senão incrustadas nos discursos midiáticos que desqualificavam a educação pública, com claros posicionamentos contra as políticas educacionais dos governos petistas, como foi o caso das polêmicas em torno do livro didático de História, de Mário Schmidt, em 2007, no período em que Fernando Haddad atuou no Ministério da Educação (Lima, 2019).

## **2. O MESP na cena pública**

Nas narrativas de origem do MESP, o ano de 2004 é tomado como marco temporal de sua fundação e o movimento é apresentado como uma *reação* ao que seus agentes designaram “doutrinação política e ideológica” nas escolas e universidades. Segundo os relatos publicados no jornal *El País*, tudo teria começado em 2003, justamente quando um candidato situado à esquerda política ascendeu à presidência da República. Aos olhos dos que estavam à direita política, a ascensão da esquerda ao poder parecia ser uma vitória política decorrente das ações provenientes de um “exército” de “militantes” formados por professores esquerdistas, que deveriam ser combatidas. Como “fato” ou “prova” testemunhal disso, a narrativa inscrita no jornal *El País* traz a experiência de um pai cuja filha teria passado por algo assemelhado a uma “lavagem cerebral” *executada* por um professor de História que, ao referir-se às

peessoas que se desprenderam de tudo por uma ideologia, teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Esta é a narrativa da experiência do próprio coordenador do MESP, Miguel Nagib, segundo a qual professores disfarçados de “militantes” estariam a “fazer a cabeça das crianças”, já que “associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo”. Em *reação*, Miguel Nagib *empreendeu* iniciativas que resultaram na criação, em 2004, de um movimento que teria como meta erradicar as chamadas ideologias das escolas e das universidades, sob a bandeira da “neutralidade da educação”. Numa linguagem que se apropria de metáforas biológicas e militares, põe-se a dizer que a educação brasileira, particularmente a pública, “em todos os níveis”, teria sido afetada por uma “contaminação político-ideológica”<sup>4</sup> proliferada por um “exército organizado de militantes travestidos de professores” que, pelo estabelecimento de uma lei, precisava ser extirpada das escolas e universidades.

Assim, o MESP passou a desenvolver um forte trabalho – não menos ideológico do que as ideologias que pretendia combater – de difusão de discursos e de modelos de ações contra o que designa “doutrinação política e ideológica” nas escolas e universidades, especialmente as que se referem aos modelos de projetos de lei disponibilizados para, com os devidos ajustes, serem apresentados e defendidos em instâncias parlamentares de diversos lugares do Brasil<sup>5</sup>. Neste cenário, Miguel Nagib se coloca como um paladino a defender a “neutralidade da educação”. Contudo, a análise dos seus discursos indica claramente a sua localização social, como a define Berger e Luckmann (1974), em que se situa socialmente como católico, liberal, conservador, advogado e procurador do Estado de São Paulo, com toda a carga de seus pertencimentos ideológicos e político-partidários, com toda a constituição de sua subjetividade. A título de exemplo, observa-se a sua aproximação com os partidos políticos conservadores, situados à direita política, incluindo a extremista. Isto fica claro no seu relato sobre os primeiros passos dos projetos de lei que buscam estabelecer as prescrições do *Programa Escola sem partido* nas instituições educacionais. O primeiro projeto teria sido elaborado para atender a uma espécie de “encomenda” do então deputado estadual Flávio Bolsonaro pelo Partido Progressista (PP), quem, por sua vez, o apresentou à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 2014<sup>6</sup>. Neste

---

<sup>4</sup> Quem somos. *Movimento Escola sem Partido*. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/> Acesso em: 8 set. 2017.

<sup>5</sup> Programa Escola sem Partido. *Projetos de Leis em andamento*. Disponível em <https://www.programaescolasempartido.org/> Acesso em: 3 nov. 2018.

<sup>6</sup> Bolsonaro, F. *Projeto de Lei nº 2.974 de 2014*. Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/> Acesso em: 13 jul. 2016.

mesmo ano, os projetos contra o que apoiadores do MESP designaram “doutrinação política e ideológica” nas escolas e universidades foram apresentados e discutidos na Câmara dos Deputados, a começar pelo Projeto de Lei n. 7.180, de autoria do deputado evangélico Erivelto Santana, então filiado ao Partido Social Cristão (PSC), que propunha a “precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”.<sup>7</sup> A este apensado, o mais emblemático é o Projeto de Lei n. 867 de 2015, de autoria de Izalci Lucas (PSDB), que propõe a inserção do *Programa Escola sem Partido* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 de 1996<sup>8</sup>. A análise dos materiais bibliográficos e documentais disponibilizados no site do MESP indica, em flagrantes contradições do que pregam os seus agentes, não somente o alinhamento de suas tendências – “preferências”, “concepções” etc. – aos partidos de direita e às ideologias neoliberais e conservadoras que os orientam, mas também a pretensão de aniquilar o pensamento crítico, em sua diversidade de concepções, e engolfar as formas de luta constitutivas da esquerda política, suas “táticas” e “estratégias”, revertendo-as a seu favor, e, deste modo, aplacar e mesmo erradicar o que chamam de “marxismo cultural”, açambarcando-o na edificação do que aqui nomeio *neoliberal conservadorismo cultural*.

Numa incursão pelo site do MESP, notadamente nas categorias “Flagrando o doutrinador” e “Depoimentos”, é possível apreender as investidas que, muitas vezes, sob a aura do testemunho de quem já viveu dada experiência de doutrinação, tanto incitam os estudantes a delatarem os professores considerados “doutrinadores”, que supostamente estariam a lhes inculcar ideologias e propagandas político-partidárias, quanto intimidam os professores no exercício do seu trabalho dentro e fora das escolas e universidades, vez que sugerem a (auto)vigilância e o (auto)cerceamento de suas falas e ações.

