

O Instituto Trabalho Associado surge da iniciativa de militantes, pesquisadoras e pesquisadores preocupados com o enfrentamento da sociedade capitalista para sua transformação radical. Coloca-se como um espaço para a produção e a disseminação de conhecimento que possa contribuir com a práxis revolucionária, entendendo que não se faz revolução sem teoria revolucionária, mas que também, como diria Marx, “a disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento - que é isolado da prática - é uma questão puramente escolástica”. É preciso falar de socialismo hoje. É necessário transformar a sociedade agora! Com efeito, o Instituto Trabalho Associado se insere na batalha das ideias para combater a ciência burguesa e a sua dinâmica produtivista, mas também cumpre o papel de combater as teorias reformistas, uma vez que estas teorias atrapalham a classe trabalhadora na sua tarefa histórica de destruição do capitalismo. Numa conjuntura de crise estrutural do capital, em que todas as dimensões da sociedade se encontram em crise ao mesmo tempo, a classe trabalhadora paga o preço desse processo. Para que continue existindo alguns bilionários, trabalhadoras e trabalhadores estão sendo cada vez mais explorados, em que seus direitos estão, literalmente, sendo destruídos e não há possibilidade de nenhum avanço ou ganho para estes em meio ao sistema do capital. O que o capitalismo pode e vai continuar oferecendo à classe trabalhadora é fome, miséria, pandemia, violência, desemprego, entre outras mazelas. Não podemos alimentar mais ilusões de conquistas dentro da ordem, pois a ordem burguesa é contrária à classe trabalhadora. Os interesses das trabalhadoras e dos trabalhadores só podem ser conquistados com a luta para além da ordem estabelecida, ou seja, para além do capital.

ARTUR BISPO

Organizador

EDUCAÇÃO E DIREITO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA



ARTUR BISPO
Organizador

EDUCAÇÃO E DIREITO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA



O presente livro está dividido em duas partes. Na primeira, “abordagem ontológica do direito e da educação”, procura salientar o direito e a educação na perspectiva da crítica marxiana, em que seu ponto de partida é perscrutar a relevância de um sistema de internalização de regras que interessa aos trabalhadores. Isso denota a impossibilidade de tratar da ideologia sem considerar como sua função social no interior de uma sociedade de classe e que somente estendeu a educação aos trabalhadores quando precisou de força de trabalho dotada do domínio da palavra escrita e das habilidades fundamentais para a reprodução do capital mediante uma intensificação da divisão social do trabalho.

ISBN: 978-65-981438-4-8



Artur Bispo possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (1993), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000), doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2007) e pós-doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (2020). Atua como professor Associado IV na Universidade Federal de Alagoas, nos cursos de Filosofia e Serviço Social. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas. Participa do Grupo de Pesquisa em Reprodução Social e do Grupo de Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia. Suas pesquisas estão relacionadas aos temas: capital e trabalho, estética e ética, educação e formação socioeconômica do Brasil.

ARTUR BISPO
(Organizador)

EDUCAÇÃO E DIREITO
NUMA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-ONTOLÓGICA



Arapiraca | Alagoas | 2023

Conselho Editorial do Instituto Trabalho Associado

Diego de Oliveira Souza (Presidente) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Artur Bispo dos Santos Neto (Secretário) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Mônica Regina Nascimento dos Santos – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Lorraine Marie Farias de Araujo – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Lígia dos Santos Ferreira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Talvanes Eugênio Maceno – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Aline Soares Nomeriano – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Sóstenes Ericson Vicente da Silva – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Virgínia Silva Santos – Instituto Federal de Rondônia (IFRO)
Silvio Rosa Filho – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Claudia Alves Durans – Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Jenny Andrea Torres Peña – Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá, CO
Camila Pereira Abagaro – Universidad de la Salud de la Ciudad de México (UNISA)

Diagramação: Lorraine Marie Farias de Araujo

Capa: Lorraine Marie Farias de Araujo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e direito numa perspectiva
histórico-ontológica [livro eletrônico] /
organizador Artur Bispo. -- 1. ed. --
Arapiraca, AL : Instituto Trabalho Associado,
2023.
PDF

Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-981438-4-8

1. Direito à educação 2. Educação - Aspectos
sociais 3. Educação - Filosofia 4. Ontologia
I. Bispo, Artur.

23-179487

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Aspectos sociais 370.19

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

1ª Edição 2023

Instituto Trabalho Associado

www.institutotrabalhoassociado.com.br

ARTUR BISPO
(Organizador)

EDUCAÇÃO E DIREITO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA



Arapiraca | Alagoas | 2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....7

PRIMEIRA PARTE: ABORDAGEM ONTOLÓGICA DO DIREITO E DA EDUCAÇÃO.....11

CAPÍTULO PRIMEIRO:

RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE DIREITO E TOTALIDADE SOCIAL.....11

Artur Bispo

CAPÍTULO SEGUNDO:

PARA ALÉM DOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE CRÍTICA DAS DECLARAÇÕES DE 1789 E 1948.....29

Artur Bispo

CAPÍTULO TERCEIRO:

O RACISMO COMO IDEOLOGIA DO CAPITAL MONOPOLISTA.....45

Artur Bispo e Tatiana Félix

CAPÍTULO QUARTO:

ENSINO A DISTÂNCIA E DESTRUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....61

Artur Bispo e Lorraine Marie Farias de Araujo

SEGUNDA PARTE: ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO.....86

CAPÍTULO QUINTO:

Comissão Editorial - Instituto Trabalho Associado 2023

Lorraine Marie Farias de Araujo
Diego de Oliveira Souza
Artur Bispo dos Santos Neto
Mônica Regina Nascimento dos Santos
Marcos de Oliveira Silva
Henrique Felix Santos
Maria Aparecida Ferreira dos Santos Feitosa
Carlos Antonio Vasconcelos de Oliveira Júnior
Victória Régia Ferreira Barbosa
Jonathan Smith Melquiades Cezar
Fernando Emmanuel Vicente da Silva
Christiane Batista Araujo
Elaine Nunes Silva Fernandes
Verônica Ferreira Pinto

**A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA “CIDADE DAS DAMAS”
DE CHRISTINE DE PIZAN.....86**

Flávia Benevenuto

CAPÍTULO SEXTO:

**EDUCAÇÃO E DIREÇÃO DE CONSCIÊNCIA DO BOM
PRÍNCIPE SEGUNDO SÊNECA: NERO DIANTE DO
ESPELHO.....100**

Taynam Bueno

CAPÍTULO SÉTIMO:

**FORMAÇÃO TEÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
O LUGAR DA ESPERANÇA NO ENSINO DE
FILOSOFIA.....113**

Carolina Rangel Silva

INTRODUÇÃO

O presente livro está dividido em duas partes. Na primeira, “abordagem ontológica do direito e da educação”, procura salientar o direito e a educação na perspectiva da crítica marxiana, em que seu ponto de partida é perscrutar a relevância de um sistema de internalização de regras que interessa aos trabalhadores. Isso denota a impossibilidade de tratar da ideologia sem considerar como sua função social no interior de uma sociedade de classe e que somente estendeu a educação aos trabalhadores quando precisou de força de trabalho dotada do domínio da palavra escrita e das habilidades fundamentais para a reprodução do capital mediante uma intensificação da divisão social do trabalho.

A subordinação do trabalho ao capital se reproduz nas distintas esferas da vida dos trabalhadores, superando o espaço fabril, ou seja, a dominação inscrita na esfera da economia culmina se irradiando por todos os poros da vida do proletariado. A educação e o direito vão exercer papéis essenciais no processo de dominação do capital sobre o trabalho. Todo processo de organização da produção e sistematização da vida material implica a necessidade da reprodução na esfera ideológica, em que comparecem a educação, o direito, a política, a cultura e a religião como complexos fundamentais para a universalização dos preceitos fundamentais do capital no interior da classe trabalhadora.

O primeiro capítulo tem como corolário apontar a gênese e o desenvolvimento do direito na perspectiva lukacsiana expressa em sua *Por uma ontologia do ser social*. Contra as perturbações refratárias que perpassam as concepções teóricas burguesas, partimos do entendimento de que uma sincera elucidação do direito somente é possível no contexto da consideração da totalidade social. É especificamente em sua articulação inexorável com os complexos da economia, da divisão do trabalho e das classes sociais que podemos entender sua ascendência histórica. Isso não implica qualquer desconsideração da autonomia relativa no tocante à esfera do direito e dos demais complexos parciais. É na esteira dos enunciados elencados por G. Lukács e Karl Marx, acerca do referido complexo, que o presente texto busca elucidar alguns dos aspectos fundamentais que pautam a essência do direito ao longo do desenvolvimento da sociedade de classes, confe-

rindo um papel de destaque à análise da sociedade capitalista enquanto chave para a compreensão da anatomia das sociedades precedentes.

O segundo capítulo aponta a relação de aproximação e distanciamento entre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Após escrutinar, primeiramente, a particularidade da natureza jurídico-abstrata da igualdade, da liberdade e da segurança expresso na referida declaração, destacar-se-á a consideração secundária oferecida ao direito de resistência à opressão. No segundo momento, observar-se-á a natureza histórica dos avanços expressos na Declaração de 1948 em relação à primeira declaração, em que os direitos políticos e civis abstratos será precedido pelos direitos socioeconômicos dos trabalhadores. Por fim, elencar-se-á a relevância da recuperação dos direitos humanos num contexto de ascendência da crise do sistema do capital e de ataque abrangente aos direitos sociais e econômicos dos trabalhadores. O referido texto culmina destacando a relevância de uma ofensiva de massa socialista como única maneira de salvar a humanidade da barbárie que representa o capital. Para operar a análise das referidas declarações, recorrer-se-á à teoria marxiana e a tese de José Damião Trindade (2010) acerca da natureza histórico-ontológico dos direitos humanos e sua relevância na atualidade.

O terceiro capítulo procura, primeiramente, prescrutar a gênese e a particularidade do racismo no modo de produção capitalista, para revelar a conexão íntima existente entre a ideologia do racismo e a ascendência do capital monopolista. Num segundo momento, pretende-se observar como o racismo se constitui como mecanismo fundamental para operar a divisão interna da classe trabalhadora, em que o capital constitui uma espécie de “aristocracia operária” para intensificar suas desumanizações contra os seres humanos racializados. Por fim, justifica-se o protagonismo das táticas combativas do racismo no contexto da predominância do capital mais fetichizado plasmado na história. A pesquisa tem como fundamento a teoria marxiana e as contribuições contrapostas ao racismo desenvolvidas por autores como Eric Williams, René Depestre, Augusto Buonicore, Demétrio Magnoli e Keeanga-Yamahatta Taylor.

No quarto capítulo abordar-se-á o processo de transformação da educação em mercadoria mediante a análise da certificação vazia

que representa o ensino a distância no processo de formação do discente, configurando claramente uma forma sistemática e contundente de ataque ao tripé ensino, pesquisa e extensão que constitui a universidade pública. A modalidade EaD representa um ataque frontal ao processo de produção do conhecimento, da ciência e da educação no interior da universidade para atender aos interesses corporativos de grupos como Cogna e Laureate International Universities. O ensino a distância desmonta a universidade pública e aprofunda a dependência brasileira das novas tecnologias e do universo digital produzidos no exterior. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de contrapor-se à lógica do trabalho remoto e do teletrabalho imposto aos servidores públicos e educadores das universidades públicas e a relevância de os trabalhadores fortalecerem suas organizações na perspectiva de uma sociedade contraposta ao processo de transformação da educação e dos seres humanos em mercadorias. O texto ainda analisa os efeitos destrutivos da última portaria do MEC, que institui o ensino a distância no contexto da pandemia, como uma forma de impor essa modalidade que representa a destruição completa do espaço escolar e do espaço universitário.

A segunda parte deste livro, abordagem histórico-filosófico da educação, constitui os capítulos subsequentes.

No quinto capítulo, a profa. Flávia Benevenuto trata da obra “*A Cidade das Damas*”, escrita por Christine de Pizan, que possui a circular a partir de 1405 e ganhou relevância no cenário intelectual europeu do século XV. Nessa obra a autora dedica-se a apontar os caminhos para desconstruir a imagem das mulheres tal como retratada por filósofos, moralistas e escritores em geral. Ela destaca a atitude de homens, pensadores, que se ocuparam na formulação de ataques às mulheres. Através da análise da estratégia e dos elementos argumentativos utilizados por eles, Christine de Pizan busca identificar as falácias intrínsecas aos seus argumentos, destruindo-os. Ela o faz, principalmente, por meio de uma construção textual que identifica os exemplos de mulheres que contradizem as afirmações dos escritores que se puseram a atacá-las. Através de uma reflexão sobre a educação das mulheres ela contestou a concepção de feminino como sendo moralmente fraco e intelectualmente inferior. A autora, apesar de apagada ao longo da história da filosofia, traz uma importante reflexão sobre a

educação das mulheres e sobre a própria filosofia.

O sexto capítulo, Taynam Bueno, apresenta análise do prêmio do livro *De Clementia* e do seu emblemático uso retórico do espelho, o presente texto tem por objetivo suscitar uma reflexão acerca dos exercícios espirituais estoicos – termo cunhado por Pierre Hadot -, especialmente no que se refere à formação moral do governante virtuoso ou, em outros termos, do *bonus princeps*. Por meio do convite à introspecção e ao exame de consciência proposto por Sêneca a Nero, é possível acompanhar um curioso e habilidoso mecanismo de direcionamento de consciência, o qual, de forma educativa, leva o *princeps* a reconhecer sua natureza, suas virtudes e sua clemência ao se deparar com o espelho, para então, em um segundo movimento, transformar esse reconhecimento em uma disposição da alma coerente, reflexiva e, portanto, orientada pela razão nos moldes da filosofia da *stoa*. Em resumo, é por meio do exame de consciência de Nero diante do espelho que Sêneca propõe ao jovem imperador um movimento educacional capaz de formar moralmente o governante exemplar.

No capítulo sétimo, Carolina Rangel Silva desenvolve uma reflexão acerca do ensino de Filosofia enquanto parte do projeto pedagógico instituído a partir do racionalismo moderno europeu. Para isso, adotamos a perspectiva da Teoria Crítica e do propósito atribuído à educação pelo filósofo alemão Theodor Adorno. Nossa proposta é compreender a maneira como um modelo de conhecimento, estritamente orientado pela racionalidade técnica, contribui historicamente na promoção da crise atual enfrentada pelo ensino das ciências humanas. Diante da progressiva instrumentalização do saber e do crescente conformismo que orienta o currículo escolar, a atuação dos professores acende um sinal de alerta para a oposição entre teoria e prática em detrimento da formação de uma consciência crítica, livre e autônoma. Sendo assim, buscamos resgatar os princípios que definem a formação do sujeito moderno com o intuito de evidenciar a necessidade de articular momentos decisivos da história das ideias e os modelos que determinam os projetos pedagógicos atuais de modo a melhor compreender os desafios contemporâneos.

Maceió, 22 de junho de 2023

Artur Bispo

PRIMEIRA PARTE:

ABORDAGEM ONTOLÓGICA DO DIREITO E DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO PRIMEIRO:

RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE DIREITO E TOTALIDADE SOCIAL

Artur Bispo

Nosso ponto de inflexão para a análise do direito é a totalidade social. O presente texto intenta contrapor-se àquelas concepções moldadas segundo os critérios estabelecidos pelo direito positivo, que erige o universo gnosiológico da disjunção entre complexos parciais e totalidade social como esteio de sua compreensão fetichizada do desenvolvimento da *ratio* e das relações sociais, em que o direito do homem emerge sempre como uma expressão mitificada do homem mônada, contraposto à efetiva constituição histórica do homem como um ser eminentemente social. Longe das perturbações refratárias concernentes às diferentes concepções de mundo burguesas, nosso propósito aqui é salientar a relevância do critério histórico-ontológico na compreensão das vicissitudes do complexo jurídico enquanto elemento essencialmente articulado aos complexos das classes sociais, da divisão social do trabalho, da mercadoria e do capital. Evidentemente que esse percurso tem sua *démarche* fundante na produção teórica de Karl Marx e de Georg Lukács, porquanto os trabalhos desses pensadores permitem desvelar a terra pátria do complexo jurídico, complexo este profundamente articulado ao processo de regulamentação da expropriação do excedente da produção e ao preceito inexorável da igualdade abstrata que emana do trabalho abstrato e do reino da mercadoria.

1.1. A totalidade social e os complexos parciais

É no contexto de fidelidade ao materialismo histórico e ao materialismo dialético que o pensamento de G. Lukács constitui-se como uma declarada contraposição as concepções filosóficas que se tornaram hegemônicas no decorrer do século XX: de um lado, o neopositivismo e o existencialismo, do outro, o materialismo vulgar. Essas concepções padecem de um mesmo problema: não levam em consideração a totalidade social enquanto um complexo de complexos.

Diferentemente do modo como a tradição filosófica tratou a categoria da totalidade, com Aristóteles e Hegel, Lukács dá um passo significativo, constituindo um verdadeiro *tertium datum*, porque não se circunscreve à perspectiva axiológica, nem estaciona nos limites de seu pensamento anterior, expresso em *História e consciência de classe*. A totalidade social não emana do intelecto como se fosse uma abstração destituída de materialidade, nem se configura como simples preceito axiológico, pois resulta da relação que o homem estabelece com a natureza mediante seu trabalho. A totalidade evidencia-se como uma manifestação social que coloca as questões e delinea o horizonte de respostas possíveis ao desenvolvimento humano.

É mediante a práxis dos homens que ocorre o processo de constituição do ser social como um complexo de complexo, em que os complexos se desenvolvem em estreita conexão com a sociedade e a natureza. O trabalho como intercâmbio orgânico do homem com a natureza possibilita a constituição duma série intermediária de complexos que vão além do trabalho propriamente dito. Embora seja a categoria fundamental que permite elucidar a totalidade social como uma categoria dinâmica e complexa, composta de numerosos e heterogêneos complexos parciais, o trabalho em si mesmo não explica a totalidade da realidade social.

É tão somente no contexto da totalidade social que os complexos parciais emergem e podem ser devidamente elucidados. Qualquer tentativa de consideração isolada conduz indubitavelmente à deformação das grandes linhas do desenvolvimento da complexa tessitura do mundo objetivo e subjetivo, representando uma obliteração da realidade e um profundo obstáculo ao conhecimento

correto do verdadeiro *modus operandi* das coisas. No entendimento de Lukács (1981, p. 128), é na totalidade da sociedade que “as categorias revelam a sua verdadeira essência”.

As categorias devem ser consideradas no interior do desdobrar de complexos de complexos que têm sua gênese imprescindível no trabalho enquanto fenômeno originário (*Urphänomen*) ou protoforma do ser social. As categorias são de natureza essencialmente ontológica e expressam determinações da existência objetiva dos homens; quer dizer, as categorias não são produções isoladas do mundo. As categorias são tanto dadas no cérebro quanto na realidade. É preciso “não esquecer que as categorias exprimem, portanto, formas de existência determinadas, condições de existência determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares desta sociedade determinada” (Marx, 1983b, p. 224). Nesse aspecto, a totalidade social é mais do que uma categoria filosófica e muito mais que a produção de um sujeito autônomo e deslocado da realidade social.

Os conceitos e as categorias desenvolvidas pela teoria marxiana são categorias sociais e econômicas em que “os atos do trabalho, necessária e continuamente, remetem para além de si mesmos” (Lukács, 1981, p. 1). Vale ressaltar que o trabalho mais primitivo já encarna o impulso à totalidade social como momento predominante; esse caráter de predominância emerge de uma verificação fatídica e não de uma hipostasiante hierarquização gnosiológica, como postula o receituário neopositivista (Lukács, 1981, p. 77).

A predominância da totalidade social não deve obnubilar a relevância dos complexos parciais, pois estes também interagem e interferem no modo de ser da totalidade social. Cada complexo possui uma relativa dependência ontológica e uma determinação reflexiva para com a totalidade, já que “em cada um de tais processos é a reprodução da totalidade que, neste múltiplo sistema de interações, constitui o momento predominante” (Lukács, 1981, p. 3). Nesse sentido, é interessante observar a vacuidade das concepções filosóficas que operam uma verdadeira fetichização da *ratio*, como a concepção filosófica habermasiana quando elege a linguagem como esteio elementar do mundo dos homens. Aí a linguagem aparece cindida em relação à totalidade social. Para o filósofo húngaro, o desenvolvimento da linguagem está relacionado ao desenvolvimento da genericidade humana,

sem de modo algum desconsiderar a relevância da individualidade no desenvolvimento da processualidade social. É tão somente no contexto do homem genérico (*Gattungswesen*) que a linguagem pode ser devidamente entendida. Por sua vez, a generidade humana “não é uma categoria muda, abstratamente geral, mas, ao contrário, uma categoria que se torna consciente na sociedade [...] Apenas quando surge e se intensifica o mercado mundial, o gênero humano ascende à ordem do dia, como problema universal que envolve todos os homens” (Lukács, 1981, p. 12).

Vale rememorar aquilo que assinalava Marx acerca da noção de história universal defendida por Hegel, quando destaca sua possibilidade de elucidação somente no contexto histórico em que as fronteiras entre os povos e as comunidades haviam sido devidamente dissolvidas pelo capitalismo. Antes disso, as comunidades vizinhas existiam de forma completamente estranhas e distantes uma da outra. É apenas no contexto das relações mercantilistas, também conhecida como etapa da acumulação primitiva de capital, que se torna possível falar na história universal. É no interior dessa totalidade social determinada que se torna possível falar em literatura universal e entender a culinária como uma arte.

1.2. Relação entre direito e classes sociais

Quando passamos ao direito predomina a mesma articulação com a totalidade social, porque o direito não pode ser entendido fora da esfera da reprodução da vida material. Para Lukács, o aparecimento consciente de um ordenamento jurídico está deliberadamente articulado ao processo de expropriação do excedente produzido pelos homens. Antes disso, o comportamento da comunidade era regulamentado pelos anciãos e chefes das tribos, e seus valores emanavam da tradição e da experiência acumulada ao longo do tempo.

Em seus primórdios, a humanidade desconheceu a desigualdade de classe, porque primeiramente reinou entre os homens uma espécie de comunismo primitivo. Quando as comunidades primitivas praticavam a agricultura, cada família recebia a incumbência de cuidar e usufruir das benesses de uma determinada área de terra por uma etapa de tempo delimitada, para evitar a constituição de possíveis for-

mas de favorecimento de seus membros a expensas dos outros. Entre os povos antigos, a prática das atividades festivas tinha como propósito evitar a acumulação da riqueza produzida e a concentração do poder nas mãos de um determinado indivíduo. Segundo Mandel, “o sistema da comunidade aldeã, baseada na ausência da propriedade privada de solo, encontra-se na origem da agricultura de quase todos os povos do mundo” (1997, p. 6).

Pela mediação do lento movimento da produtividade social do trabalho aparece progressivamente um excedente econômico, que cria as condições materiais para a divisão social do trabalho e o surgimento das classes sociais, do direito, do Estado e do sistema de troca de mercadorias. A desigualdade social é produto dum desenvolvimento histórico e não uma determinação natural. Por sua vez, nem toda desigualdade social representa uma desigualdade de classe, pois existem diferenciações no interior de uma mesma classe que não tornam seus membros partícipes de outra classe. É ao longo da história da humanidade que a desigualdade social acaba se cristalizando na forma da desigualdade de classe: de um lado, temos a classe que produz o necessário para assegurar a reprodução social, do outro, a classe que vive da expropriação e exploração do trabalho alheio.

A formação das classes sociais está relacionada a uma encarnizada luta pela apropriação de sobretrabalho ou mais-trabalho. Paradoxalmente, este fenômeno representa uma evolução no desenvolvimento das relações produtivas, à proporção que possibilita “a separação das funções econômicas fundamentais: a função de produção e a função de acumulação” (Mandel, 1977, p. 10). A existência de um mais-trabalho expropriado permite que uma parte da comunidade possa consagrar-se às atividades que possibilitavam tanto o incremento da produtividade do trabalho (aperfeiçoamento e desenvolvimento tecnológico) quanto a atividade de controle e vigilância das atividades desenvolvidas.

O desenvolvimento da divisão do trabalho, segundo Lukács, implica, “pela sua própria dinâmica espontânea, categorias sociais cada vez mais acentuadas” (1981, p. 5). Ela forma um complexo segundo o qual as operações singulares tão somente fazem sentido no interior da totalidade social em que brotam como manifestações particulares. Nesse contexto, uma determinada função acha-se conectada recipro-

camente a outra. É a própria divisão social do trabalho que possibilita o surgimento, de um lado, de um grupamento específico de indivíduos com a tarefa de regulamentação social, e do outro, de um grupo de homens exclusivamente dedicados às tarefas de transformação da natureza.

No interior da regulamentação social temos uma série de funções intermediárias que encontram seu coroamento na atividade jurídica, em que ocorre uma conexão entre aqueles que cuidam da atividade do direito e aqueles que estão dispostos e preparados para recorrer à força, a fim de alcançar os propósitos da regulamentação jurídica. Não existe nenhum paradoxo entre um grupo e outro, pelo contrário, eles são unívocos na finalidade de resguardar os interesses das dominantes. Segundo Engels:

Esta força pública particular é necessária porque uma organização autônoma da população se torna impossível após a divisão em classes... Esta força pública existe em todo Estado e não consta simplesmente de homens armados, mas também de apêndices reais, prisões e institutos de castigo de todos os gêneros, os quais a sociedade gentílica nunca conheceu. Ela pode ser bastante insignificante e quase inexistente em sociedades com antagonismos de classe ainda pouco desenvolvidos e em territórios remotos... Ela, porém, se reforça à medida que os antagonismos de classe no interior do Estado se agudizam e os Estados, entre si limítrofes, se tornam maiores e mais populosos (*apud* Lukács, 1981, p. 61).

Complexos como direito e classes sociais estão articulados e fazem parte de uma totalidade social dinâmica em que o homem deixa para trás o mutismo que domina o mundo natural, adentrando cada vez mais numa esfera social na qual a relação dos homens entre si não é nada harmoniosa. A ascendência desses complexos presume um longo espaço de tempo até encontrar sua explicitação mais desenvolvida na sociedade capitalista. Essa forma de sociabilidade ganha corolários essencialmente sociais com o advento da manufatura e da grande indústria, quando emergem as bases para a afirmação do trabalho como

fundamento da riqueza das nações nos teóricos da economia política.

Nessa sociedade, o direito comparecerá como elemento essencial no processo de apropriação do tempo de trabalho excedente. Para Lukács (1981), o complexo jurídico tem sua fundamentação em bases que são puramente sociais e não de orientação espontânea, como a autoridade dos preceitos axiológicos que pautavam a tradição oral. Ele emerge de maneira conscientemente posta e está relacionado àquele conjunto de atividades teleológicas que Lukács denomina de atos teleológicos secundários, ou seja, aquelas atividades teleológicas que incidem diretamente no comportamento e na conduta dos outros homens. Escreve Lukács (1981, p. 18): “Quanto mais se desenvolve o trabalho, e com ele a divisão do trabalho, tanto mais autônomas se tornam as formas das posições teleológicas do segundo tipo, e tanto mais podem se desenvolver em um complexo por si da divisão do trabalho”.

O direito é um complexo social que não tem nenhuma analogia no mundo natural, pois surge para homogeneizar posições extremamente heterogêneas e contraditórias entre os seres sociais. Seu propósito fundamental é justificar e resguardar o processo de expropriação do excedente. Segundo Lukács (1981, p. 60-61):

Somente quando a escravidão levou a cabo, na sociedade, a primeira divisão em classes, a circulação das mercadorias, o comércio, a usura etc. introduziram, ao lado da relação entre escravo e senhor, também outros antagonismos sociais (credores e devedores etc.). As controvérsias que daqui surgiram tiveram de ser regulamentadas socialmente, e da satisfação de tal necessidade pouco a pouco surgiu a jurisdição conscientemente posta, não mais apenas transmitida tradicionalmente.

O trabalho, ao transpor mediante seus resultados a simples reprodução imanente daquele que objetiva, cria as bases elementares para a constituição da escravidão e a dominação de uma classe sobre a outra. Essa capacidade é também inerente ao processo de constituição de um novo sistema sociometabólico como o socialismo, pois sem a capacidade de produzir além das necessidades elementares de seus

produtores diretos a socialização da riqueza se consubstancia infelizmente na socialização da miséria. Essa nova formatação sociometabólica inscreve-se num terreno totalmente contraposto à existência da sociedade de classes, em que o trabalho opera um percurso que deve encontrar seu coroamento na sua completa emancipação do controle do capital e na configuração de si mesmo como trabalho associado.

Enquanto produto da sociedade de classes, o direito surge num dado momento do desenvolvimento e aprimoramento da divisão social do trabalho. Ele comparece num estágio de desenvolvimento em que se torna necessária o recurso à força disfarçada para mediar irreconciliáveis conflitos sociais. Indubitavelmente constitui uma forma superior de mediação, que não exclui de modo algum o uso da força bruta. Escreve Lukács (1981, p. 62):

quando os antagonismos sociais já adquiriram formas mais mediadas, reduzir a regulamentação do agir ao puro uso da força significaria chegar, sem mais, à destruição da sociedade. Neste ponto deve assumir o domínio aquela complicada unidade de força explícita e força disfarçada, revestida com as vestes da lei, que ganha forma na esfera jurídica (1981, p. 62).

Nesse contexto podemos entender por que não é casual “que na história da antiguidade os legisladores que colocaram fim a um período de guerra civil fossem encarados como heróis míticos (Licurgo, Sólon)” (Lukács, 1981, p. 62). Afinal, eles conseguiam oferecer uma forma de existência imediata aos plebeus, estranha às interposições próprias do mundo moldado pela autoridade que emanava do arbítrio da tradição oral e que servia à classe dos patrícios.

O desenvolvimento das relações sociais requer a presença de um ordenamento jurídico à altura da complexidade dos conflitos que emanam de seu interior, inclusive os conflitos concernentes ao interesse da classe dominante e ao interesse do indivíduo, enquanto membro singular. O interesse global de uma classe não é a simples soma dos interesses singulares dos seus membros; ela pode perfeitamente estabelecer uma relação conflituosa entre os interesses das pessoas que a compõem.

Embora as classes sejam formadas de indivíduos, pode ocorrer um hiato entre o que eles pensam de si e aquilo que realmente constitui a natureza de sua classe social. No caso da sociedade capitalista, o capital exerce seu poderio tanto sobre a classe trabalhadora quanto sobre a classe dos capitalistas. Nessa perspectiva, a consciência de classe transcorre de uma maneira estranha ao interesse individual do próprio capitalista. O pavor da burguesia surge da incontabilidade do capital e, conseqüentemente, da oposição entre os seus interesses individuais e o interesse da classe que se comporta como a “personificação” do capital. O pavor emerge do fato de que o “verdadeiro limite da produção capitalista é o próprio capital” (2003, p. 164).

A consciência de classe da burguesia movimenta-se nos limites impostos pelo seu próprio sistema sociometabólico, inexistindo qualquer margem de manobra para o capitalista privado mover-se com liberdade. Isso implica a impossibilidade de o capitalista ser o sujeito pleno do processo histórico nesse sistema socioeconômico, sendo tão só uma espécie de pseudossujeito do processo (Mészáros, 2006).

Para o jovem Lukács, em *História e consciência de classe*, a burguesia não pode desempenhar o papel histórico de libertar a humanidade dos entraves impostos pelo capital porque ela é a classe que representa os interesses do capital. Essa impossibilidade histórica está na base de toda a luta de classe entre burguesia e proletariado e permite compreender o interesse ideológico da burguesia em mascarar a realidade mediante o desenvolvimento de uma “falsa consciência” nas massas. Nesse contexto, a luta de classes é perpassada pela oposição entre interesses rivais; a burguesia constitui a classe dominante porque consegue organizar o conjunto da sociedade segundo os interesses socioeconômicos do capital.

1.3. Complexo jurídico e trabalho abstrato

A impossibilidade das classes dominantes de fundamentar sua dominação apenas em seu poderio coercitivo conduz à constituição de uma constelação homogênea de preceitos formados pelo direito em interação com a religião, a moral, a educação etc. Quanto mais desenvolvida a sociedade, mais predomina nela a presença da subjetividade e de categorias cada vez mais sociais, sendo nela maior a autonomia

do conjunto da esfera jurídica na interação entre os diferentes complexos sociais. Anota Lukács (1981,61): “Em primeiro lugar, a esfera jurídica é certamente, se considerada em uma linha tendencial, um fenômeno dependente do desenvolvimento econômico, da estratificação e da luta de classe”; no entanto, essa esfera não deixa de “atingir uma relativa autonomia, até certa amplitude, em relação ao regime então dominante”. Apesar da autonomia de um complexo em relação ao outro, essa autonomia é sempre relativa. De acordo com Lukács (1981, p. 61):

Se é verdade que, do ponto de vista da totalidade do desenvolvimento social, vem em primeiro plano aquela luta de classe que surge das formas fundamentais da apropriação do trabalho excedente, também é verdade que não é necessário desprezar os antagonismos de classe de outro tipo, que surgem pelo trâmite das mediações econômicas, sobretudo se queremos apreender as determinações específicas da esfera jurídica como complexo social.