Em geral, as situações que caracterizariam o suposto professor “doutrinador” ou “militante” poderiam ser assim resumidas: desvio do ensino dos conteúdos das disciplinas para os temas políticos discutidos pela mídia; estudos embasados em textos supostamente tendenciosos que mostram somente uma vertente de discussão do conteúdo ou tema da disciplina; desqualificação das perspectivas políticas e religiosas

---

<sup>7</sup> Santana, E. *PL 7.180/2014*, Brasília, Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em <https://www.camara.leg.br/> Acesso em : 19 ago. 2016.

<sup>8</sup> Lucas, I. *PL 867/2015*, Brasília, Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em <https://www.camara.leg.br/> Acesso em : 13 jul. 2016.

dissonantes das suas convicções, concepções, visões de mundo; mobilização dos alunos para participação em manifestações públicas (greves, passeatas etc); favorecimento no desempenho acadêmico de estudantes consonantes com as convicções dos professores; manifestação de suas preferências e de suas adesões ou repulsas aos partidos políticos e às ideologias, escamoteamento dos  *fatos* que implodem as perspectivas políticas e ideológicas de suas “preferências”.

Em contraposição ao chamado “professor doutrinador”, o MESP apresenta o  *Programa Escola sem Partido* em que, num cartaz a ser afixado nas salas de aula, estabelecem-se as interdições ao trabalho do professor transfiguradas em “deveres do professor” e, assim, indicam os  *mecanismos* de erradicação da “doutrinação político-ideológica”:

**Deveres do professor**

- 1** O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2** O Professor não favorecerá, nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3** O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4** Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará, aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5** O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6** O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

[www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org)

Fonte: DEVERES do professor. Movimento Escola sem Partido  
Disponível em: <[www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org)>. [Fonte de domínio público].

Face às resistências, o próprio Miguel Nagib sugere que já não importa tanto se o chamado *Programa Escola sem Partido*, em que são estabelecidas as interdições ao trabalho dos professores e das professoras em sala de aula, será ou não instituído por lei. Enquanto não se estabelece uma lei que interdite a chamada “doutrinação política e ideológica”, os agentes do MESP consideram que desenvolveram relevantes ações, cujos efeitos se fizeram sentir nos meios educacionais, porquanto nestes já se instauraram a (auto)vigilância e a (auto)punição principalmente entre professores e estudantes.

Numa análise dos materiais bibliográficos e documentais disponibilizados em diversos espaços virtuais, é possível observar os esforços do MESP e dos seus apoiadores para a criação de uma atmosfera obscurantista e anti-intelectualista nas escolas e nas universidades, em que se erige a supressão da liberdade de pensamento e de comunicabilidade deste pensamento que se (re)pensa no fazer-se dos professores e dos estudantes, isto é, em suas práticas educacionais – e mesmo políticas. Esta cruzada anti-intelectualista se desenha em avaliações de desempenho docente, em denúncias e em processos administrativos e judiciais persecutórios, inscrevendo-se, de modo traumático, no trabalho docente e nas atividades mais corriqueiras da vida cotidiana dos professores.<sup>9</sup>

Se, por um lado, o MESP se colocou no cenário público com seus discursos contra a liberdade de ensino e a democratização da educação pública, por outro, também se colocaram os seus adversários, organizados ou não, em movimentos que passaram a enfrentar as investidas mespianas, notadamente a partir de 2015. As fontes consultadas mostram diferentes atividades em diversos espaços sociais e políticos, desenvolvidas por atores que se posicionaram contra as iniciativas de desdemocratização da educação e de supressão da liberdade de pensamento empreendidas pelo MESP. De diferentes perspectivas, esses atores expuseram, na cena pública, os posicionamentos políticos e ideológicos do MESP e procuraram desvelar as contradições e as falsificações do que os mespianos designaram “doutrinação” política e ideológica por meio da “militância esquerdista” dos professores. Suas formas de resistência se desenharam no cenário público pelo Brasil afora<sup>10</sup>, destaque para as

---

<sup>9</sup> Por exemplo: Nota de repúdio. Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <https://aspuv.org.br/> Acesso em : 3 set. 2019; NISZ, C. Rosana Pinheiro-Machado fala sobre saída do Brasil: ‘Não me sinto mais segura na rua’. *Diário do Centro do Mundo*, 29/8/2019. Disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/> Acesso em: 3 set. 2019.

<sup>10</sup> Em Uberaba, por exemplo, realizaram-se as Jornadas de Discussão Educação, Ideologias e Movimento Escola sem Partido, sob minha coordenação, que ocorreram em duas edições, em 2017 e 2018. O projeto

ações de coletivos como *Professores Contra o Escola sem Partido*, do qual se constituiu o *Movimento Educação Democrática*, e *Frente Nacional Escola sem Mordação* (Frigotto, 2017; Penna, Queiroz, Frigotto, 2018).

Numa exploração dos registros das falas e ações dos agentes do MESP, é possível perceber alguns elementos importantes para a nossa reflexão, a começar pela astúcia política com que “Escola sem Partido” nomeia o movimento. Este nome eminentemente político traz um enleio que pode levar o público ao entendimento de que existe “escola com partido”, quando a intenção é embater-se não somente pela instituição de leis e políticas que prescrevem e inscrevem a assepsia ideológica e a supressão da liberdade de pensamento nas escolas e universidades, mas também pela captura das subjetividades dos sujeitos envolvidos, tornando-os conformados às formas e formas da engenharia educacional arquitetada pelo MESP, cuja suma ideológica se inscreve no citado *Programa Escola sem Partido*.