O direito não passa do reconhecimento oficial da prioridade da economia. Observa Lukács (1981, p. 67): “De fato, o direito, surgido porque existe a sociedade de classes, é, por sua essência, necessariamente um direito de classe”. Enquanto emanção da sociedade de classes, está articulado à esfera econômica, que ocupa o papel de complexo predominante ante os complexos parciais. O direito é uma forma específica do reflexo na consciência daquilo que ocorre de fato na vida econômica, sendo uma reprodução do que acontece no mundo objetivo, onde impera a predominância da economia como um complexo menos mediado, pois diretamente articulada à produção e à reprodução da existência material dos homens. No entanto, diferentemente da economia, que é um complexo ontológico espontâneo e resultante do grau de desenvolvimento das forças produtivas, o direito é um complexo posto conscientemente pelos homens. Ele surge para homogeneizar idealmente as contradições que perpassam a vida concreta. Escreve Lukács (1981, p. 70):

Na economia o processo ontológico espontâneo cria uma homogeneização, um conceito de igualdade no interior da hierarquia que dela se origina; o tempo de trabalho socialmente necessário surge, enquanto princípio regulativo, independentemente das representações e da vontade dos homens. É o resultado de uma adição que a sociedade realiza espontaneamente a partir dos efeitos causais das posições teleológicas do trabalho. No sistema jurídico, ao contrário, estes princípios regulativos são o resultado de um pôr consciente, que enquanto pôr deve determinar os fatos.

A homogeneidade livre de contradições somente pode ser alcançada pelo direito em termos formais, pois ele está alicerçado na contradição existente entre os interesses da classe dominante e os interesses das classes dominadas. O propósito da classe que detém o monopólio da força e do direito é ordenar a práxis social segundo o interesse primordial de apropriação do trabalho excedente. Nessa perspectiva, o direito positivo, como forma de ser da ciência burguesa, somente pode se consubstanciar de maneira unitária mediante a manipulação das contradições do mundo objetivo.

Tão somente por meio da negação das contradições efetivas é possível observar o mundo numa formação homogênea e universal. A própria conformação ontológica do direito positivo impede que ele possa captar efetivamente o âmbito da vida concreta dos homens. O seu aprisionamento aos interesses da classe dominante impõe que o direito, por sua própria essência, somente possa tratar do mundo de uma maneira abstrata e formal. O direito positivo consiste num sistema teórico não ancorado na processualidade da realidade social.

O cenário ideológico do direito funda-se na oposição ao mundo efetivo. É somente em termos abstratos que ele constitui uma plataforma teórica compacta, coerente, dotada de univocidade lógica e avessa a qualquer contradição. No entanto, ele tão somente consegue alcançar tal propósito pela mediação do afastamento sistemático da realidade e pela manipulação dos fatos. A essência do direito é a cisão entre a particularidade e a universalidade, o indivíduo e a totalidade social, na qual a vida privada se constitui como a verdadeira essência

do homem.¹

Nenhum direito existe sem coação; a fim de funcionar satisfatoriamente, ele presume certo consenso entre os envolvidos. Para isso, atuam pressupostos que vão além dos elementos que impregnam o direito positivo ou natural. Por isso a reflexão sobre o direito deve produzir necessariamente um sistema de dever-ser social, “cujo sujeito, porém, deve ser algo que está para além da ordem jurídica concreta existente” (Lukács, 1981, p. 71). No entanto, o dever-ser que impregna o sonho de justiça, nos termos jurídicos, não deve jamais transpor os limites da concepção econômica de igualdade que caracteriza o trabalho abstrato, haja vista que uma sociedade fundada no trabalho abstrato somente pode produzir uma liberdade abstrata, uma igualdade abstrata, uma democracia abstrata etc.

Nessa perspectiva, o direito assume como corolário regular as atividades sociais segundo o processo que pauta o movimento da produção e circulação das mercadorias, enquanto reconfigurações abstratas que emergem do trabalho abstrato: mercadoria, dinheiro, capital. Ao seu modo, o direito exprime a igualdade que decorre do tempo de trabalho socialmente, enquanto quintessência da teoria do valor e das relações de troca que perpassa a relação das mercadorias entre si. A sua igualdade mimetiza a do mundo da produção de mercadorias, em que o trabalho de um trabalhador é igual ao trabalho de todos os outros trabalhadores, ou seja, é uma substância abstrata e destituída de corporeidade.

O trabalho que constitui a substância do valor é dispêndio da mesma força de trabalho, é trabalho humano igual ou socialmente determinado. Explica Marx (1983a, p. 48): “Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho”.

1 Para Marx (1991, p. 44-45), “Nenhum dos direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse privado e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas”.

O valor de uma mercadoria está para o valor de outra mercadoria como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma mercadoria está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra mercadoria, pois enquanto valores, “todas as mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado” (Marx, 1983a, p. 48).

A igualdade abstrata oculta as relações de dominação e exploração da relação entre vendedores e compradores da força de trabalho, porque diferentemente dos modos de produção precedentes, na sociedade capitalista o trabalhador aparece como livre para vender sua força de trabalho. E o que ele recebe em troca de sua força de trabalho esconde o processo de expropriação, porquanto a forma salário comparece como uma forma de pagamento integral do tempo de trabalho cedido àquele que compra sua força de trabalho – o capitalista. O processo de elucidação da exploração do trabalho na sociedade capitalista é bem mais difícil de ser realizado porque esse sistema socioeconômico constitui-se sob uma série de “fios invisíveis”. Por isso Marx dedica uma parte substancial de sua obra fundamental, *O capital*, a fim de tratar desta questão.

No capítulo IV de *O capital*, Marx afirma que para que o possuidor da força de trabalho possa vendê-la no mercado como mercadoria, ele precisa dispor dela livremente. Ele necessita “ser livre proprietário de sua força de trabalho, de sua pessoa” (Marx, 1983a, p. 139). O comprador da força de trabalho e o possuidor da força de trabalho encontram-se no mercado como livres e iguais juridicamente. O possuidor do dinheiro compra a força de trabalho por uma determinada quantidade de horas; não compra a força de trabalho por inteiro, pois assim retornaria à escravidão e o trabalho deixaria de ser livre. O trabalhador não vende no mercado uma mercadoria que resultou da objetivação de seu trabalho, mas vende a sua própria força de trabalho, “que só existe em sua corporalidade viva” (Marx, 1983a, p. 140).

O processo de expropriação (mais-valia) da força de trabalho pelo capitalista não implica nenhuma violação do intercâmbio de mercadorias. Por isso, o vendedor de sua força de trabalho não pode se dirigir aos tribunais burgueses para reivindicar sua legítima parte na produção das mercadorias. Não há ilegalidade no processo. O direito

burguês é um instrumento essencial para legitimar o processo de expropriação da mais-valia.

No entendimento dos juristas, o contrato entre vendedor e comprador da força de trabalho foi respeitado, afinal, trocaram-se coisas equivalentes. Segundo Marx (1983a, p. 160): “O capitalista pagou, como comprador, toda mercadoria por seu valor – algodão, massa de fusos, força de trabalho. Depois, fez o que faz qualquer outro comprador de mercadorias: consumiu seu valor de uso”. Logo, não cabe ao trabalhador reclamar pelo fato de o capitalista apropriar-se da riqueza produzida pelos trabalhadores no processo de produção. O trabalhador é livre para voltar ao mercado e vender a sua mercadoria, como o capitalista é livre para comprar ou não a força de trabalho disponível.

Para reclamar seu direito àquela parte que fica com o capitalista, o trabalhador deve dirigir-se a outro espaço, diferente dos tribunais, porque é nele que se dá a luta de classes. É no âmbito da luta de classes que assistimos, de um lado, à ampliação da organização do movimento dos trabalhadores² e as diferentes tentativas de redução da jornada de trabalho, e do outro, o aperfeiçoamento do processo de exploração da força de trabalho mediante a passagem da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa.

Fica assim evidenciado que a possibilidade de eliminar o processo de exploração da força de trabalho é impossível de ser realizado nos marcos do capital, já que a essência do capital se baseia na exploração da mais-valia e esse processo de expropriação é legitimado e garantido pelo aparelho jurídico burguês. É impossível superar o estado de coisas do lado do trabalho nos limites do tribunal burguês e nos limites da reforma do sistema do capital; por isso o trabalho é interpelado a buscar outra forma de legitimação de seus direitos e de sua liberdade, tendo em conta que a essência do direito é servir aos interesses das classes dominantes. A igualdade oferecida pelo direito

2 Aplica-se aos direitos sociais, conquistados no decorrer do século XIX, a mesma assertiva de Marx acerca da gênese e do desenvolvimento dos direitos humanos. Escreve Marx (1991, p. 38): “Não é uma ideia inata ao homem, mas este a conquistou na luta contra as tradições históricas em que o homem antes se educara. Os direitos humanos não são, por conseguinte, uma dádiva da natureza, um presente da história, mas fruto da luta contra o acaso do nascimento, contra os privilégios que a história, até então, vinha transmitindo hereditariamente de geração em geração. São resultantes da cultura; só pode possuí-los aquele que os soube adquirir e merecê-los”.

não passa de uma igualdade abstrata, que emana do trabalho abstrato.

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx destaca que em sua essência todo direito é direito da desigualdade, em que indivíduos desiguais são mensurados sob um determinado ponto de vista com igual medida. Escreve Marx: “O direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais (e não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos por uma mesma medida sempre e quando forem considerados sob um ponto de vista igual” (1984, p. 214).

Apenas quando o trabalho deixar de ser meio de vida para constituir uma primeira necessidade vital, quando os indivíduos deixarem de ser submetidos à subserviência da divisão do trabalho, tornar-se-á possível o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos e a fluência das fontes de riqueza em toda a sua plenitude. Isso não pode ser alcançado nos limites dos tribunais jurídicos constituídos pelas classes dominantes.

A passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade, o *topos* onde a humanidade poderá escrever um dia: “De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo sua necessidade” (Marx, 1984, p. 215), certamente implica a superação do conjunto de complexos parciais que estão articulados à existência da sociedade de classes. Pois mesmo o processo de expropriação dos expropriadores, a ser inaugurado pela sociedade socialista, como primeira etapa da transição a uma sociedade sem classes, não logra eliminar a natureza burguesa do direito, pois a igualdade do direito continua sendo substancialmente uma afirmação formal que desconsidera a desigualdade efetiva que reina entre os homens.

No horizonte aberto pela teoria marxiana, Lukács destaca que o ordenamento jurídico é perpassado por propósitos completamente heterogêneos, porque as malhas de dominação de uma determinada classe precisa se estender sobre toda a sociedade. Daí o direito existir sob a roupagem de um complexo acima dos interesses particulares das classes sociais, da mesma maneira que o Estado, a educação, a política etc.

O direito se constitui sobre uma relação paradoxal entre o caráter racional-unitário do sistema jurídico, que por princípio exclui toda contradição, e a contraditória heterogeneidade recíproca

de todos os seus conteúdos. Por sua vez, o sistema do direito, diferentemente do que afirma o direito positivo, não é uma unidade de teses teóricas, mas um sistema unitário de indicações positivas ou negativas dirigidas ao agir prático dos homens e, exatamente por isso, uma unidade que exclui de si qualquer contradição. Ele se torna um instrumento poderoso para ocultar as relações de classes que perpassam a história da humanidade; estas somente poderão desaparecer no contexto de uma sociedade emancipada socialmente.

A totalidade social não é um complexo fechado e acabado, como postulam as concepções burguesas que fazem a apologia da sociedade capitalista como a melhor das sociedades possíveis; pelo contrário, a totalidade social é genuinamente aberta à interferência dos homens. Estes fazem a história nem sempre de acordo com a sua consciência, mas segundo as circunstâncias; da mesma maneira que as circunstâncias fazem os homens, os homens também fazem as circunstâncias.

A história é caracterizada por um desenvolvimento essencialmente contraditório e desigual, pautada por avanços e recuos. Semelhantemente à história dos homens, os complexos sociais não são eternos e imutáveis, mas mutáveis e sujeitos ininterruptamente à lei do devir. Os complexos também nascem, desenvolvem-se e morrem. Para Lukács, o complexo do direito “nasce quando se torna socialmente importante, assim como a sua superfluidade é o veículo de sua extinção” (1981, p. 73).

O direito e as relações sociais que lhe dão sustentação não desaparecerão por um tiro de pistola; da mesma maneira que apareceram progressivamente na história da humanidade, eles devem desaparecer com a mudança das relações sociais que lhes dão sustentação. Enquanto relacionado às condições especificamente fundadas no trabalho, às relações de produção e à sociabilidade humana, o direito tende a desaparecer com a constituição de novas relações sociais e o estabelecimento de uma nova maneira de organizar a produção. O processo de transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista passa pela mediação do socialismo, processo de produção em que ainda persistem velhos complexos, como o Estado e o direito. Tais complexos baseiam-se ainda na existência da desigualdade entre os homens.

Ao apontar a possibilidade de extinção do direito e dos outros complexos parciais, Lukács combate as concepções filosóficas que tendem a fetichizar a particularidade da esfera jurídica como complexo aparentemente eterno e imutável. Indubitavelmente, esse é o modo como a ciência positiva do direito tem tentado petrificar e calcificar o movimento efetivo das coisas, adentrando-se cada vez mais no terreno privilegiado da manipulação ideológica da consciência das massas. Mas nunca é tarde para dizer como o menino do conto de Christian Andersen: “O rei está nu!”, à medida que se intensifica a luta de classes e que o capital revela seus limites absolutos e sua incapacidade para superar suas contradições nos tempos hodiernos.

Referências

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Trad. Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone, 1997.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Per l'ontologia dell'essere sociale. Vol. II**. Roma: Editora Riuniti, 1981.

MANDEL, E. **Introducción al marxismo**. Madrid: 1997. Endereço eletrônico: <http://www.revoltaglobal.net>.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Trad. Maria Antonia Pacheco. Lisboa: Avante, 1993.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro. Vol. I. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, Nova Cultu-

ral, 1983a.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1983b.

_____. **A questão judaica.** São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In. MARX, K. – ENGELS, F. **Obras escolhidas.** Vol. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1984.

MESZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.

CAPÍTULO SEGUNDO:

PARA ALÉM DOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE CRÍTICA DAS DECLARAÇÕES DE 1789 E 1948¹

Artur Bispo

O escravo romano era preso por grillhões; o trabalhador assalariado está preso ao seu proprietário por fios invisíveis. A ilusão de sua independência se mantém pela mudança contínua dos seus patrões e com a ficção jurídica do contrato.

Karl Marx

Os direitos humanos devem ser compreendidos em seu desenvolvimento histórico e não como uma coisa natural, absoluta e eterna. O direito é um complexo forjado por determinantes socioeconômicos, não sendo uma categoria a-histórica e metafísica. Os direitos humanos estão articulados ao processo de superação do modo de produção feudal e ao processo de ascendência e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Eles não podem ser compreendidos desconectados das categorias e tendências fundamentais que sustentam o edifício social do capital como a forma mercadoria, a divisão social do trabalho, o dinheiro e o mercado mundial.

A partir da consideração do trabalho, como necessidade eterna dos homens, é possível entender as mediações que forjam o complexo do direito, enquanto elemento essencial do processo de reprodução social. Em que a forma mercadoria configura-se como manifestação decisiva da riqueza num modo de produção capitalista,

1 O capítulo resulta de participação em projeto financiado pelo Programa de Iniciação à Docência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

em que o trabalhador comparece completamente alienado do produto de seu trabalho, da relação de trabalho, de sua condição no processo de produção, de si mesmo, do outro e da humanidade.

Os direitos humanos se fazem necessários para solapar os elementos de desigualdades que constituíam a sociedade medieval, em que os direitos existiam somente para as classes dominantes. Os direitos consanguíneos da nobreza e do alto clero serão considerados pela burguesia nascente como privilégios que precisavam ser erradicados. Para erradicá-los, a burguesia contou com o apoio dos camponeses e do proletariado, universalizando os preceitos da igualdade, fraternidade e liberdade. A burguesia conseguiu operar uma reviravolta nas estruturas socioeconômicas universalizando seus interesses. As revoluções burguesas permitiram universalizar preceitos que, posteriormente, não se revelaram como particulares.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) cumpriu função primordial no processo de universalizar os interesses da burguesia revolucionária. Somente o olhar de um crítico mordaz da sociedade burguesa poderia capturar as armadilhas das afirmações contidas na Declaração de 1789. Marx conseguiu mostrar que a referida declaração tinha como epicentro a defesa da sacrossanta propriedade privada e não os direitos dos trabalhadores destituídos dos meios de produção e dos meios de subsistência.

A afirmação da igualdade e liberdade natural padece dum sério problema, porque ela desconsidera as desigualdades socioeconômicas, as desigualdades de classe. A direito natural configura-se como uma abstração, porque desconsidera o movimento efetivo da história. A concepção jusnaturalista do direito, consagrada por Immanuel Kant, afirmava que o direito natural brotava de uma razão humana universal, que seria a-temporal. Segundo Trindade (2010, p. 20-21):

O ponto de partida era, antes, uma *ideia* do direito, um direito ideal, não-histórico, que poderia ser intuído individualmente pelo sentimento, ou sintetizado pela vontade individual ou, finalmente, encontrado pela investigação racional de cada pessoa e que, então, oferecerá aos homens a possibilidade de convertê-lo em normas jurídicas positivas.