Não menos ardilosa é a sua divisa da “neutralidade da educação”, segundo a qual o professor deveria se colocar em trabalho, na sala de aula, de modo imparcial, neutro. Seria como se lhe fosse possível desenraizar-se e se deslocar de sua localização social, deixando para trás ou trancando em um armário todos os seus pertencimentos sociais e culturais, toda a constituição de sua subjetividade e, assim, trasladar-se para a cena social da sala de aula em que, com um *script* modelador das suas ações, iria desempenhar o seu *papel* como professor, que tem a *função* de manter a estabilidade do *funcionamento* da instituição educacional e, assim, a *conservação* da ordem social. Sociologicamente falando, podemos dizer que o fundamento mesmo do MESP e do seu *Programa* está a privilegiar uma dada concepção de ciência e de sociedade, na qual se inscrevem positivistas como Émile Durkheim. A educação aí se afigura uma máquina que engrena a reprodução social. Para Bourdieu (2001), um sistema educacional assim concebido não faria senão favorecer “os mais favorecidos” e desfavorecer os “mais desfavorecidos”, porquanto suas escolas e seus agentes ignoram, “no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais”(p. 53) entre os educandos, sancionando-as. Desta perspectiva, pode-se dizer que em escolas assim concebidas os educandos aí

---

das Jornadas foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Trabalho, Educação e Cultura (GEPTEC)/Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia e Ciências Sociais (LAFICS), vinculados ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais do Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Em 2018, tivemos inclusive a participação do professor Fernando Penna na Aula Inaugural do IELACHS.

(en)formados, e socialmente conformados, teriam dificuldades de perceber as contradições da realidade social, assim como suas distorções, falsificações, ficções; nem mesmo seriam capazes de uma discussão de ideias; de uma atitude reflexiva, crítica, que busca a apreensão dos fenômenos sociais, políticos, culturais em sua historicidade.

No site do MESP, particularmente na categoria *Artigos*, podemos encontrar discursos em que aparece a ideia de que professor não é quem educa, mas quem ensina, isto é, transmite conhecimentos objetivos, pragmáticos, *úteis*. Da perspectiva mespiana, o professor não deve ultrapassar os muros da escola e adentrar no terreno que supostamente seria próprio da família – portanto, da esfera privada. Deste modo, vemos se desenhar aí a *apolitia*, como diz Arendt, em que o *amor mundi* se dissolve; em que os assuntos da esfera pública passam a se identificar com os assuntos da esfera privada. Assim, a escola como coisa pública perde o sentido do que é público e, como sugere Correia (2010), é açambarcada pelos interesses privados, sejam os das famílias, sejam os das organizações (religiosas, empresariais etc.). A educação se torna coisa privada, a ser (ad)ministrada e gerida pela família – que é, por excelência, o espaço da *apolitia*, do mando e da obediência – e pelas organizações, com seus interesses particularistas e corporativistas. Caberia à escola como coisa pública transubstanciada em coisa privada, em extensão da família, a *função* do ensino, que é entendido como peça de transmissão de conhecimentos *úteis* no *funcionamento* da máquina escolar.

Desenraizado da educação, o ensino se incumbiria do que Bourdieu designou reprodução cultural, em que crianças e jovens internalizam normas, valores, atitudes e hábitos que os dispõem socialmente. Para além dos chamados conhecimentos pragmáticos, *úteis*, aprendem a conformação social, internalizando padrões de comportamento que, muitas vezes, os levam a agir como autômatos que não fazem senão cumprir sua *função* social e, deste modo, repetindo clichês, “palavras aladas”, tornam-se incapazes de discutir ideias (e ações), de, pela reflexão, distinguir o certo do errado, de pensar, julgar e, discernindo, fixar suas escolhas. Assim *sendo*, não fazem senão obedecer a ordens legais, reproduzir e executar os clichês burocráticos, cumprir metas, exercer suas funções no sistema social, curvando-se aos imperativos dos que estão em posição de autoridade legal. Destituídos da liberdade (de pensar, falar e agir), declinam em direção ao abismo, ao que Arendt (1999) chamou de “banalidade do mal”.

A escola sob o signo do *ensino* reafirma a dicotomia entre pensamento e ação, tão repudiada por Sócrates. Assemelha-se a um teatro de marionetes, em que o

professor deve encenar seu papel consonante com o movimento dos cordéis manipulados por famílias e organizações ocultas ou não e seus *scripts* – com suas âncoras sociais e culturais tão morais e ideológicas quanto os assuntos morais e ideológicos que ele não deve abordar em sala de aula, a exemplo dos estudos de gênero. Assim, o professor *deve* se deter ao *ensino* como o ato de (en)formar o estudante por meio da transmissão de *dados* conhecimentos que não deveriam ser outros senão os que convergem para a cultura dominante e disfarçam ou apagam as diferenças e as desigualdades culturais, como as de classe, gênero e raça. Noutras palavras, uma educação transsubstanciada em *ensino* não seria outra coisa senão a que Paulo Freire chamou de *educação bancária*.

### 3. O MESP e a maldição da liberdade de educar no Brasil

Em diversos artigos disponibilizados no site do MESP, pode-se apreender a prevalência da perspectiva neoliberal conservadora de educação, a exemplo da proposição que estabelece a interdição da abordagem de assuntos morais, em sala de aula, dissonantes das convicções dos pais dos educandos, os quais, na linguagem astuciosa do interdito, aparecem como “educação moral”. Com este argumento, os adeptos, simpatizantes e apoiadores do MESP também defenderam as propostas de escola domiciliar, as quais se inscreveram nas campanhas eleitorais de partidos direitistas extremistas ou não, em 2018, e nas agendas de governos neoliberal conservadores – constituídos por estes partidos – que se estabeleceram em 2019.

Em geral, a defesa da educação domiciliar – cuja linguagem inscreve não só o estrangeirismo da palavra, em inglês, *homeschooling*<sup>11</sup>, na dramática realidade social brasileira e suas desigualdades, mas também a concepção neoliberal conservadora norte-americana de educação e de sociedade – refere-se à má qualidade da educação escolar supostamente decorrente da atuação de professores “militantes”, que não fazem senão ensinar as “balelas” das “ideologias comunistas” em detrimento de conhecimentos “úteis”. Por isso, não bastaria *desmarxizar* a educação (Lima, 2019), mas também destituir a escola como coisa pública, trasladando-a para esfera privada – a da família ou a das organizações –, em que impera o privatismo, a *apolitia* de que fala Arendt (1987), o que, da perspectiva mespiã, iria livrar as crianças e jovens das

---

<sup>11</sup> Abadie, G. *O PL de Homeschooling de Bolsonaro*. Estudos Nacionais, 17 abr. 2019. Disponível em <https://www.estudosnacionais.com/> Acesso em : 13 set. 2019.

famílias “de bem” dos tentáculos monstruosos dos supostos professores “disfarçados de militantes” que teriam aparelhado as escolas e as universidades.

Além do seu website, o MESP tem uma página oficial no Facebook, em que amplia a difusão dos seus discursos. Parte destes problematiza o que os mespianos chamam de aparelhamento das universidades pelos petistas e comunistas e as associam com as “madrças”, termo presente na linguagem (neo)liberal conservadora, para remetê-las ao sectarismo ideológico dos esquerdistas ou, noutra palavra, comunistas, os quais as teriam tomado como coisas privadas, isto é, espaços privativos dos petistas ou comunistas<sup>12</sup>. Vejamos a seguinte imagem divulgada em um dos comentários sobre o assunto, na referida página:



Fonte: ESCOLA sem partido. Disponível em: <<https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/posts>>. Acesso em: 19 ago. 2017. [Fonte de domínio público]

Na imagem acima, que aponta para o cenário de polarização política da sociedade brasileira, nos últimos anos, a educação superior se afigura uma linha de produção, cuja máquina petista fabrica o que, na linguagem olavista, é chamado de *imbecis* ou *idiotas úteis* ao comunismo (Carvalho, 1988). De um lado, vemos os jovens

<sup>12</sup> Trata-se de uma postagem em que o MESP e seus adeptos se embatem contra manifestações de uma “professora marxista” sobre o uso dos espaços das universidades públicas para a realização de atividades promovidas pelos institutos liberais. Disponível em : <https://www.facebook.com/> Acesso em: 19 ago. 2017.

*brasileiros* “de bem”, com suas carinhas inocentes e esperançosas, enfileirados na esteira de produção em direção à máquina petista de *transformação* de mentes e corações, ou de *lobotomização*, como gostam de dizer os adeptos e apoiadores do MESP. A imagem sugere uma tentativa de mostrar que, ao contrário do que faziam crer os professores “militantes”, a educação, antes da máquina educacional de moer cérebros do PT, concernia (sim) à diversidade social e cultural, por exemplo, em suas categorias de diferenças de classe, gênero e raça. Todavia, um olhar mais atento nos leva a apreender os enquadramentos sociais e culturais dos ingressantes antes da “máquina universitária”: uma jovem vestida em cor rosa; um dos jovens vestido em cor verde, ambos os corpos sugerem um tipo social arrumadinho de classe média; os demais jovens parecem ter inscrita em seu corpo, notadamente em suas roupas, a sua origem social pobre, de classe baixa. Todos prontos para, como bons *filhos “de bem”* do Brasil, estudarem e, assim, aprenderem a “trabalhar”, “ralar” e, “por mérito próprio”, “vencer” na vida. Do outro lado, vemos imagens sugerindo-nos que, de “fato notório”, isto não é o que se *ensina* nas universidades – ou “madrças”, termo que, por vezes, é usado pelos mespianos para exprimirem uma aproximação com o radicalismo islâmico, que, muitas vezes, tem sido associado ao terrorismo político-religioso. Assim, vemos os mesmos jovens saírem, de ombros caídos – com aparência de “riponga”, “descolado”, que sugere uma dada liberação – transformados em seres idiotizados que nos remetem aos zumbis e se afiguram *filhos “do mal”* do Brasil, com seus corpos mudados pela “máquina universitária” de fazer petistas, os quais tomam Che Guevara como referência e, sem ter estudado o que é *útil*, não fazem senão repetir *clichês* que dizem da implosão das maneiras de ser, pensar, agir e sentir constitutivas da sociedade neoliberal conservadora: “quero minha bolsa militante”, “fora meritocracia” e “culpa de elite branca e retrógrada”. Ao fundo e como pano de fundo, vemos a inscrição do clichê militar “Senta a púa” – que foi um grito de guerra do Primeiro Grupo de Aviação de Caça, criado no decurso da Segunda Guerra mundial, quando o Brasil teria abandonado a sua suposta posição de neutralidade<sup>13</sup> –, o qual nos remete não somente ao enfático grito de guerra “Fora PT”, com suas todas as suas políticas sociais, mas também à ideia de *intervenção militar* que ganhou impulso em 2015, quando diversos atores a fizeram circular, por exemplo, *Movimento Brasil Livre*, *Vem pra Rua*, *Mamãe Falei* e outros. O clichê militar *Senta a pua* sugere o despertar da brutalidade contra o

---

<sup>13</sup> Senta a Púa! Conheça a história da Força Aérea Brasileira na Segunda Guerra. Ministério da Defesa. Força Aérea Brasileira, 16 abr. 2019. Disponível em <http://www.fab.mil.br/> Acesso em: 30 set. 2019.

inimigo e o acordar da serpente na defesa da liberdade e da propriedade, assim como o chamado aos jovens “de bem” para que se desvencilhem da máquina petista e se entreguem à construção de um *Brasil novo*, de uma *pátria amada*, tão aclamada entre os bolsonaristas. O efeito mais visível disso, em nossos dias, é o que Arendt (1989) tanto temia: no caso brasileiro, a militarização das instituições educacionais para (en)formar os “soldados políticos” que irão servir a *Pátria Amada*. A militarização das escolas e das universidades instaura a censura e suprime a liberdade de pensamento e, como sugere o sociólogo Miguel Arroyo, criminaliza e reprime crianças e jovens oriundas das camadas populares<sup>14</sup>.