A Declaração de 1789 parte da compreensão jusnaturalista, da existência de uma natureza e de uma razão humana invariável na história. Trata-se de uma razão forjada de maneira de desprendida de qualquer conexão efetiva com o mundo objetivo. Diferentemente dos princípios basilares que forjavam a eticidade na sociedade grega e a moralidade na sociedade greco-romana, em que as distintas virtudes estavam inseridas e brotavam da relação com o mundo social da pólis, o direito natural é um preceito solipsista e profundamente deslocado da totalidade social.

Naturalização da igualdade e da liberdade comparece no Artigo 1º- da Declaração de 1789 nos termos: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum”.

Apesar de tentar desconectar-se do direito colimado no mundo teológico e religioso, o direito natural acaba manifestando os ecos do direito divino quando afirma sua universalidade, seu caráter eterno, trans-histórico, inalienável. O tratamento da propriedade privada, como uma espécie de entidade “sacrossanta”, serve para revelar o movimento de transmutação e metamorfose operada pela sociedade burguesa, em que os deuses deixaram de figurar no Olimpo e deixou de ser o Deus do cristianismo e configura-se na forma do dinheiro, o “senhor dos senhores”. O dinheiro não tem dono, porque ele é o senhor de todos.

O Artigo 2º- da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) elege quatro direitos como essenciais como “direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”.

A liberdade afirmada no Artigo 4º- a Declaração consiste “em poder fazer tudo aquilo que não prejudique outrem: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão os que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos”. Ao invés de brotar da relação interpessoal e fortalecer a natureza gregária do homem, enquanto ser social, a Declaração afirma o preceito do homem completamente isolado e fragmentado da totalidade social. A ideologia individualista burguesa concebe a liberdade do outro como um entrave e como uma barreira intransponível. Des-

se modo, inscreve-se a interpretação da liberdade como um atributo essencialmente individual, do homem ilha e egoísta fundamental ao processo de ascendência e consolidação do capitalismo.

A burguesia afirma a liberdade como preceito fundamental porque ela precisa fazer expandir seus negócios para as distintas partes do mundo e torna-se imperativa superar as barreiras estabelecidas pelo *ancian* regime. A liberdade advogada pela burguesia é acima de tudo a liberdade para o capitalista poder desenvolver amplamente seus negócios longe dos entraves do velho regime, liberdade para o burguês poder firmar acordos e contratos com os trabalhadores que permitissem explorar e obter lucros desmedidos. Liberdade para transformar tudo em mercadoria, não somente os produtos, as coisas; bem como a terra que pertencia a nobreza e ao clero. A burguesia queria liberdade para submeter tudo aos imperativos do capital e controlar a sociedade de alto a baixo, fazendo sucumbir todos os limites e barreiras ao poder do capital. Desse modo, a burguesia quando falava de liberdade ela não estava preocupada com a existência de seres humanos escravizados na Europa e muito menos nas colônias, tanto que a promulgação da Declaração de 1789 não implicou no fim da escravidão.

A liberdade religiosa é afirmada no Artigo 10º, em que: “Ninguém pode ser inquietado pelas suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, contando que a manifestação delas não perturbe a ordem pública estabelecida pela Lei”. O exercício dessa liberdade aponta que inexistente oposição entre os interesses do mercado e o interesse da religião, uma vez que a divindade que deve efetivamente dominar os corações e as mentes dos indivíduos é o deus denominado mercado.

O Artigo 17º vem coroar afirmação da propriedade como a alma da referida Declaração nos termos: “Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir evidentemente e sob condição de justa e prévia indenização”.

A temática da igualdade tem praticamente tratamento análogo. Ao contrario da necessidade de obedecer a ordem instituída e igualdade ficou circunscrita ao direito do cidadão de concorrer aos cargos e empregos públicos “segundo a sua capacidade, e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos” (Artigo 6º).

Nota-se a defesa empedernida da meritocracia, dos talentos e das capacidades individuais sem considerar as condições materiais emanadas das contradições numa sociedade de classes. A igualdade para obedecer às leis estabelecidas pelo aparelho estatal, “senão torna-se culpado de resistência” (Artigo 7º). O direito de resistência à opressão, expresso no segundo artigo, comparece no sétimo de forma invertida e estereotipada.

Com isso, o direito de resistência não recebe nenhum tratamento específico, porque a burguesia está muito mais interessada na preservação da ordem estabelecida do que num processo que possa representar um momento de revolução permanente. Por isso, que até mesmo o exercício da liberdade religiosa deve estar subordinado à lei estabelecida para não conduzir a sociedade ao caos, ou seja, “não perturbe a ordem pública estabelecida pela Lei” (Artigo 9º). A mesma apologética serve para o exercício da livre comunicação de escrever, falar, imprimir. Essa atividade também está subordinada à Lei estabelecida e pode representar um abuso e uma ameaça a ordem estabelecida (Artigo 11º). Apesar de não dedicar um artigo diretamente a qualificação do tema da segurança, ela recebe perpassa praticamente todos os artigos, pois a burguesia está preocupada com a constituição de uma ordem que assegure a propriedade privada dos meios de produção. Por isso que a palavra “Lei” está posta do artigo 4º até o artigo 11º, e quando não aparece a palavra Lei, sua presença é assegurada pelos termos “Nação” (Artigo 3º), “força pública” (Artigo 12º e 13º), “poderes” (Artigo 16º) e “legalmente” (Artigo 17º).

A compreensão da liberdade como “poder fazer tudo aquilo que não prejudique outrem” (Artigo 4º) perpassa toda a declaração. Em que liberdade se inscreve nos marcos do direito natural e a igualdade jurídica serve para encobrir a efetiva desigualdade material que perpassa a sociedade capitalista. A afirmação abstrata da igualdade e liberdade natural desaparece no desenvolvimento dos demais artigos, em que a preservação da propriedade privada reverbera na defesa da ordem econômica que interessa burguesia. Inexiste qualquer movimento na direção de tornar a igualdade de natureza jurídica e abstrata numa igualdade social, objetiva e substantiva. A segurança para os possuidores da propriedade privada dos meios de produção e subsistência constitui-se como elemento nodal, por isso que a declaração

está repleta de termos em defesa da lei, e elege o aparato estatal como elemento central para assegurar a segurança da propriedade privada perante a ameaça que possa emergir dos seres humanos completamente alienados do acesso as riquezas emanadas de seu trabalho.

A Declaração de 1789 é intencionalmente omissa em relação aos direitos sociais dos trabalhadores, a igualdade substancial entre homens e mulheres. Por isso que a Constituição Francesa de 1791 vai reprimir expressamente as tentativas de organização dos trabalhadores e legitimar as perseguições políticas, multas e prisões arbitrárias daqueles que exigiam melhores salários (Trindade, 2010, p. 29). E a Constituição de 1793 baniu completamente do mundo francês o direito de resistência à opressão como um direito natural (Trindade, 2010, p. 30). A Constituição de 1795 baniu completamente do mapa as conquistas das constituições de 1791 e 1793 (aboliu o voto universal, suprimiu as referências à assistência social, à instrução pública e ao trabalho), erigindo a propriedade privada ao status mais elevada e afirmou categoricamente que a igualdade restringia-se completamente a esfera jurídica (Artigo 3º). A correlação de forças que existia entre a pequena burguesia (os *sans-culottes*) e a grande burguesia culmina com a completa vitória do grande capital e a repressão aberta aos movimentos que pretendiam afirmar qualquer direito à igualdade em termos objetivos.

Em sua obra, *A questão judaica*, Marx salientou a natureza classista da Declaração de 1789, e seu reducionismo na compreensão de homem, haja vista que sua concepção comparece completamente restrita ao modelo de homem burguês, mediante a defesa intransigente da propriedade privada, da segurança e da ordem que interessava ao sistema do capital. No entendimento de Marx (1991, p. 44-45),

Nenhum dos direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse privado e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência

primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas.

Não se trata de uma posição contra a liberdade e a igualdade, mas contra os limites e a natureza abstrata e estática dos direitos estabelecidos da Declaração, em que o ser humano está completamente alienado da possibilidade de alcançar a emancipação humana.

A Declaração de 1789 concentrou sua atenção na noção de direito natural, em que os direitos civis – relacionados às relações entre indivíduos (igualdade, liberdade e segurança) – e direitos políticos, em a participação da direção do Estado deixa de ser tarefa exclusiva da nobreza. Pela mediação da referida declaração, a burguesia plasma o aparato coercitivo (segurança) e aparato persuasivo (universalização dos preceitos de liberdade e igualdade) fundamental para constituir-se como nova classe dominante. A universalização dos seus interesses se inscreve na fase revolucionária mediante aliança tácita com as classes explorada e oprimida; posteriormente, através da aliança com a velha classe dominante (aristocracia e clero) prescreve seus interesses de maneira contrarrevolucionária, haja vista que a defesa do status quo passa a ser predominante.

A intensificação da luta de classes, no decorrer dos séculos XIX e XX, serviu para ampliar os direitos contidos da Declaração de 1789. As concessões se constituíram como mecanismos importantes para interceptar o avanço da consciência proletária. Os direitos sociais foram inseridos ao conjunto dos direitos prescritos anteriormente como mecanismo de barrar a passagem da consciência em-si para a consciência para-si. A organização da classe trabalhadora, mediante o movimento ludista, cartista, *trade-unions*, os sindicatos, as associações, as ligas e os partidos operários. A organização dos trabalhadores impôs a necessidade de acrescentar os direitos trabalhistas na pauta da velha Declaração de 1789. Em que os direitos dos trabalhadores por uma jornada de trabalho de oito horas, por melhores salários e melhor participação na partilha da riqueza global produzida pelos trabalhadores e expropriada pelos capitalistas.

Trindade (2010, p. 222) apresenta de maneira sumária o percurso dos direitos humanos entre 1789 e 1948, ou seja, o movimento

histórico que vai da Declaração de 1789 até a Declaração dos Direitos Humanos da ONU de 1948:

O percurso dos direitos humanos desde a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), passando pela Constituição mexicana de 1917 (cujo longo artigo 123 inaugurou o direito constitucional do trabalho), pela *Declaração dos Direitos dos Povos Explorados e Oprimidos*, da Rússia de 1918 (o contraponto proletário à Declaração burguesa de 1789), pela Constituição de Weimar de 1919 (que incorporou amplamente direitos políticos e sociais), até a *Declaração dos Direitos Humanos* da ONU (1948) e os pactos que, desde então, se lhe seguiram – esse percurso, reiteramos, correspondeu, no essencial, ao trajeto percorrido nos últimos 200 anos pelas *conquistas* dos trabalhadores e de outros setores sociais oprimidos.

A Declaração de 1948 se inscreve numa etapa completamente distinta da história da burguesia. Na tentativa de minimizar os efeitos catastróficos impostos à humanidade pelas duas grandes guerras imperialistas de partilha da riqueza produzida pelos trabalhadores, a nova declaração é obrigada a incorporar uma série de direitos civis, políticos, sociais e econômicos. Anunciando uma fase de *conciliação jurídico-formal* entre as classes sociais que vai se consolidar mediante o Estado de Bem-Estar Social.

Essa política desempenharia papel fundamental para barrar avanço da esquerda na Europa e o crescimento do socialismo no período da Guerra Fria. Não é à toa que a nova declaração tenha como proponente um órgão constituído pelo imperialismo norte-americano. A ONU tinha como propósito assegurar uma face mais humana ao novo imperialismo. O prefácio da Declaração de 1948 não passa de uma recomendação aos países signatários, em que as nações não capitalistas e aliadas do imperialismo norte-americano não são contempladas. Desse modo, o avanço observado em relação à Declaração de 1948 não desconsiderar o panorama internacional de avanço da organização da classe trabalhadora e seu papel significativo na Comu-

na de Paris (1871) e Revolução Russa (1917), as revoluções operárias derrotadas na Alemanha, na Hungria, na Itália, na Polónia etc.

A Declaração de 1948 precisa reciclar os 17 artigos da Declaração de 1789; no entanto, ela não pode sob hipótese nenhuma deixar de preservar a propriedade privada, suprimindo somente o discurso religioso que afirmava seu caráter. Artigo 17º afirma: “1. Toda a pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade”. Na verdade, a burguesia conseguiu ideologicamente naturalizar o preceito da propriedade privada e pode fortuitamente desvencilhar-se do discurso religioso. O culto e a adoração à propriedade privada é uma realidade inquestionável no interior do modo de produção capitalista, por isso não precisa mais ser afirmado.

A *Declaração* de 1948 realça, em seus 30 artigos, os direitos econômicos, sociais e culturais dos trabalhadores como direitos “humanos”. Na verdade, trata-se somente do reconhecimento dos fatos, uma vez que o direito não passa do reconhecimento daquilo que existe de fato, como salientou Marx (1985, p. 86), na *Miséria da Filosofia*: “O direito não é mais que o reconhecimento oficial do fato”. A Declaração seria completamente anacrônica se deixasse de fora os direitos conquistados pela classe trabalhadora pela mediação de seus instrumentos de luta, de sua organização e da elevação da sua consciência de classe em-si e classe para-si.

Os direitos socioeconômicos contidos nos artigos 23º, resultaram da luta dos trabalhadores.

1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.
4. Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Evidentemente, os direitos relativos ao mundo do trabalho, a igualdade de condições par homens e mulheres, como “salário igual por trabalho igual”, carece ainda hoje de objetivação universal, porque o capital carece de uma camarilha de trabalhadores para jogar do lado dos patrões, para isso constitui múltiplas formas de discriminação de divisão no interior da classe. Nessa perspectiva, o capital forja sua aristocracia operária em tempos de ascendência econômica para defender seus interesses contra os interesses efetivos da classe trabalhadora; bem como, estabelece uma diferenciação de salários entre sexos distintos na perspectiva de fazer os homens reproduzir os valores que interessam a reprodução do sistema. O capital, em sua essência, não pode estabelecer uma universalização concreta do trabalho, dos salários e das condições de vida da classe trabalhadora, pois ele está assentado materialmente na desigualdade, em que acumulação de riqueza, num polo, é acumulação de pobreza, no outro polo.

O direito de organização não caiu do céu, em distintos momentos da história a burguesia criou legislações contrária ao direito de organização livre dos trabalhadores, mesmo assim, os trabalhadores se organizaram clandestinamente, a história dos anarquistas, dos socialistas e comunistas inscreveu-se desse modo em diversas partes do mundo. Merece recordação a intercessão do chanceler alemão Otto von Bismarck contra a organização dos anarquistas, socialistas e comunistas em 1878, o macarthismo nos Estados Unidos, entre 1950-1957, as perseguições desencadeadas pelos franquistas, pelos nazistas (SS e SA) e fascistas. A referida declaração não vai possuir nenhum poder para obstruir as repressões, torturas e assassinatos dos trabalhadores em distintas partes do mundo. Não se pode deixar de mencionar que a ONU vai silenciar e legitimar inúmeras práticas de desrespeito à liberdade de organização dos trabalhadores em várias partes do mundo.

É fundamental lembrar que a implementação do sufrágio universal na Alemanha, estendendo o direito às mulheres, acontece após a derrota do movimento revolucionário, em 15 de janeiro de 1919; particularmente, depois do assassinato de Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht pelos *Freikorps* (Corpos Francos) da Social Democracia de Noske e Ebert. O mesmo pode-se afirmar em relação a inserção dos direitos dos negros, dos povos colonizados etc. Os novos direitos

inseridos Declaração de 1948 não resultaram de um movimento metafísico e abstrato, mas resultam do reconhecimento das conquistas alcançadas pela classe trabalhadora, pelos movimentos de mulheres, pelo movimento dos negros e pelos movimentos anticoloniais, que cresceriam de maneira acentuada nas décadas seguintes à promulgação da referida declaração. Da mesma maneira que o movimento negro e o movimento das mulheres. Esses movimentos não pediram licença à ONU para poderem existir; pelo contrário, os movimentos mais radicais de defesa dos afrodescendentes nos EUA foram duramente reprimidos nas décadas de 1960 e 1970; apesar disso, subsiste um plástico movimento radical nos tempos hodiernos.

Evidentemente, observa-se um avanço da Declaração de 1948, no quesito do trabalho escravo, em relação à Declaração de 1789. A nova Declaração afirma em seu Artigo 4º “Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos”. Novamente, não passa do reconhecimento de uma prática recusada universalmente. A revolução industrial e as lutas de libertação dos escravos impuseram a necessidade de erradicar completamente à escravidão dos anais da história. A recusa da escravidão ou da servidão não se constituíram como responsáveis pelo fim do processo de colonização do continente africano pelas potências imperialistas no pós-guerra, mas brotou de movimentos autônomos e independentes em relação aos interesses da ONU e da sua Declaração de natureza jurídica-abstrata.