Como se pode apreender nessas e noutras falas inscritas nos espaços públicos virtuais de atuação do MESP, desfazem-se as deias de liberdade de pensamento e de pluralidade de opiniões, concepções, e visões de mundo defendidas por seus agentes. Seus discursos apontam não somente para a *necessidade* de erradicação do que chamaram “marxismo cultural”, mas também para os dispositivos de captura das subjetividades e de inculcação de (*res*)*sentimentos* de ódio e de vingança nos agentes concernidos nas dinâmicas das instituições educacionais.

#### **4. Da liberdade de educar: o perigo da educação**

No tempo presente, as disputas pela reconfiguração do ordenamento da sociedade brasileira, com destaque para a ordem educacional, remetem-nos às reflexões que compuseram os debates entre conservadores, liberais e socialistas em torno dos projetos de sociedade, que foram defendidos no contexto conturbado em que se edificava o mundo moderno e industrializado. Dardot e Laval (2016), em suas reflexões sobre o liberalismo no século XIX, retêm-nos a atenção em alguns pontos que dizem dos perigos da educação aventados naquela época e que prevalecem em nossos dias, particularmente no que se refere aos discursos do MESP. Os autores remarcam em Spencer, a quem, em geral, é atribuída a fundação da teoria do darwinismo social, os temores da educação das classes trabalhadoras – mesmo a mais básica –, a qual, segundo Spencer, “inspira o desejo da cultura intelectual” e, com isso, instiga o desejo das coisas “fora do alcance dos operários” e os inconformismos com suas condições de trabalho e vida: quanto mais instruídos, mais inconformados ficariam eles. Assim,

---

<sup>14</sup> Basilio, A. *Miguel Arroyo: escolas militarizadas criminalizam infâncias populares*. Carta Capital, 12/9/2019. Disponível em [minalizam irioio https://www.cartacapital.com.br/](https://www.cartacapital.com.br/) Acesso em: 16 set. 2019.

imbuídos de cultura intelectual, os operários tornar-se-iam seres críticos e recalcitrantes, capazes de se revoltarem contra a ordem capitalista e lutarem pela sua emancipação social. Além disso, Spencer (1894) se posicionou contra a interferência do Estado na educação e a defendeu como coisa privada. Em seu tempo, também interrogou a prevalência da educação humanística e a *utilidade* do que deveria ser ensinado, argumentando em defesa de uma educação *utilitarista* a ser ministrada no âmbito da família e con(forma)da à *necessidade* da sociedade ordenada pela lógica liberal, isto é, que pretendesse propiciar não só uma formação na coisa científica, mas também noutras coisas *úteis* que dizem dos imperativos do mercado concorrencial, que, em nossos dias, conhecemos como empreendedorismo, *coaching*, inteligência social e emocional e outros modelos *científicos* do *dever ser* constitutivo da vida dos indivíduos em sociedade individualizada e seus imperativos.

Num salto temporal, a prevalência da perspectiva spenceriana de educação pode ser apreendida nas proposições de sociedade neoliberal presentes em Mises e Hayek. Estes autores enfatizaram a importância da educação para o *empreendedorismo* de mercado e se posicionaram contra a educação para a emancipação social. Prevaecem, nos discursos neoliberais, as perspectivas educacionais centradas nos processos de individualização que ameaçam os constituintes da vida coletiva e nos imperativos do capital flexível que, como sugere Sennet (2006), desfazem os laços sociais, desestabilizam os constituintes da personalidade, corroem o caráter e solapam o humano.

Nesses dois momentos da história do liberalismo aqui aludidos, é possível remarcar as percepções da educação como força de controle da sociedade, que, da perspectiva neoliberal, tem a *função* de perpetuar a ordem social capitalista, vista pelos neoliberais como a mais plausível e a mais justa, não importando aí a existência das contradições sociais e das desigualdades que fundam a relação capital e trabalho. A sociedade capitalista, sob o neoliberalismo, afigura-se não somente uma *necessidade* da história, mas o seu fim, o qual encerraria a possibilidade de outro mundo social, de que um *mundo melhor* é possível.

Não sem razão, na sociedade politicamente polarizada, em que emergiram as investidas contra a democratização da educação pública, ostentaram-se as divisas neoliberais que remarcavam o evangelho do *empreendedorismo* e seus profetas. “Menos Marx, Mais Mises” é a mais comum delas, mas não podemos deixar de nos ater a outras que, (a)parecendo despreziosas, são difundidas à esquerda e à direita

política, em lições que se afiguram as de autoajuda, e nos remetem ao *empreendedorismo*, a exemplo daquelas que, como sugerem Dardot e Laval (2016) dizem do nosso dever do bom desempenho – que nos faz ultrapassar limites – da nossa capacidade de fazer mais com menos ou, como dizem os chamados intelectuais “progressistas”, do nosso próprio esforço como o “segredo da vida”, por exemplo: “vaca não dá leite”, mas, para tê-lo, dela se tira o leite.<sup>15</sup> Ou ainda aquelas divisas que nos dizem dos imperativos dos tempos de crise e seus terrores políticos, em que, para a sobrevivência, é preciso se abrir para a vida com a chave da *resiliência* e, assim, da superação de si e nos remetem a repetidos clichês que ordenam não só a “tirar leite” de vacas, mas também “tirar leite de pedra”, “fazer das tripas coração”... Não caberia aí o cuidado do Estado, já que quanto mais este se apresenta como o provedor de nossas vidas, menos despenderemos esforço para cuidar das nossas próprias vidas.