A organização dos trabalhadores impunha que a burguesia estabelecesse uma política de conciliação de classe para recuperar o terreno perdido com duas grandes guerras, que apontaram que o modo de produção capitalista e o sistema do capital representam barbárie e ameaça para o destino da humanidade. Nesse contexto, a burguesia precisava recuperar o terreno perdido e o imperialismo norte-americano compareceu como tábua de salvação para reordenar o mercado mundial. Afinal, as duas grandes guerras mundiais serviram para deslocar as contradições do sistema do capital e apresentar novas possibilidades de expansão e acumulação.

O discurso civilizatório da Declaração de 1948 configura-se como tentativa de apresentar uma face humana para o capital, depois deste ter lançado à humanidade em duas grandes guerras, ter recorri-

do aos movimentos nazifascistas para deslocar suas contradições e revelar como o capital é essencialmente desumano e pode, simplesmente, destruir o planeta. Sob os escombros de duas grandes guerras e sob a ameaça de ascensão do socialismo como alternativa efetiva para a humanidade, a Declaração é redigida e promulgada por um órgão central na defesa do novo imperialismo e de distintas guerras impostos pelos Estados Unidos, em que os artigos humanitários da referida declaração não passam recomendações podem ser adotadas ou não.

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros com entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (Declaração de 1948, p. 01).

Assembleia geral considera a referida declaração como expressão de um ideal comum, ou seja, ela se inscreve no âmbito do idealismo. Inexiste qualquer mecanismo efetivo que assegure o cumprimento de suas recomendações pelos estados-nacionais subordinados aos imperativos do imperialismo norte-americano, que sempre que achou conveniente aos seus interesses ocupações nações consideradas inimigas, estabeleceu o terror de Estado contra os imigrantes estrangeiros, contra comunistas e todos aqueles que representassem uma ameaça à ordem estabelecida pelo grande capital.

A necessidade de ampliar a taxa de lucro, num contexto de crise estrutural, fez com que os capitalistas recorressem aos distintos mecanismos de coerção da classe trabalhadora, aprofundando a violência através do aparato estatal e através de grupos milicianos e de gangsters. As práticas adotadas por Henry Ford e pelos nazifascistas no passado passam a fazer parte do cotidiano dos trabalhadores em distin-

tas partes do mundo, em que as relações análogas ao trabalho escravo deixou de ser uma coisa episódica, sendo bastante recorrente pelo agronegócio na América Latina. As conquistas dos trabalhadores e as concessões realizadas no passado, enquanto mecanismos de cooptação da classe trabalhadora, entraram numa fase retrocesso e os direitos humanos passaram a configurar-se de maneira simplória como “defesa de bandidos” que cometem crimes hediondos.

Num tempo histórico perpassado pela ascensão das políticas neoliberais para atender as demandas do capital financeiro e suas grandes corporações, em que os direitos socioeconômicos dos trabalhadores e trabalhadoras são gradualmente atacados, observando a ampliação expressiva das relações degradantes de trabalho, a defesa dos direitos humanos passou a ganhar fórum privilegiado, uma vez que intensificar-se cada vez mais os limites absolutos do sistema do capital. Nesse contexto, os direitos trabalhistas são reduzidos a cinzas, como afirmado no Artigo 24º, que reza que: “Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas”. Os trabalhadores têm perdido em várias partes do mundo o direito a jornada de trabalho de oito horas, o direito a férias remuneradas, o direito ao descanso remunerado. O capital busca ampliar suas taxas de acumulação mediante o aprofundamento da exploração do trabalho, haja vista que o trabalho é a única mercadoria que é capaz de produzir valor que se valoriza, em que o trabalhador recebe pela sua jornada de trabalho um valor abaixo do efetivamente produzido.

O Artigo 25º da Declaração trata dos direitos no campo da seguridade social nos termos:

1. Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

As contrarreformas neoliberais tem atacado ubiquamente a rede de seguridade dos trabalhadores constituída na época do *Welfare State*. As contrarreformas operadas na esfera da previdência social lançaram os trabalhadores, em escala internacional, em condições sub-humanas, milhões de trabalhadores passaram à condição de reféns dos fundos de pensão, em que recebem abaixo do salário mínimo em países como Chile, Espanha, Reino Unido etc. Desse modo, aposentados e pensionistas estão muito distantes de conseguirem reproduzir suas existências com qualidade de vida e garantir os serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice”.

A contrarreforma da previdência social tem sido seguida das reformas trabalhistas, servindo para tornar cada vez mais distante a possibilidade de os trabalhadores assegurarem o “direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica”.

O desenvolvimento tecnológico e a reestruturação produtiva serviram para ampliar significativamente o exército industrial de reserva sem que os governos da burguesia conseguissem efetivamente assegurar “seguro desemprego” e políticas sociais que permitissem assegurar bem-estar social, saúde e educação. Estas deixaram de configurar-se como direitos sociais e passaram à condição de mercadorias, em que o modelo de gerenciamento empresarial fundado no lucro constitui-se como elemento essencial. O Artigo 26º afirma que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A noção de educação como investimento financeiro assentada na ideologia do “capital humano” tem servido para solapar a noção da educação como direito dos trabalhadores e como elemento de sociali-

zação dum conhecimento fundamentado nos interesses da humanidade e não do senhor mercado. Prevalece na atualidade, a noção da educação segundo os preceitos da meritocracia anunciado para a educação superior nos termos: “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”. Isso denota a presença dos elementos essenciais à reprodução do capital seja num contexto de crise ou não, como manifesta os germes para a ampliação do fetiche da mercadoria em escala ainda mais abrangente num contexto de crise profunda do sistema do capital. A transformação da educação, da saúde e da seguridade social em mercadorias servem aos imperativos da reprodução do capital e permite o aprofundamento da violência aberta e declarada do Estado como complexo responsável pela constituição, promulgação e operacionalização da lei que interessa ao capital contra o trabalho.

Num contexto de supressão dos direitos fundamentais e essenciais para reprodução dos trabalhadores é fundamental pensar a necessidade de uma ofensiva de massa socialista. Para isso, é elementar articular as lutas imediatas de preservação dos direitos dos trabalhadores com a estratégia de constituição de uma estrutura social que supere o sistema assentado na exploração do trabalho assalariado. A radicalização da efetivação dos direitos socioeconômicos dos trabalhadores, dos negros, das mulheres, dos idosos, das crianças e dos povos colonizados passa pela superação das relações de produção capitalista e do imperialismo, ou seja, pela superação radical do capital financeiro, enquanto síntese das formas precedentes de ser do capital. Nesse sentido, malgrado a contradição radical do socialismo com os preceitos da propriedade privada e com a exploração do homem pelo homem da sociabilidade burguesa, uma verdadeira efetivação dos direitos humanos somente poderia ser estabelecida pelo socialismo, como transição para uma sociedade sem classes, em que todos os homens e mulheres sejam iguais e livres de maneira substancial.

O socialismo representa a ampliação, o aprofundamento e a universalização dos direitos socioeconômicos contidos da Declaração de 1948. Especialmente, com o arcabouço de elementos que foram aglutinados pelos direitos sociais dos trabalhadores e pela luta dos movimentos radicais dos negros e mulheres em torno não somente do reconhecimento de seus direitos elementares, mas de seu papel

protagonista na constituição de uma nova forma de sociabilidade, em que o trabalho deixa de ser alienado para ser instrumento de realização dos seres humanos. O socialismo comparece como única maneira de efetivar os direitos da humanidade para assegurar sua existência com qualidade, uma vez que a crise do capital impôs uma série de bloqueios à efetivação dos direitos socioeconômicos dos trabalhadores e representa uma ameaça concreta ao trabalho e à natureza.

A necessidade de o capital dirimir sua crise de acumulação e expansão conduziu a uma profunda regressão dos direitos humanos e isso coloca a necessidade urgente de abandonar a política de conciliação de classes. A demanda de ampliação das taxas de acumulação de mais-valia impõe a intensificação da exploração dos trabalhadores tanto na periferia quanto na metrópole do modo de produção capitalista, universalizando os processos de agressões aos direitos humanos, as agressões contra os direitos individuais e coletivos, a tortura contra trabalhadores empregados e desempregados no campo e na cidade, os assassinatos de dirigentes dos movimentos sociais e sindicais.

Referências

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>. Acesso em 17 de março de 2023.

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. **A miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em 25 de março de 2023.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

CAPÍTULO TERCEIRO:

O RACISMO COMO IDEOLOGIA DO CAPITAL MONOPOLISTA¹

*Artur Bispo
Tatiana Félix*

A afirmação marxista de que o racismo é estrutural e produto do capitalismo não implica a negação de sua relevância, mas busca salientar seu fundamento ontológico na perspectiva de sua superação. Diferentemente das posições que ocultam sua base material e consideram a luta de classes como mais uma forma de opressão, indica-se que o fundamento de todas as formas de opressão tem uma raiz material, numa profunda articulação com o modo como se organiza o trabalho e o processo de apropriação e expropriação do excedente produzido pelos trabalhadores negros.

A partir da análise de sua base material, é possível decompor as distintas formas de opressão e violência que se combinam a fim de assegurar as taxas de expansão e acumulação do trabalho excedente e da mais-valia. Esta se configura como a lei absoluta do sistema do capital. Pela mediação da análise da estrutura material, é possível elucidar os fundamentos dos preceitos ideológicos que asseguram a dominação do capital sobre o trabalho e a desumanização dos seres racializados.

O racismo plasma-se como mecanismo ideológico essencial para garantir a dominação do capital sobre o trabalho na etapa do capital monopolista. No entanto, as suas bases foram instituídas pela sedimentação do trabalho escravo na etapa do capital mercantil e do capital industrial. A exploração do trabalho escravo se forjou como principal vetor da acumulação por espoliação que sedimentou os mecanismos essenciais para a emergência da Revolução Industrial e a passagem da subordinação formal para a subordinação real do trabalho.

¹ Texto publicado na *Revista ODERE*, v. 7, p. 5-18, 2022.

No decorrer deste texto observar-se-á, primeiro, como o racismo forjou-se enquanto peça ideológica de expansão do capital monopolista. Segundo, como o racismo configura-se como mecanismo de estilhaçamento da unidade da classe operária e porque a contraposição à opressão negra tem caráter de prioridade na luta anticapitalista.

3.1 A relação orgânica entre racismo e capital monopolista

Marx (1989) revelou a conexão existente entre o processo de acumulação primitiva de capital, a carnificina da escravização e do colonialismo, com o movimento que permitiu o florescimento do capital industrial na Europa. A exploração do trabalho escravo nas colônias serviu de anteparo ontológico para a constituição da ideologia racista forjada nas metrópoles. Como bem explica Williams (2012, p. 34): “A escravidão não nasceu do racismo: pelo contrário, o racismo foi consequência da escravidão”. A escravidão e o tráfico de escravizados foram fundamentais para a consolidação da ideologia racista na fase do capitalismo monopolista.

Com isso recusa-se toda tentativa de articular o racismo aos preceitos meramente morais, pois ele não emana da bondade ou da maldade dos homens. Segundo Williams (2012, p. 33), suas razões “dizem respeito não ao vício e à virtude, e sim à produção”. O preconceito e a discriminação podem ser encontrados em todas as distintas sociedades de classes e nas múltiplas formas de organização da produção e reprodução social. No entanto, é no modo de produção capitalista, enquanto forma mais poderosa de extração da mais-valia plasmada na história, que se forjou o racismo como mecanismo ideológico, visando atender aos imperativos da expansão e acumulação do capital.

O fundamento da escravidão negra foi econômico e não racial; “não teve nada a ver com a cor da pele do trabalhador, e sim com o baixo custo da mão de obra. Comparada ao trabalho indígena e branco, a escravidão negra era muito superior” (Williams, 2012, p. 50). O racismo não passa dum racionalização posterior que visa “justificar um fato econômico simples: as colônias precisavam de mão de obra e recorreram ao negro porque era o melhor e mais barato” (Williams, 2012, p. 50-51). Não se tratava de preceitos axiológicos, mas da necessidade de intensificar suas atividades lucrativas; para isso,

o capitalista estava disposto a sacrificar milhões e milhões de vida e assegurar sua existência como classe dominante.

As feições do negro africano, tonalidade da pele, dentição, características “sub-humanas” plasmam-se como generalizações posteriores invocadas para justificar a necessidade objetiva de apropriação e controle do trabalho alheio da forma mais lucrativa possível. É para atender aos imperativos econômicos que se engendrou a ideologia que considerava os povos colonizados como meros animais, seres selvagens e/ou raças inferiores. Na constituição dos preceitos ideológicos fundamentais para submeter os negros à exploração máxima de sua força de trabalho, recorreu-se aos preconceitos e discriminações aplicados nas sociedades pré-capitalistas, em que a superioridade dum classe sobre a outra era justificada mediante a naturalização das relações sociais.

Segundo Buonicore (2009, p. 1):

O preconceito contra outros povos e outras culturas é tão antigo quanto a própria humanidade. Para os gregos, por exemplo, bárbaros (ou seja, inferiores) eram todos aqueles que não pertencessem à sua cultura, nem falassem sua língua. [...] Durante o período feudal esse preconceito recaiu sobre os não-cristãos: judeus e muçulmanos particularmente. A partir de então, a cor da pele acabou ganhando maior projeção na distinção entre os povos. Afinal, os povos de África, Ásia e América eram não-brancos e não-cristãos. Por isso, os povos nórdicos – tidos como arianos – foram saindo da lista de povos considerados bárbaros (e inferiores) e assumindo um lugar ao lado daqueles que se consideravam civilizados. Mais tarde, eles próprios passaram a se considerar uma fração superior da “raça” branca.

Embora as desigualdades sociais, discriminações e preconceitos sejam tão antigos quanto a história das sociedades de classes, o racismo se inscreve como um suporte instrumental do processo de expansão e acumulação de capitais na passagem do capital industrial para o capital financeiro. O racismo serve como peça-chave do processo de

neocolonização plasmada na etapa imperialista. Ele se configura como uma espécie de anteparo essencial de consolidação da mundialização do capital, em que todas as relações de produção contrapostas ao capital precisam ser desmanteladas.

Seus fundamentos ideológicos podem ser encontrados entre pensadores destacados da burguesia revolucionária. Esta recorria ao expediente da exploração e espoliação dos povos colonizados sem necessariamente precisar forjar uma teoria elaborada do racismo; observavam-se elementos preconceituosos e racistas em teóricos iluministas como Immanuel Kant, David Hume e Wilhelm Friedrich Hegel.

Em sua obra *Filosofia da História*, Hegel despreza a relevância do continente africano nos seguintes termos: “Não tem interesse histórico específico, a não ser o de vermos ali o homem na barbárie, na selvajaria, sem subministrar qualquer ingrediente integrador à cultura” (Hegel, 1995, p. 177). O negro, acrescenta Hegel (1995, p. 180), “representa o homem natural em toda a sua selvajaria e barbárie”. A afirmação literal da completa falta de humanidade no africano serve para justificar a escravidão. Explica Hegel (1995, p. 186): “A única conexão essencial que os negros tiveram e ainda têm com os europeus é a da escravatura”.

Esta atitude acerca do africano se estende aos filósofos iluministas. David Hume, por exemplo, afirmava: “Suspeito que os negros e, em geral, as outras espécies humanas de serem inferiores à raça branca. Não houve nunca nenhuma outra nação civilizada que a de cor branca”. Em “A leitura do Tratado sobre os caracteres nacionais”, Hume busca naturalizar a escravidão europeia sobre o continente africano quando salienta a inferioridade da raça negra perante a raça branca (Mamadou Ba, 2014, p. 14).

Immanuel Kant reproduziu as posições que prescrevem o senso comum ocidental com a assertiva de que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo” (*apud* Foé, 2011). Acrescenta ainda que a tonalidade da pele reflete a incapacidade africana de raciocínio, a indicar que os africanos estavam completamente impossibilitados de alcançar a suave beleza do mundo esclarecido e racional.

Essas posições filosóficas podem ser consideradas precursoras do racismo que imperou na fase do capital monopolista com Johann

Friedrich Blumenbach, Friedrich Ratzel, Joseph Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso, Herbert Spencer etc. Este procurou naturalizar as relações sociais a partir da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin. O evolucionismo social constituiu uma ideologia justificadora da empresa neocolonizadora efetuada pelo capital financeiro e pelas nações imperialistas.

A necessidade de operar uma nova fase de espoliações e exploração do trabalho serviu de base à filosofia protofascista de Friedrich Nietzsche, que erigia o mundo das castas sociais regulamentado na “Lei do Manu” como fundamento de sua moralidade. Na sociedade indiana, a raça dos servidores (*sutras*) deve se vestir com farrapos de cadáveres e “deve errar entre um lugar e outro sem descanso. É-lhes proibido escrever da esquerda para a direita e servir da mão direita para escrever: o uso da mão direita e da escrita da esquerda para a direita é reservado aos virtuosos, às pessoas da *raça*” (Nietzsche, 2006, p. 51-52). A estratificação social que medeia e pauta a sociedade indiana serve como disposição instrutiva para a proposição nietzschiana de superioridade da raça germânica. Escreve Nietzsche (2006, p. 52): “Essas disposições são muito instrutivas: nelas temos a humanidade ariana, totalmente pura, totalmente primordial – vemos que o conceito de ‘sangue puro’ é o oposto de um conceito inócuo”.

O caráter reacionário da moral de Friedrich Nietzsche se observa ainda no combate insistente que mantém com Jean-Jacques Rousseau:

Também odeio Rousseau na Revolução: ela é expressão universal dessa dualidade de idealista e *canaille*. A sangrenta *farce* [farsa] em que transcorreu essa Revolução, sua “imoralidade”, pouco me interessa: o que odeio é sua moralidade rousseuniana – as chamadas “verdades” da Revolução, com as quais ela continua a produzir efeito e persuadir todos os rasos e medianos. A doutrina da igualdade!... Mas não há veneno mais venenoso: pois ela parece pregação da própria justiça, quando é o fim da justiça... “Igualdade aos iguais, desigualdade aos desiguais” – isto seria o verdadeiro discurso da justiça: e, o que daí se segue, “Nunca tornar igual o desigual.” (Niet-

zsche, 2006, p. 98).

As palavras acima atestam o caráter contrarrevolucionário da moral nietzschiana e como ela está amoldada aos interesses reacionários e conservadores da burguesia imperialista. Sua filosofia é a expressão modular da decadência do projeto civilizatório da burguesia, de seu mais arraigado irracionalismo, preconceito e naturalização da desigualdade social.

As teorias racistas serviram aos preceitos do imperialismo e não ficaram no plano simplesmente filosófico – em consonância com as perspectivas afirmadas por Aristóteles, Hegel, Kant, Hume e Nietzsche –, mas procuraram assegurar uma envergadura pseudocientífica. Essa perspectiva tem seus remanescentes nas análises cranianas do médico alemão Johann Friedrich Blumenbach, que propôs uma divisão de seres humanos nas raças caucasóide (branca), mongolóide (amarela), malaia (marrom), etiópica (negra) e americana (vermelha). Essas espécies de modelos ideais, construídos a partir de Platão e Aristóteles, servirão “como ícones das raças, e todos os indivíduos reais serão agrupados em função de sua similitude aparente com aqueles ícones” (Magnoli, 2009, p. 21).

A perspectiva de cientificização do racismo teve em Joseph Arthur de Gobineau a mais elevada expressão da irracionalidade da pseudociência burguesa. Juntamente com Friedrich Ratzel, a burguesia imperialista encontrou a teoria necessária para considerar os negros africanos como bárbaros, selvagens, irracionais e distantes do modelo civilizatório da burguesia imperialista. Pela mediação desses teóricos, as potências financeiras dividiram entre si o continente africano e estabeleceram as bases para os holocaustos da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais, em que mais de cem milhões de pessoas foram sacrificados no altar do grande deus chamado mercado.

Os métodos denominados “científicos” encontraram eco também no criminólogo italiano Cesare Lombroso. Este escreveu obras como “O homem delinquente”, “O crime, causas e remédios”, “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, que não passam de manifestações da irracionalidade da burguesia no seu afã de conquistar o mundo para o capital financeiro, refratando completamente a cultura, os valores e as riquezas dos povos dominados, colonizados e desu-

manizados na segunda metade do século XIX. A descrição anatômica do homem delinquente - seus traços físicos, suas mandíbulas sempre acentuadas, seus ossos faciais destacados e salientes, sua pele negra, suas orelhas e seu nariz enormes - não passa da reprodução do preconceito do colonizador contra o colonizado, do opressor contra o oprimido, do senhor contra o escravo e do burguês contra o operário (Magnoli, 2009).

Mais adiante, pela mediação de autores como Chamberlain, a produção de Lombroso serviria de fundamento aos propósitos do nazismo de Adolf Hitler e Alfred Rosenberg. Assim, os preceitos de igualdade e liberdade abstratas, postulados pela burguesia revolucionária, acabaram sendo colocados em xeque pela própria burguesia na etapa imperialista. O capital revelou-se como uma força contrarrevolucionária e destrutiva, carecendo do obscurantismo do racismo para tentar desesperadamente deslocar suas contradições e intensificar suas atividades nada idílicas contra a classe trabalhadora em todas as partes do mundo.

Enquanto expressão mais selvagem dos interesses do capital financeiro, o nazismo operou uma espécie de síntese entre o determinismo geográfico de Ratzel, o racismo de Gobineau e a anatomia (genótipo/fenótipo) do marginal de Lombroso (Magnoli, 2009). Desse modo, baseou-se nas diferenças existentes na esfera da aparência (fenotípica) entre os homens as bases de sustentação da ideologia racista, uma vez que jamais procedeu a qualquer espécie de distinção na essência (genótipo) do homem. Pela mediação das pseudociências, a burguesia decadente tentou reciclar as ideias anacrônicas da aristocracia feudal, eclipsando o projeto civilizatório apregoado em sua etapa revolucionária. A roupagem “científica” do racismo serviu aos imperativos da expansão do capital industrial-financeiro; uma forma de pensar anacrônica e contraposta à emancipação do gênero humano entrou em cena, encontrando no nazismo sua expressão mais elevada.

A eugenia – “enquanto pseudociência racista determinada a eliminar todos os seres humanos considerados ‘inaptos’, preservando apenas aqueles que se encaixavam a um estereótipo nórdico” (Black, 2003, p. 1-2) – serviu aos interesses do capital financeiro. Vale destacar que o imperialismo consiste na manifestação política do capital financeiro, enquanto síntese das múltiplas determinações do capital

(capital mercantil, capital industrial e capital financeiro). Não foi à toa que o grupo Rockefeller desenvolveu pesquisas eugenistas nos Estados Unidos e no Brasil. O mesmo aconteceu com Henry Ford, que culminou sendo uma espécie de referência para os nazistas. O seu livro *O judeu Internacional* (1920) tornou-o uma figura pública reconhecida tanto pela Ku Klux Klan quanto pelos nazifascistas. Escreve Losurdo (2005, p. 4): “Nazis destacados, como Von Schirach e mesmo Himmler, vieram mais tarde a reconhecer terem sido inspirados ou motivados por Ford”. Hitler declarou, em 1931, ao *Detroit News*: “Considero Henry Ford como minha inspiração” (*apud* Mikhah, 2003, p. 1).

Para o Terceiro Reich havia uma linha de continuidade entre Henry Ford e Adolf Hitler. Essa aproximação é fartamente documentada e comprovada pelos fatos históricos. Numa entrevista concedida em 1923, Hitler afirma: “Consideramos Heinrich Ford um líder do crescente movimento fascista nos Estados Unidos” (Roth, 2004, p. 255). No momento da condecoração de Henry Ford com a medalha da Cruz de Serviço da Águia Alemã, oferecida pelo governo nazista de Adolf Hitler, o representante da Sociedade Sionista de Cleveland, Ickes, afirmou:

Henry Ford e Charles A. Lindbergh são os dois únicos cidadãos livres de num país livre que, com subserviência, aceitaram essas homenagens desprezíveis numa época em que aquele que as concedeu considera perdido o dia em que não cometeu nenhum crime contra a humanidade (Roth, 2004, p. 255).

O mito da supremacia branca perpassou tanto o imperialismo alemão quanto o imperialismo norte-americano. Nesse contexto, a Revolução Russa constituía-se como uma ameaça a esses preceitos, pois impulsionava a revolta entre os povos colonizados e não civilizados. Era preciso defender a civilização germânica contra os bárbaros. O Terceiro Reich era uma forma de interceptar, através da declaração de guerra total, “o suposto fim da civilização, o suicídio do Ocidente e da raça superior, criando um regime de supremacia branca à escala mundial e sob a hegemonia alemã” (Losurdo, 2005, p. 3). A tentativa

de enquadrar a espécie humana na camisa de forças das raças forja-se como uma fragmentação da realidade, que é típica das posições decadentes da burguesia e da impossibilidade de o capital deslocar suas contradições. Aprofunda então a destruição das forças produtivas e dos meios de produção, radicalizando suas desumanidades.

3.2 O racismo como mecanismo de divisão interna da classe trabalhadora

O racismo é um produto direto do sistema do capital, uma expressão contundente das vicissitudes da reificação das relações sociais, da transformação do ser humano em mercadoria. O fundamento do racismo pode ser encontrado na própria natureza da mercadoria, no processo de reificação que transforma seres humanos em coisas. O ser humano escravizado do continente africano se transformou numa mercadoria; isso não deixou de existir com o fim do regime escravocrata. A relação abstrata que perpassa o fetichismo da mercadoria encontra analogia com a teoria do racismo. Este assume aparentemente uma natureza suprassensível, abstrata, metafísica e fantasmal como o capital.

Anota Depestre (1980, p. 11):

O fetichismo da epiderme é um fio político do capital. Atrás dele projeta-se a sombra alienante e reificante da propriedade privada. É a situação objetiva de um tipo social de homens, o dos mestres europeus, que reduziram ao estado de propriedade um outro tipo social de homens, os escravos africanos.

Para fazer a devida crítica ao racismo, cumpre recorrer às categorias trabalho abstrato, mercadoria, divisão do trabalho e gênero humano. Em *O capital*, Marx (2013, p. 372) salienta que: “O trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro”. O texto marxiano esclarece que a luta dos trabalhadores assalariados passa pela emancipação do trabalho escravo. A burguesia sabe perfeitamente como dividir os trabalhadores entre si, tanto do ponto de vista econômico como do ponto de vista ideológico.

co. Ela recorre aos instrumentos ideológicos da reprodução de ideias para dividir os trabalhadores e desmantelar suas organizações.

Escreve Marx (1970, p. 2):

Esse antagonismo é mantido vivo artificialmente e intensificado pela imprensa, pelo púlpito, pelas revistas de humor, em suma, por todos os meios à disposição das classes dominantes. Esse antagonismo é o segredo da impotência da classe trabalhadora inglesa, apesar de sua organização. É o segredo através do qual o capitalista mantém seu poder. E essa classe tem plena consciência disso.

Assim como é impossível lutar pela melhoria das condições salariais sem a superação do trabalho escravo, é impossível a emancipação humana sem a superação do racismo e do preconceito existente contra os seres humanos racializados. O alcance de um estado mais avançado de conquistas dos trabalhadores denota a necessidade de unificar a luta em escala internacional; do contrário, os trabalhadores serão sempre derrotados. Por isso, é fundamental colocar a luta de classes como elemento central para entender a luta pela emancipação dos negros e negras, pois a superação do racismo para os trabalhadores negros e para as mulheres negras da periferia não representa a mesma coisa que o racismo sofrido pela mulher negra da burguesa. O racismo sofrido pelos negros burgueses desvela as contradições que regem o sistema do capital e que subsistem profundas contradições no interior da classe dominante, na perspectiva de ampliar a captura do excedente produzido pelos trabalhadores.

O texto marxiano, no entendimento de Keeanga-Yamalta Taylor (2018, p. 185), assinala três coisas importantes: “Primeiro, que o capitalismo promove competição econômica entre trabalhadores; segundo, que a classe dominante usa a ideologia racista para dividir os trabalhadores uns contra os outros; e, finalmente, que, quando um grupo de trabalhadores sofre opressão, ele impacta negativamente toda a classe”.

A análise dialética é essencial para entender a totalidade social, plasmada em contradições, e como a contradição do capital re-

verbera no interior do proletariado, a fim de aprofundar os mecanismos de sua subordinação real. O método dialético procura salientar as diferenças na perspectiva de superar a pseudoidentidade que acomete o mundo da imediatividade. A luta entre burguesia e proletariado não pode ofuscar a existência de diferenças no interior da classe trabalhadora. O próprio Lenin chamou atenção para a existência de uma aristocracia operária no interior da classe operária e assinou seu papel na perspectiva de estabelecer uma política de conciliação de classes. Em cooperação com os capitalistas, os sindicatos desenvolvem uma pauta economicista que acentua a fragmentação da classe trabalhadora. Como consequência, assinala Hobsbawm (2012, p. 2), “um tal movimento puramente ‘economicista’ quebra a unidade e consciência política do proletariado e a enfraquece ou neutraliza o seu papel revolucionário”.

A aristocracia operária brota quando o capitalismo reúne condições para fazer “concessões significativas ao proletariado; certas camadas conseguem, por meio da sua especial escassez, engenho, posição estratégica, força organizacional etc., estabelecer muito melhores condições para si em detrimento das restantes” (Hobsbawm, 2012, p. 2). A necessidade de capturar a consciência de uma determinada fração do proletariado leva a burguesia imperialista a partilhar uma fração do excedente apropriado dos trabalhadores racializados com uma elite dos trabalhadores, para estabelecer uma aliança de interesses contra os trabalhadores em geral. É uma espécie de aliança dos trabalhadores de um país contra os trabalhadores de outros países e de seus próprios países, em que uma fração da classe é claramente subornada para jogar no time da burguesia.

Eric Hobsbawm salienta que uma fração da aristocracia operária acaba por constituir-se como uma camada superior e se aburguesa. Esse fenômeno ocorre em todas as potências imperialistas e caracteriza a natureza dos principais partidos socialistas que integram a Segunda Internacional. No entanto, ao tempo que o imperialismo generaliza as condições para o surgimento de uma aristocracia operária, ele “também produz as condições para o seu desaparecimento” (Hobsbawm, 2012, p. 2). A análise de Lenin, segundo Hobsbawm (2012), esclarece por que os partidos integrantes da Segunda Internacional acabaram por se converter em partidos da ordem burguesa e

em agentes profissionais do estabelecimento da linha da menor resistência. Essa fração corrompida do proletariado é plenamente integrada aos propósitos da burguesia e amoldada ao processo de reprodução do sistema do capital; ela não pretende, em sua consciência, renunciar aos interesses do capital, já que está muito bem amoldada ao sistema instituído.

Nesse processo, os trabalhadores racializados são os mais explorados no interior da sociabilidade capitalista. As organizações revolucionárias devem priorizar em suas intervenções sociais o combate às opressões sobre os trabalhadores racializados, pois estes são muito mais explorados que os trabalhadores brancos.

Conforme Taylor (2018, p. 188):

Os marxistas partem da premissa de que todos os trabalhadores são oprimidos sob o capitalismo, mas alguns trabalhadores enfrentam mais opressões por causa de discriminações adicionais como racismo, sexismo, homofobia, ideias contra imigrantes, opressão religiosa etc. Assim, nos Estados Unidos, os trabalhadores brancos são oprimidos, mas não no mesmo grau que os trabalhadores não-brancos.

Os trabalhadores brancos aceitam essa ideologia porque obtêm certas vantagens do sistema do capital, de maneira análoga à aristocracia operária. Ao conceder um salário melhor ao branco em relação ao negro, ao homem em relação à mulher, o capital captura a subjetividade de uma fração da classe trabalhadora, que passa a alimentar as ideias que servem para reproduzir as desumanizações do capital sobre o proletariado negro.

Citando Du Bois, Taylor (2018, p. 190) anota:

O racismo não era metafísico nem existia independentemente da classe. Seu desenvolvimento é resultado dos esforços de uma classe para manter o poder afastado de outra. Du Bois criou a famosa formulação na qual os pobres brancos ganham do racismo um “salário psicológico” – em oposição a um salário material. Mas o salário

psicológico deveria fazer o trabalhador branco se sentir superior por não ser negro, mesmo que ele não tivesse nada material para comprovar isso.

O trabalhador branco recebe um *quantum* a mais em seu salário para reproduzir a ideologia dominante forjada no racismo e no preconceito. Isso também se dá no processo seletivo dos postos de trabalho existentes: os brancos serão preteridos em relação aos negros, o que amplia o número dos trabalhadores negros desempregados. Não é à toa que a taxa de desemprego negra está acima da taxa de desemprego dos brancos, que a violência contra os negros está sempre acima da média, bem como o nível de pauperismo. E, mais grave, que as prisões são construídas especialmente para receber uma fração substancial da classe trabalhadora negra lançada no pauperismo e que os negros sejam os principais alvos da violência operada pela maquinaria coercitiva do estado burguês.

A emancipação do gênero humano passa pela superação do fetichismo da mercadoria, da teoria do valor e do racismo. A superação do fetichismo da epiderme negra requer a superação do fetichismo da mercadoria, ou seja, do sistema assentado no trabalho abstrato, que torna uma abstração os seres humanos e suas relações sociais. A superação do fetichismo da pele passa pela superação das relações reificadas que perpassam o sistema do capital e sua lógica reificante baseada na propriedade privada dos meios de produção.