Numa aproximação com esses clichês que se afiguram as *leis* da vida, remetemo-nos a um dos textos difundidos pelo Instituto Mises – o qual se inicia com a exposição de uma fotografia mostrando o ex-presidente da Venezuela, Hugo Chávez, com crianças numa sala de aula – em que aparecem os apelos ao *empreendedorismo*, ao produtivismo, à meritocracia e à competitividade contrapostos aos princípios do socialismo. Com o propósito de divulgarem os materiais ilustrativos da lógica social neoliberal, disponibilizaram no website do referido instituto, além de um texto sobre o tema, um vídeo que retrata um suposto “experimento socialista” em sala de aula, em que um também suposto professor de economia de uma universidade dos *Estados Unidos da América* (EUA) teria demonstrado a inviabilidade de um sistema que empobrece a *sociedade* e aniquila uma nação ao se abrir para *o comum* e para a divisão da riqueza social: “Todas as notas seriam concedidas com base na média da classe, e portanto seriam 'justas'. Isso quis dizer que todos receberiam as mesmas notas, o que significou que ninguém seria reprovado. Isso também quis dizer, claro, que ninguém receberia um ‘A’”. Após a explicação do referido experimento, aparece, no texto analisado, a seguinte conclusão: “Quando metade da população entende a ideia de que não precisa trabalhar, pois a outra metade da população irá sustentá-la, e quando esta outra metade entende que não vale mais a pena trabalhar para sustentar a primeira

---

<sup>15</sup> Cortela, M.S. *O grande segredo da vida*. Disponível em <https://www.youtube.com/> Acesso em 29/8/2019. Ver também Intelectuais progressistas ganharam as redes sociais. Disponível em <https://www.pragmatismopolitico.com.br/> Acesso em: 26 jul. 2019.

metade, então chegamos ao começo do fim de uma nação”.<sup>16</sup> Em consonância com o ideário neoliberal propagado pelo Instituto Mises e outros institutos (neo)liberais, os apoiadores do MESP passaram a propagar o texto e o vídeo sobre o referido “experimento socialista” por meio de aplicativos multiplataformas de mensagens e redes sociais, a fim de reafirmarem a lógica social capitalista, sob o neoliberalismo, e, demonstrarem o quão danoso seria viver em uma sociedade socialista, numa alusão ao que, no tempo presente, consideram ser um dos mais emblemáticos fracassos do “socialismo”, isto é, à experiência venezuelana, porquanto foi exposta a imagem de Hugo Chávez.

Dardot e Laval (2016; 2017) sugerem que, para além da “*política* neoliberal” ou “*economia* neoliberal”, vivemos efetivamente em uma sociedade neoliberal – que é uma forma social particular do capitalismo – a qual se constitui de um “sistema de normas” erigido pela lógica do mercado concorrencial que ultrapassa as práticas de governo e se inscreve em nossa subjetividade, enclausurando-a numa jaula contábil. Os autores, tomando Foucault (2004) como referência teórica central, concebem o neoliberalismo como uma “racionalidade governamental” que estabelece a “lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (2016, p. 34). A lógica do mercado é assim internalizada em nós e, engolfados por “certo sistema de normas”, não conseguimos sequer pensar em pensar outras possibilidades de vida fora dessa “nova razão do mundo”. Prevalece, assim, uma sociedade em que, como sugerem Dardot e Laval, os “diques morais” que edificam a vida dos indivíduos são os mesmos que estruturam economia de mercado (p. 130). Desaparece aí o pensar em comum o mundo comum. Também se dissolve a responsabilidade do Estado pelo cuidado do indivíduo, levando-o a lançar mão de suas próprias forças para manter-se vivo na selva do livre mercado, em que vigora a *responsabilidade* individual, mas não a *responsabilidade* pelo mundo comum, como nos diz Arendt (2005). Cada um deve, com o “espírito” de empresa, empreender sua própria sobrevivência nesse “mercado atomístico”. É esta lógica neoliberal que é internalizada pelos indivíduos e pelas instituições sociais, como é o caso da educação.

De outra perspectiva, próxima às dos socialistas, a educação, como sugere Manacorda (1988), também tem sido tomada como uma força controladora dos que,

---

<sup>16</sup> *Um experimento socialista*. Instituto Mises, 21/1/2010. Disponível em <https://www.mises.org.br/> Acesso em 3/9/2019. Ver ainda: Schweder, M. *Socialismo não dá certo*. Disponível em <https://www.youtube.com/> Acesso em 19/10/2018; Schweder, M. *Escola sem partido - consulta pública*. Disponível em <https://www.youtube.com/> Acesso em: 19 out. 2018.

nos embates pela construção da sociedade, trazem a aposta de que *outro mundo* social, *melhor*, mais justo, é possível. Assim, aspiram fundar uma nova ordem social, irrompendo a lógica social dos grupos dominantes e promovendo a emancipação social. Em Gramsci (2004), por exemplo, a educação escolar torna-se uma força transformadora ao propiciar as condições de preparação das classes subalternas para que pensem e discutam o mundo em que vivem, organizem-se e se tornem capazes de se colocar no comando da sociedade por que lutam.

No debate em torno da educação como criação das possibilidades de emancipação social, é importante destacar a perspectiva da educação como espaço de discussão em que a palavra circula e se pode dizer do mundo vivido, não importando aí quão sistemáticos são os processos educativos e se estes acontecem dentro ou fora de instituições educacionais, embora sejam as escolas e as universidades que oportunizam as condições fundamentais de realização dos processos de ensino e aprendizagem e de construção de saberes e conhecimentos emancipatórios.

Em Freire (1986), é possível uma leitura de sua concepção de educação como a criação de um (intra)espaço de liberdade em que, pelo *diálogo*, educadores e educandos se propõem a um pensar juntos o mundo vivido, a um falar e agir do/no mundo sobre o qual estão a estudar, a ler, a buscar compreender, a renovar, a transformar... É nesta leitura que nos ateremos aqui. O diálogo, para Freire, é em si criativo, porquanto abre um espaço entre um e outro para um (re)pensar juntos o mundo sobre o qual, em estudo, se fala e no qual se pode agir. Neste ponto, arriscaremos uma aproximação com a ideia de liberdade como política em Arendt, trazendo elementos para uma reflexão acerca da educação como *prática da liberdade* que possa ser tecida com os fios do pensamento de Freire e Arendt, ainda que, na heterodoxia da escrita que ora apresento, estas linhas de pensamento se enlacem apenas tenuemente.

Decerto, em Arendt (1988), o espaço da política se constitui de adultos já educados. Por isso, a educação não exerceria nenhum papel na política, pois qualquer um que tentasse educar adultos, não o faria senão como “guardião” que cerceia a sua atividade política. A educação aí não teria outro objetivo senão o exercício da coerção de uns sobre outros “sem o uso da força” (p. 225). Para a autora, a educação escolar não é política, nem deve ser, mas a precede e é coisa da política. Deste modo, ela é pré-política. Constitui-se de uma esfera de intersecção entre o mundo privado e o mundo público, em que crianças e jovens tanto se desenvolvem quanto se preparam, “com

antecedência”, para assumirem a *responsabilidade* pelo mundo público, efetuando, assim, a “tarefa de renovar o mundo” (p. 246). É nisto que consiste a essência da educação, isto é, na *natalidade*, que, como nos explica Correia (2010), seria algo assemelhado a um segundo nascimento ou nascimento político pelo qual nascemos para o mundo público e passamos a amá-lo, tomando-o como nossa responsabilidade. Nesse nascimento político de que nos fala Arendt (2002), assumimos a responsabilidade de nos colocar no mundo público em que passamos a ver e a ser vistos, a ouvir e ser ouvidos, a falar e a agir, trazendo o “poder-começar”; iniciando algo inteiramente “novo e inaudito”. Assim, da perspectiva arendtiana, o educador de adultos concebido por Freire se afiguraria o “guardião” a anular o pensar e o agir do educando e, assim, sairia dos trilhos da essência da educação, porquanto privaria as nossas crianças e os nossos jovens “de sua espontaneidade, de seu direito de começar algo novo”, fazendo com que “o curso do mundo” seja “determinado e previsto, de maneira determinística” (p. 98).

Por sua vez, Freire nos fala de educação como ato de (a)firmção da liberdade, como ato político – e não como ato pré-político, tal a concepção de Arendt. O ponto do pensamento de Freire que retenho aqui se refere à sua ideia de um espírito *militante* que deve conduzir a prática do educador em liberdade de educar (Shor; Freire, 1986). E aí é preciso ater-se ao sentido que ele atribui à *militância*, o qual se aproxima da ambição socrática de dissolver a dicotomia entre pensamento e ação. Em Freire, esta *militância* não tem nenhuma relação com a (en)formação dos “soldados políticos” nas instituições educacionais de que fala Arendt. A *militância*, para o autor, consiste em manter o pensamento “aceso e vigilante” e a capacidade de criação no mundo *comum* que se abre entre uns e outros, dentro e fora do espaço escolar. Senão isto, a ação do educador não é mais que ativismo (o que, em nossos dias, também poderia ser associado ao produtivismo), porquanto suspende o pensamento e a reflexão que faz o pensamento se pensar e dar a volta sobre si mesmo. Tampouco a conscientização de que fala Freire consistiria em ideologização, como costumam afirmar os seus adversários, notadamente os mepianos, no momento presente, mas um pensar o mundo comum e um agir juntos nesse mundo comum. Para Freire, o estar do homem no mundo e com o mundo, isto é, as suas relações “do homem com o mundo” e do “homem com os homens” constituem-se dos “atos de criação, recriação e decisão” – de atos de deliberação e de fixação de escolhas, de “opções” que nascem de um pensar juntos o mundo sobre o qual, em diálogo, se fala –, que o dinamizam e, assim,

constroem a história. É no diálogo do “homem com o homem”, do “homem com o mundo” e sobre o mundo e seus “desafios e problemas”, que o homem faz história e se “faz histórico”, superando assim o que chamou de “intransitividade com sua existência”, com o *processo vital*.

Nas suas reflexões acerca da educação como “prática da liberdade”, Freire (1967) nos traz mais elementos que nos remete a Arendt. A título de exemplo, afirma que a “tragédia do homem moderno” tem sido a sua dominação “pela força dos mitos”, pela “publicidade organizada, ideológica ou não” que o leva a renunciar, sem se dar conta, da “sua capacidade de decidir”, tornando-se assim um mero consumidor do *dever ser* que é prescrito por uma elite. Assim, o “homem moderno” se torna ajustado, domesticado e acomodado; imerso no “anonimato nivelador da massificação”, e, deste modo, “esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham” (p. 43).

Assim, sugere Freire, quando imergimos no *processo* nos deixamos guiar pelos conhecimentos que *os outros* nos impõem – os quais exprimem suas expectativas, receitas e prescrições de um *dever ser* – dissolvem-se as nossas capacidades de pensar, de julgar e de fixar nossas escolhas, nossas “opções”. Ao nos rendermos ao *processo vital*, diz Freire, nossas “preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando” (p. 58), mas não à nossa capacidade de fazer história. Em aproximações, é como se nos tornássemos o “animal laborans” que, em Arendt (1989), é aquele que se encontra sucumbido aos imperativos da necessidade, do *processo vital*, ou do que Marx designou “metabolismo com a natureza”, no dizer de Arendt. Por isso, não tem relevância alguma nem para o “mundo das coisas” e da política, nem para ninguém. É o “homem isolado que perdeu o seu lugar no terreno político da ação”; que, desenraizado, se torna desamparado e, assim, supérfluo, passível de ser descartado (p. 527-8).

Da perspectiva de Freire (1967), a educação deve ser corajosa e assim propor “ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” – o que lembra a *responsabilidade* pelo mundo em Arendt –, assim como propiciar “a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (p. 57). Assim, as nossas escolhas, “opções”, se constroem em um ato de liberdade em que – pela reflexão que requer o nosso pensar e julgar – se tornam “conhecimento transformado em ação” (p. 45).

Em que pesem as especificidades de suas linhas de pensamento e o peso de suas âncoras teóricas, ao nos propor uma reflexão acerca da educação como “prática da liberdade”, Freire também nos traz elementos para uma aproximação, mesmo plena de opacidades, sabe-se, com a ideia de *banalidade do mal* em Arendt (1999). Quando ocorre o encolhimento ou a supressão da liberdade, em que a *práxis* como ação e reflexão sobre esta ação é suspensa ou suplantada, afirma Freire (1967):

...o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão (p. 62).