O racismo é a ideologia do capital financeiro, ou seja, do capital mais fetichizado existente na história. O capital valeu-se das pseudociências a fim de naturalizar e eternizar sua dominação sobre os corpos e as mentes negras. Pela mediação da naturalização da desigualdade social, constituiu-se a ideologia das sub-raças, dos seres humanos inferiores, dos deserdados, da população supérflua que constitui o exército industrial de reserva.

O racismo não é uma anomalia, mas um elemento inerente ao sistema do capital e revela seus limites absolutos. A superação da alienação e da reificação deve ser uma atividade realizada na perspectiva do gênero humano, envolvendo a totalidade da existência racional e a estética dos sentidos humanos. É preciso superar a condição alienada e cindida do homem no interior do capital, que se manifesta no racismo, na existência de classes sociais, no machismo etc. A superação

do racismo passa pela superação das relações econômicas em que os homens não passam de coisas.

A luta pela emancipação dos seres humanos racializados somente pode ser bem-sucedida no contexto de uma oposição radical ao sistema do capital, pois ele refrata tanto o negro quanto todos os trabalhadores do mundo inteiro. A contraposição à opressão negra tem caráter de prioridade na luta anticapitalista, pois eles são os mais discriminados, explorados, execrados, violentados, assassinados e exterminados.

Referências

BLACK, Edwin. **As horríveis raízes americanas da eugenia nazista**. <https://historynewsnetwork.org/article/1796>.

BOUNICORE, Augusto C. “Reflexões sobre o marxismo e a questão racial”. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 51, agosto 2005. <http://www.espacoacademico.com.br/051/51buonicore.htm>.

DEPESTRE, René. **Bom dia e adeus à negritude**. Tradução: Maria Nazareth Fonseca Ivan Cupertino. <http://www.ufrgs.br/cdrom/depestre/depestre.pdf>.

FOÉ, Nkolo. *A questão do negro no mundo moderno*. **Sankofa**: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano IV, n. 8, dez. 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A razão na história**: introdução à filosofia da história universal. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Lenin e a “aristocracia operária”**. <http://acomuna.net/index.php/contra-corrente/4542-lenine-e-a-aristocracia-operaria-por-eric-eric-hobsbawn>.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LANGER, Johnni. *Civilizações perdidas no continente negro: o imaginário arqueológico sobre a África*. **MNEME – Revista de Humanidades**. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ensino Superior do Seridó – *Campus de Caicó*. V. 7. N. 14, fev./mar. de 2005 – Semestral. www.cerescaico.ufrn.br/mneme.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo, Contexto, 2009.

MAMADOU BA. **O racismo começa onde acaba a cultura**. Parte II. <http://www.contramare.net/site/pt/does-racism-start-where-culture-ends-part-ii/>.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Trad. Maria Antonia Pacheco. Lisboa: Avante, 1993.

MIKHAH, Yosef. **Socios en el crimen: el gran capital de EE.UU. y los nazis**. Julio de 2003. <http://www.rebelion.org/hemeroteca/imperio/030708mikhah.htm>.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROTH, Philip. **Complô contra a América**. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. *Raça, classe e marxismo*. Tradução de Maíra Mee e revisão técnica de Deivison Mendes Faustino; **Revista Outubro**, n. 31, 2º semestre de 2018. http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/07_Keeanga-Yamahtta-Taylor.pdf.

VIANA, Nildo. Capitalismo e Racismo. In. **Capitalismo e Questão**

Racial. Cleito Pereira e Nildo Viana (Orgs.). Rio de Janeiro, Corifeu, 2009.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAPÍTULO QUARTO:

ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) E A DESTRUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA¹

Artur Bispo

Lorraine Marie Farias de Araujo²

O capital é um sistema que emerge da expropriação dos meios de produção e dos meios de subsistência dos trabalhadores. Destituídos dos meios fundamentais para reproduzir a sua existência material, os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho como mercadoria; essa é a única mercadoria que pode ser vendida no mercado por um valor superior ao que por ela foi pago pelo capitalista. O capital é uma entidade social que intensifica sua dominação sobre o trabalho com a Revolução Industrial, na qual a subsunção formal é superada pela subsunção real.

Na sociedade burguesa, a educação tem como propósito essencial reproduzir os valores que interessam ao capital, aprofundando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, a divisão entre quem planeja o processo de produção e quem meramente executa as atividades determinadas. No entanto, existe uma educação que vai se forjando no interior da sociedade burguesa, que interessa aos trabalhadores e passa a desinteressar os capitalistas. Isso ocorre devido ao aumento expressivo da população desempregada. No começo, os capitalistas tinham carência de força de trabalho, por isso o capital mercantil recorreu ao trabalho escravo e tentou investir na formação dos trabalhadores na metrópole.

¹ Texto publicado na Revista *Universidade e Sociedade* (Brasília), v. 67, p. 22-35, 2021.

² Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS/UFAL). Pesquisadora pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: lorraine.araujo@fssso.ufal.br

e a Revolução Industrial, começam a sobrar trabalhadores no centro de comando do capital e parte dessa força de trabalho excedente será deslocada para as colônias. Nesse contexto, surge um sistema educação na periferia do sistema capitalista. A escola pública e a universidade pública emergem no Brasil somente na década de 1930, devido ao processo de desenvolvimento industrial e ao crescimento do espaço urbano.

Nos trinta anos dourados do *Welfare State*, os capitalistas estabeleceram uma política de conciliação de classe que subjugou completamente a classe trabalhadora e suas organizações sindicais aos imperativos do capital, passando as referidas organizações à condição de meras correias de transmissão dos interesses das grandes corporações transnacionais e dos Estados-nacionais. A recuperação das economias afetadas pela Segunda Grande Guerra Mundial intensificou a concorrência entre as grandes corporações empresariais das potências imperialistas na década de 1970. Os bancos de *Wall Street* apropriaram-se dos recursos emanados dos petrodólares e estabeleceram uma política de empréstimos que aprofundou a dependência das economias periféricas. O endividamento público serviu para reciclar os recursos advindos dos petrodólares e permitiu a completa subordinação das economias dependentes aos imperativos das políticas neoliberais. A educação e a saúde pública foram destruídas para atender às demandas do capital especulativo.

Nessa perspectiva, o capital do setor produtivo passa a considerar a educação como um mercado atraente para o processo de reprodução do capital, uma vez que a mais-valia capitalizada não podia retornar à produção e gerar um movimento de ampliação da produção devido ao enxugamento do mercado consumidor. Os capitais investidos na educação visam atender à febre capitalista de reprodução ampliada e de lucro.

A educação deixa de ser um direito dos trabalhadores para constituir-se como necessidade exclusiva do capital. A educação privada deve permitir o crescimento exponencial da esfera financeira, passando a proporcionar rendimentos aos seus investidores no mercado de futuros, nas Bolsas de Valores e mercado de ações. Já a educação pública passa a ser um entrave ao livre desenvolvimento do capital financeiro e deve transformar-se numa espécie singular de

mercadoria ou de *commodities*.

A crise de expansão e acumulação do capital na década de 1970 impõe a transformação da educação numa mercadoria. A necessidade de um diploma no espaço urbano que se intensifica no Brasil faz da educação um grande pórtico de entrada para o mundo do trabalho, num contexto de ampliação do desemprego e da afirmação da carência de trabalhadores qualificados e habilitados. A década de 1990 será marcada pela proliferação do processo de mercantilização da educação superior brasileira mediante a expansão do ensino privado, da formação de grandes aglomerados na educação superior, pela inserção do capital estrangeiro no universo da educação, com a completa dominação do mercado brasileiro pelo capital financeiro.

4.1 Ensino a distância

O governo Lula implementou as contrarreformas no âmbito da educação, segundo o receituário do Banco Mundial e do FMI, de maneira homeopática, ou seja, fatiando o processo de privatização. O caráter neoliberal desse governo denominado de “esquerda” se manifesta na cronologia dos decretos aprovados. Foram eles: a) novembro de 2003: projeto de lei que regulamenta a parceria entre o setor público e o setor privado (PPP); b) abril de 2004: Lei 19.861, que cria os Sinaes; c) setembro de 2004: decreto 5.205, que regulamenta as fundações privadas ditas de apoio público, legitimando sua presença no interior das universidades; d) dezembro de 2004: Lei 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), que permite a abertura das instalações e laboratórios das universidades públicas para o setor privado, regulamenta a pesquisa a partir dos critérios do mercado, em que o pesquisador passa à condição de empreendedor e participante dos lucros disponibilizados pelos inventos patenteados, estabelece a separação entre pesquisa, ensino e extensão, pois permite que o pesquisador se afaste de suas atividades de sala de aula para servir à iniciativa privada; e) janeiro de 2005: lei que institui o Prouni, espécie de Proer das instituições privadas de ensino superior que têm 50% de suas vagas ociosas; f) dezembro de 2005: decreto 5.622, que regulamenta o

Ensino a Distância (EaD) através de fundações privadas e do Banco do Brasil; g) junho de 2006: PL 7.200/06, que institui a reforma universitária; h) abril de 2007: aprovação do Reuni, plano de reestruturação da universidade pública brasileira que prevê a duplicação do número de vagas e a ampliação da relação professor-aluno de 12 para 18, bem como a elevação da taxa de conclusão das graduações e o combate à evasão escolar. As medidas editadas como a Lei de patentes, Lei de inovação tecnológica e a parceria postulada entre universidades e empresas privadas (PPP) resultaram numa espécie de “privatização” disfarçada ou “privatização branca” das universidades públicas.

O referido governo regulamentou o ensino a distância mediante o Decreto 5.622/2005 e abriu caminho para que o capital pudesse lançar seus tentáculos às esferas consideradas como serviços essenciais do poder público. Evidentemente, o governo Lula não foi o primeiro a adotar o ensino a distância. A sua presença no interior da educação brasileira remete ao regime militar-empresarial, voltado para atender aos imperativos tecnicistas e essencialmente mercadológicos. Santos (2006, p. 63) escreve:

A criação e implementação de um sistema nacional de educação a distância e a instituição de uma universidade aberta no Brasil vêm sendo desenhadas desde a década de 1970, mas tem na última década do século XX os momentos, não só de maior articulação, mas também de implementação das primeiras experiências de cursos de graduação. É também a partir da década de 1990 que os consórcios universitários aparecem no cenário educacional brasileiro como mais uma possibilidade de implementação da EaD no país. Esses consórcios revelam um movimento de acolhimento da EaD no interior, sobretudo, de algumas Instituições Públicas de educação superior no Brasil ainda que se apresentem constituídos por ações descontínuas e pela carência de financiamento efetivo para a sua consolidação.

Os elementos essenciais para a implementação do ensino a distância seriam estabelecidos na década de 1990, no bojo das formulações que marcaram a constituição da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996 e o conjunto de medidas que foram providenciadas pelos governos posteriores, como o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o artigo 80 da lei nº 9.394, visando servir efetivamente aos interesses do capital e atacar os direitos dos trabalhadores. A LDB emergiu das imposições estabelecidas pelo Banco Mundial e pelo FMI no processo de renegociação da dívida pública externa. O documento do Banco Mundial, de 1994, *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), propunha “uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IESs públicas e considerava a *universidade de pesquisa* (neo-humboldtiana) inadequada para os países em desenvolvimento; em seu lugar, propunha a adoção da *universidade de ensino* (sem pesquisa)” (Sguissardi, 2008, p. 1.000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) serviu como “guarda-chuva jurídico” do processo normativo que transformava a educação numa espécie de serviço comercializável, isto é, “um objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a *mercadoria-educação*” (Sguissardi, 2008, p. 1.001).

Na esteira da LDBEN, surge o Decreto 5.622/2005, que permitiu uma verdadeira onda expansiva da modalidade EaD no interior das instituições privadas. Não à toa o mercado brasileiro é considerado o mais promissor no desenvolvimento da educação virtual da América Latina. A referida lei permitiu imenso progresso do ensino a distância ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2015):

Comparado com 2013, o número de ingressos nos cursos a distância cresceu 41,2% [em 2014], já nos cursos presenciais o aumento foi de 7,0%, o que é uma evidência de que os cursos a distância estão em

clara expansão [...] Entre 2003 e 2014, o número de ingressos variou positivamente 54,7% nos cursos de graduação presenciais e mais de 50 vezes nos cursos a distância.

A institucionalização da venda de diplomas através dos cursos aligeirados com a modalidade EaD representa a possibilidade da formação plural que interessa ao mercado e resulta na “possibilidade” de um indivíduo portador de vários diplomas exercer várias profissões ao mesmo tempo. A aplicabilidade dessas modalidades de ensino, juntamente com o Prouni e o Reuni, significa que a educação superior adotou um processo de mercantilização irreversível. A última coisa de que precisa o trabalhador da reestruturação produtiva é a qualificação. Esta não passa dum isca para atrair os jovens desempregados ao reino encantado das universidades privadas. Na verdade, o interesse que está em jogo é somente o interesse de reprodução do capital, que encontrou na educação uma estratégia para se expandir numa etapa histórica de crise de expansão e acumulação.

Na esfera superior, a educação superior EaD passou de 1% em 2004 para 20% em 2018. Segundo o Banco de Dados do Censo de Educação Superior (Brasil, 2019, p. 7), o número de matrículas passou de 7.773.828 em 2017 para 9.374.647 em 2018. Somente em 2018 foram efetuadas 2.358.934 novas matrículas. A região Sudeste possui a maior taxa de crescimento das instituições de ensino a distância, com 702.319 matrículas, representando 39,98% em 2018 (2019, p. 13); seguida pela região Sul, com 389.926 matrículas, representando 22,20% das matrículas efetuadas. No entanto, quem fica em segundo lugar no total de matrículas realizadas no ensino superior é a região Nordeste, com 1.746.656 matrículas presenciais, semipresenciais e EaD. Não à toa os ideólogos do ensino a distância falam em *réquiem* do ensino presencial.

Os ideólogos do *réquiem* encomendado pelo capital não se cansam de assinalar o espaço brasileiro como extremamente propício ao desenvolvimento do ensino a distância, pois o Brasil possui o segundo maior número de usuários do *Google* e *Facebook* do mundo, que passam em média 555 minutos mensais no *Facebook* contra a média internacional de 361 minutos (Abinee, 2013, p. 9). Em 2012 existiam no Brasil mais de 262 milhões de linhas telefônicas ativas,

como 133 acessos por 100 habitantes, ou seja, existiam mais linhas telefônicas e celulares do que o quantitativo de habitantes no país. O Brasil somente perde para os EUA em número de usuários desses equipamentos.

O crescimento do número de usuários das redes sociais e a capacidade de utilização dos *smartphones*, computadores e *tablets* se estendem às operações bancárias (transações por meio de cartões de débitos, créditos, terminais de autoatendimento e operações diretamente realizadas nos celulares e computadores) e demais serviços, resultando numa economia de custo para o sistema financeiro.

Enquanto a China configura-se como a economia que mais cresce na aplicação dos mecanismos da informática aos meios de produção, estabelecendo severas restrições às redes sociais, no Brasil elas crescem sem que haja um efetivo crescimento das pesquisas no campo da tecnologia da informatização e sem um claro domínio dos mecanismos de programação e das estruturas complexas que perpassam a tecnologia da informática e a cibernética. O baixo investimento em ciência e tecnologia coloca o Brasil como um país profundamente vulnerável em segurança na internet e perante uma guerra cibernética. Seus usuários não passam de meros consumidores de produtos que desconhecem seus fundamentos, suas linguagens de computação, sua inteligência artificial etc.

A Kroton Educacional (2016), atualmente Cogna Educação, possui mais alunos de graduação e pós-graduação a distância que presenciais. São 574 mil na EaD e 450 mil no ensino presencial. “Sua rede de EaD atinge mais de 600 municípios pelo país, em quase mil polos presenciais. Sua capilaridade é maior que a UAB, maior programa de educação superior público a distância [...]. Sua mensalidade média é menos da metade da do presencial” (Pimenta, 2017, p. 317). No decorrer de 2019, a Kroton (Cogna) ampliou sua presença no ensino fundamental e no ensino básico mediante a compra do maior grupo relacionado à educação básica, formado pelo complexo: Anglo, Saraiva, Scipione. Ática, Red Ballon, Sigma, Sistema de Ensino PH, SER, Maxi, Ético, Escola Chave do Saber, Plurall, Plataforma Educacional PAR, Colégio Motivo, Sistema de Ensino Geo, Colégio Integrado etc.

A plataforma Plurall atende aproximadamente 570 mil es-

tudantes do ensino médio e do fundamental 2 (ciclo que começa por volta dos 11 anos de idade), para fazer exercícios e interagir com tutores. Os representantes do Cogna pretendem ampliar o uso médio da plataforma de 47 minutos diários para três a quatro horas. O grupo assentado na transformação da educação em mercadoria pretende se aproveitar da pandemia do coronavírus para compensar as perdas sofridas nos últimos anos com a evasão dos alunos clientes matriculados, que ultrapassou a casa dos 8%, para vender suas plataformas digitais às secretarias estaduais, municipais e federal. No momento, o grupo possui mais de 1,3 milhão de estudantes que utilizam a plataforma educacional da Somos Educação (Stefano, 2020).