Ao expor sua ideia do que seja o homem domesticado, adestrado, ou mesmo quando diz do homem “sectário”, sucumbido ao *processo*, que pode ser tanto um esquerdista quanto um direitista, Freire nos aproxima não só da noção de *animal laborans* de Arendt, mas também do que ela designou “banalidade do mal” em Adolf Eichmann, um carrasco nazista que, incapaz de manter seu pensamento “aceso e vigilante”, imergiu no *processo* social e, irrefletidamente, sem pensar no que estava a fazer, sem distinguir o certo do errado em seus feitos, em sua obediência cega às ordens legais, atuou na aniquilação dos judeus. Não sem razão Freire nos chama à *militância* enquanto a coisa mesma do pensamento *aceso e vigilante* e nos atenta para os perigos de nos tornarmos subjugados pelos imperativos das prescrições, das ordens e das leis e, assim, abriremos as fendas em que brota a “banalidade do mal” de que fala Arendt.

## 5. À deriva

No cenário em se que instauraram políticas que buscavam democratizar a educação pública, do ensino básico ao superior, e, com esta pretensão, abriram oportunidades educacionais aos estudantes de diversas regiões brasileiras e de diferentes pertencimentos sociais e culturais, recrudesceram iniciativas que, como as do MESP, buscavam interpor a educação como agência neoliberal conservadora da sociedade, com uma agenda moral e antiesquerdista que faz prevalecer os interesses dos grupos sociais dominantes.

Neste cenário, em que a democracia se desfaz e o cidadão transfigura-se em consumidor a crédito, o Estado *empresarial* implementa a liberdade econômica e

dilapida o fundo público com iniciativas de gestão empresarial que não fazem senão a transferência tanto do patrimônio público – que é do povo, pois que adquirido com o suor do povo – quanto dos investimentos públicos (incluindo os concernentes aos recursos humanos) para a esfera privada. Os direitos sociais aí são transubstanciados em produtos postos à venda nas prateleiras do livre mercado, em que se dissolve o sentido dos bens e dos serviços públicos e se estabelecem as relações mercantis entre compradores e vendedores na arena de competição, que é o mercado econômico. O Estado atua aí como protetor dos interesses privados, mas não dos interesses públicos, dos quais emergem embates em que estão em jogo as políticas que buscam construir o edifício da democracia social.

Deste modo, a educação é lançada à privatização e à privatividade. Realiza-se por dispositivos de controle que buscam o enquadramento das escolas e universidades no mercado econômico e a hegemonia da lógica neoliberal de construção da sociedade, segundo a qual somos um produto à venda no mercado guiado por uma “mão invisível”. É, assim, empurrada para a esfera da *necessidade* em que as pessoas *acham* que estão a viver sob a ordem natural das coisas e, em comportamentos sociais conformistas, passam a acreditar que nada mais pode ser feito para muda-la.

Assim, quando os imperativos da *necessidade* parecem não nos deixar *escolhas* tendemos a perder a nossa capacidade de pensar em outras possibilidades de constituição do mundo em que vivemos no agora e que passaremos a viver no futuro. Como sugere Arendt (1987; 1989; 2005), ao nos sucumbirmos aos imperativos da premência da *necessidade*, nós nos rendemos aos mecanismos de funcionamento de um sistema social em que, tal como numa máquina, tornamo-nos apenas uma peça numa engrenagem que ninguém parece ser capaz de interromper e, assim, nos enleamos em uma história tecida pelos automatismos, “leis objetivas”, “processo vital” que nos suplantam como humanos.

Sob os automatismos e o espírito do conformismo social, passamos a acreditar que as coisas são do jeito que são e não podem ser de outro jeito. A educação aí se faz enjaulada e não faz senão o esforço de triturar nossas subjetividades, enfiando-nos em formas e formas que não nos cabem, o que pode nos levar a suspender a nossa capacidade de pensar e julgar e assim solapar o pensamento, silenciar a fala e imobilizar a capacidade de agir.

## Referências

- Arendt, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Responsabilité et jugement*. Paris: Payot, 2005.
- Bauman, Z. *Vida a crédito*. Conversas com C. Rovirosa-Madrazo. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- Correia, A. *Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.
- Berger, P. & Luchmann, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- Bourdieu, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Org. M.A. Nogueira e A. Catani. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Carvalho, O. *O imbecil coletivo II*. Rio, Topbooks, 1998.
- Dardot, P. & Laval, C. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Ce cauchemar qui n'en finit pas: comment le néolibéralisme défait la démocratie*. Paris: La Découverte, 2017.
- Foucault, M. *Naissance de la biopolitique*. Paris: Gallimard, 2004.
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Frigotto, G. *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP; UERJ, 2017.
- Gramsci, A. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Lima, I.R.S. *A desdemocratização da educação na travessia da “ponte para o futuro” Brasil sombrio*. In: Noronha, G.C.; Lima, I.R.S.; Nascimento, M.R. *O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil*. Jundiaí: Paco, 2019. (No prelo).

Manacorda, A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1988.

Marx, K. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1968. v. 2.

Oliveira, F. *Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal*. In: Oliveira, F. & Paoli, M.C. (Org.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, Brasília: NEDIC, 1999.

Penna, F., Queiroz, F. & Frigotto, G. (Org.) *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

Pinheiro-Machado, R. & Scalco, L.M. *Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista*. In: Gallego, E.S. *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

Sennet, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. São Paulo: Record, 2006.

Shor, I. & Freire, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

Spencer, H. *L'individu contre l'est*. Quebec: Pierre Tremblay; Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, 2002. Disponível em <<http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>> Acesso em 13/11/2018.

\_\_\_\_\_. *L'éducation intellectuel, moral et physique*. Paris: Félix Alcan, 1894. Disponível em <https://gallica.bnf.fr/> Acesso em 19/8/2019.