A pandemia do coronavírus emerge como a oportunidade exemplar para que os capitalistas da Cogna consigam recuperar-se da crise. Somente no quarto semestre de 2019, o referido grupo teve um recuo nos seus lucros na ordem de 73%. A Kroton, que teve um faturamento de 5,5 bilhões de reais e lucro de 1,9 bilhão de reais em 2018, teve queda de 40% em seus lucros em 2019. A pandemia é uma excelente oportunidade para esses capitalistas, assim como para os grandes grupos do campo da internet, como o Grupo Amazon, de Jeff Bezos. Enquanto 17 milhões de trabalhadores nos Estados Unidos estão desempregados e muitas empresas fecham suas portas ou sofrem prejuízos (como JPMorgan e Wells Fargo) com a pandemia do coronavírus, Jeff Bezos teve um lucro de 20% somente no primeiro trimestre de 2020.

Ao lado da Amazon, empresas como Netflix, K12 (especializada em serviços de educação para crianças), Teladoc (empresa que conecta pacientes e médicos *online*) e Zoom vídeo (fornecedora de videoconferência para empresas) tiveram seus negócios ampliados entre 10% e 50% em poucos meses (Uol Economia, 2020). Na China, as empresas líderes do ensino a distância (*Tal Education* e *New Oriental*) faturaram 3,2 bilhões de dólares somente no primeiro mês da pandemia. Os ideólogos do ensino a distância consideram a pandemia como uma excelente oportunidade para alavancar essa modalidade que representava somente 2% da educação mundial em 2019.

4.2 Ensino a distância e o elogio doentio à tecnologia

O ensino a distância é a combinação perfeita entre duas coisas que servem para atacar os trabalhadores: 1) natureza contrarrevolucionária da tecnologia da informação e 2) natureza reducionista da educação como ensino.

O primeiro elemento, a natureza da tecnologia, expressa no desenvolvimento da computação, da informática e da internet. Essas tecnologias, que emergiram do desenvolvimento do complexo industrial-militar, não têm como propósito aliviar o fardo do trabalho humano, mas aprofundar a exploração do trabalho mediante a economia de tempo do processo de produção. Assim, a denominada terceira “revolução industrial” serviu tão somente aos interesses do capital contra o trabalho. Através do desenvolvimento tecnológico foi possível operar o processo de flexibilização das relações de trabalho, da terceirização e da precarização. A superação do modelo fordista-taylorista pelo toyotismo tem como fundamentação a contrarrevolução operada no mundo do trabalho. A parafernália da computação atacou os direitos históricos da classe trabalhadora e destruiu as organizações operárias mais combativas.

As novas tecnologias aplicadas ao processo produtivo tiveram como propósito atrofiar o desenvolvimento das forças produtivas, à proporção que serviram para a liberalização do mercado, a desregulamentação das relações e dos contratos de trabalho, e a privatização de empresas estatais encetadas sob os auspícios das reacionárias políticas neoliberais. As tecnologias da informatização remodelaram a produção e asseguraram elevados índices de produtividade aos grandes aglomerados transnacionais, lançando abaixo as velhas estruturas produtivas assentadas no trabalho artesanal, no modelo fordista e nas velhas formas organizativas empresariais.

As transformações nas relações de produção passaram a reverberar nas relações sociais. As mercadorias provindas da microeletrônica e microinformática passaram a dominar tanto o mundo da produção quanto o mundo das relações sociais e interpessoais. Isso pode claramente ser observado na relação de dependência e subordinação dos indivíduos ao mundo integrado pela internet. As redes sociais (*Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *WhatsApp*, *chats*, *blogs* etc.) constituíram um universo virtual à altura da natureza abstrata e fictícia do capital financeiro. Elas aprofundaram o processo de alienação hu-

mana e ampliaram as relações forjadas no isolamento, no individualismo e na concorrência. A natureza fictícia do capital financeiro se expressa nas formas de sociabilidade que valorizam o mundo virtual e abstrato em detrimento do mundo real.

O crescimento dos lucros e da rentabilidade provém de múltiplas e complexas operações. A distinção existente entre a fundamentação e a composição da riqueza expressa em lucro, enquanto produto da mais-valia apropriada, não mais se distingue da renda. São formas que podem proceder ou não da produção da mais-valia, pois os rendimentos auferidos podem emanar duma infinidade de relações financeiras: como “renda da terra”, renda sobre conhecimento produzido, renda do capital aplicado em ações nas Bolsas de Valores, renda resultante dos paraísos fiscais, do narcotráfico, do tráfico de seres humanos, do comércio ilegal de armas, do roubo praticado pelas organizações criminosas etc.

O segundo aspecto está estritamente relacionado à educação. O ensino a distância é a forma mais poderosa encontrada pelos representantes do capital para quebrar a espinha dorsal da educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Trata-se da banalização da educação, reduzindo-a claramente aos imperativos do mercado. A educação é simplesmente reduzida ao ensino, desconsiderando-se a complexidade que envolve o espaço pedagógico da aprendizagem e da produção do saber. A educação é um complexo que não pode ser reduzido ao ensino, e muito menos, ao ensino a distância. Este serve para reforçar a natureza destrutiva do capital e o processo de intensificação da dependência econômica do Brasil mediante o aprofundamento da dependência científica e tecnológica.

O ensino a distância é o coroamento do processo de mundialização do mercado interno brasileiro, devido à completa abertura ao capital estrangeiro. O fim da reserva de mercado pelo governo Fernando Collor de Mello em 1990 resultou na abertura para o capital internacional e representou o completo desmonte dos incipientes e tímidos projetos de desenvolvimento tecnológico e científico sob bases forâneas. Desse modo, lançou-se abaixo o projeto de pesquisa constituído pela Cobra, pela Digibras (1974) e pelo Centro Tecnológico de Informática (1982) de projetar, desenvolver e produzir *hardware* e *software* com tecnologia nacional, com predominância das em-

presas brasileiras, colaborando para o desenvolvimento industrial.

A natureza dependente do capitalismo brasileiro, no campo da produção de ciência e tecnologia, pode ser observada no baixo investimento privado e estatal em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). O Brasil está entre os 12 países com maior PIB mundial e, entretanto, é aquele que destina a menor taxa de recursos para P&D. Em 2102, os EUA investiram 419,5 bilhões, a China 132 bilhões de dólares, o Japão 208 bilhões de dólares, a Alemanha 97 bilhões de dólares, enquanto o Brasil investiu somente 28,2 bilhões de dólares, ou seja, 1,25% em P&D (Abinee, 2013).

A abertura para o capital estrangeiro e a ampliação das concessões fiscais permitiram que mais de 400 empresas multinacionais (IBM Brasil, Sanmina-SCI, Multitek Brasil, Flextronics Brasil, Appel, Ericsson, HanaMicron, Huawei, Smart Modular Technologies do Brasil, Nokia, Samsung, NEC, Fairchild, National Semiconductors, Philips e Texas Instruments, Dell, Magneti Marelli, Motorola Mobility, Motorola Solutions, Semp Toshiba etc.) de equipamentos de telecomunicações, de informática e automação se estabelecessem no Brasil. Em parceria com essas multinacionais, empresas brasileiras acumularam fortuna produzindo equipamentos com “tecnologia nacional”, “como demonstram empresas como a Bematech, Padtec, Altus, Perto, Intelbras, Linear, entre várias outras. Geraram-se patentes e foram criados centros de *design* de semicondutores” (Abinee, 2013, p. 32).

Os ideólogos do ensino a distância defendem o uso de ferramentas e equipamentos que são todos estrangeiros; nada é produzido com tecnologia e ciência brasileira, mas com ciência e conhecimento produzidos no exterior. A Fundação Lemann, pertencente ao grupo seletivo dos homens mais ricos do Brasil (Jorge Paulo Lemann), promove diversos cursos para estudantes e professores, assim como vende diversas plataformas digitais para as instituições públicas e privadas brasileiras. A maioria de seus produtos deriva das parcerias desenvolvidas com universidades estadunidenses como Harvard University, Yale University, Stanford University, Columbia University, University of Illinois, University of California etc.

A TOTVS é a maior empresa brasileira no campo da informática devido à parceria estabelecida com as universidades Stanford

e San Jose State (SJSU). Através dessa parceria procura assegurar sua atuação no campo da inteligência artificial, UX *design*, processamento em linguagem natural, Big Data, visão computacional etc. A campeã nacional na venda de *software* de gestão empresarial tem laboratório de pesquisa em ciência e tecnologia em Raleigh, na Carolina do Norte, e busca apropriar-se do conhecimento produzido em três universidades: Duke University, University of North Carolina at Chapel Hill e North Carolina State University. Todas essas empresas transnacionais fazem coro ao processo de desmonte da pesquisa desenvolvida na universidade pública e defendem que os recursos públicos devem ser destinados ao setor privado.

A simbiose estabelecida entre a natureza contrarrevolucionária da tecnologia da informação e a natureza reducionista da educação como ensino resulta na destruição da tríade ensino, pesquisa e extensão na universidade pública brasileira. O ensino a distância implica o fim da universidade pública. Ameaça não somente o ensino presencial, mas a pesquisa realizada nas instituições públicas brasileiras.

A noção de universidade fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecida pela Constituição de 1988, elevou a intervenção das instituições públicas de ensino superior no universo da pesquisa realizada no Brasil. A exigência dessa unidade colaborou para a elevação dos níveis de formação dos docentes das universidades públicas federais, estaduais e municipais. As pesquisas e publicações realizadas pelas universidades públicas representam 90%, enquanto as realizadas pelas instituições privadas representam somente 10%. As pesquisas no campo da saúde não são realizadas pelos hospitais e laboratórios privados, mas pelas universidades públicas e institutos de pesquisa estatais ou com financiamento estatal.

Entre as vinte instituições brasileiras que mais publicaram na plataforma *Science Direct* estão 14 universidades federais, quatro universidades estaduais e dois institutos públicos federais. Nenhuma instituição liderada pelas corporações que atuam no ensino superior como o grupo Kroton-Anhanguera¹. As pesquisas das instituições públicas colocam o Brasil na 13ª posição em quantidade de publicações na referida plataforma (Mantovani, 2019).

Isso indica que existe pesquisa sendo realizada no Brasil, pesquisas realizadas nas universidades que não visam atender à lógica do mercado e ao processo de transformação do conhecimento em mercadoria. Apesar das exigências dos órgãos de fomento no sentido de subordinar as pesquisas universitárias ao universo regulado pelas patentes e do estabelecimento de parcerias com as empresas capitalistas e sua lógica empresarial assentada no lucro, ainda se pode produzir conhecimento científico na perspectiva de armar trabalhadoras e trabalhadores para a superação do sistema do capital. A pesquisa que interessa à classe trabalhadora e à sociedade como um todo será duramente atacada para atender aos interesses do capital.

Apesar dos cortes de 30% (equivalentes a R\$ 5,8 bilhões) promovidos na educação superior em 2019, sob a forma de “contingenciamento” ou bloqueio, 46 universidades brasileiras integram a lista das mil melhores universidades do mundo, eleitas pelo *Times Higher Education*. No entanto, no mercado global, as universidades são figuras coadjuvantes dos grandes centros de pesquisas controlados pelos aglomerados transnacionais e multinacionais. Segundo Chesnais (1996, p. 142), “a vinculação entre conhecimento científico fundamental e tecnologia tornou-se sensivelmente mais estreita”. A mundialização do capital, como expressão da centralização e como resultado na natureza “oligopolista da concorrência”, faz com que os complexos industrial-financeiros assumam grande investimento em pesquisa e desenvolvimento de tecnologia (Chesnais, 1996, p. 117). As pesquisas realizadas resultam de “acordos de cooperação técnica, ou operações de integração vertical na origem, um componente da estratégia tecnológica dos grupos, complemento de sua própria P&D” (Chesnais, 1996, p. 117).

A ciência e a tecnologia são elementos essenciais nas estratégias e métodos das articulações, rivalidades, competições, fusões, incorporações e cooperações entre os grandes oligopólios. A completa mundialização da economia sob a égide do capital financeiro impõe a necessidade do aprofundamento do processo de mercadorização da educação, da ciência e da tecnologia. As pesquisas que procuram escapar ao receituário do mercado devem ser completamente destruídas. Os recursos destinados à pesquisa são desviados para o sistema financeiro e para as instituições privadas, direta ou indiretamente,

mediante subsídios, anistia fiscal e desoneração trabalhista.

O ensino a distância aprofunda a dependência brasileira no campo da produção científica e do conhecimento. Essa modalidade de ensino implica a condenação dos estudantes e professores brasileiros à condição de meros usuários dos produtos emanados da parafernália da tecnologia e da ciência da computação produzida pelos países centrais. Uma produção que será cada vez mais controlada e subordinada.

O crescimento exponencial da dependência brasileira no campo da educação e da produção do conhecimento encontra na medida anunciada pelo MEC (Ministério da Educação) um ponto importante para o estabelecimento dessa modalidade na estrutura das universidades brasileiras. A tentativa de lançar uma pá de cal na universidade pública afirma-se no projeto do governo federal de universalizar o ensino a distância. A portaria 2.117/2019, da pasta coordenada pelo ministro Abraham Weintraub, determinou que as instituições públicas e privadas de ensino superior podem aumentar de 20% para 40% a fatia da grade curricular dedicada ao ensino a distância. Houve a redução substancial dos recursos destinados ao financiamento dos estudantes (FIES—Fundo de Investimento Estudantil), que passou de 733 mil bolsas em 2014 para 82 mil bolsas em 2019. A portaria resulta numa redução dos custos para as instituições privadas, que investem cada vez mais nessa modalidade de ensino, cuja mensalidade mínima é de 270 reais.

Quatro meses depois, o mesmo ministro publica portaria (18 de março de 2020) autorizando, por um período de trinta dias, “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017”. A referida portaria se aplica em caráter excepcional, devido à pandemia de coronavírus, às instituições de ensino superior: Institutos Federais, Colégio Pedro II, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Benjamin Constant (IBC), universidades e faculdades privadas. Esse caráter excepcional atende perfeitamente aos interesses das grandes corporações que atuam no ensino a distância e que consideram a educação como uma espécie de *commodities*.

4.3 Ensino a distância como teletrabalho e/ou trabalho remoto

Entre os cursos vendidos pelas instituições privadas ao público carente de um certificado vazio, o curso de licenciatura em Pedagogia ocupa posição destacada, seguido pelos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Gestão de Pessoas, Educação Física, Serviço Social, Gestão de Negócios, Gestão Logística, Sistemas de Informação, Gestão Comercial, *Marketing*, Gestão Pública, Gestão Financeira, Matemática, Enfermagem, História e Engenharia de Produção. O curso de Pedagogia e os cursos na área de administração são os mais cobiçados.

Formar professores e enfermeiros a distância tem efeitos trágicos sobre os trabalhadores. Como pode um professor se formar sem conhecer o ambiente coletivo que constitui a escola (merendeira, porteiro, servçal, vigilante, professores, diretor, supervisor) e a universidade, bem como a relação da escola com a sociedade e os problemas sociais dos discentes, funcionários e professores? Como é possível alguém lidar com crianças, adolescentes e jovens sem nunca ter vivenciado o espaço de interação efetiva da sala de aula e sem conviver com o corpo administrativo da escola?

Os vendedores de certificados vazios, revelando perfeitamente o universo fantasmal do mundo da mercadoria, elegem a teleaula como seu elemento fundamental. Na verdade, a teleaula não passa de uma variante do teletrabalho (*home office*) ou trabalho remoto. A beleza do título não pode esconder a natureza draconiana presente na nova modalidade de exploração da classe trabalhadora. O teletrabalho consiste numa modalidade de trabalho expressamente contida no contrato de trabalho, permitindo a alteração do regime presencial para o regime realizado em domicílio, pela mediação da internet, de videoconferência, da teleaula etc.

O trabalho remoto se distingue do teletrabalho porque não implica exclusivamente o trabalho realizado em domicílio, mas o trabalho realizado fora da sede da empresa ou da instituição de ensino. Essa modalidade de trabalho pode ser realizada noutra cidade ou mesmo a milhares de quilômetros de distância. Os trabalhadores devem produzir num sistema combinado e articulado de equipes,

desenvolvendo atividades articuladas on-line. Essas equipes desempenham suas atividades mediante a constituição de um comando central que acompanha o nível de desempenho de todas as atividades realizadas. O sistema financeiro opera dessa maneira desde que o sistema de compensação dos bancos foi informatizado. Não é surpresa que a *Era Digital* tenha introduzido uma nova onda de trabalhadores remotos.

O teletrabalho (*home office*) consiste no deslocamento do trabalho realizado na empresa para o domicílio do trabalhador mais de uma vez na semana, momento em que o trabalhador passa a levar as atividades realizadas no escritório da empresa para a sua residência. Nesse caso, a empresa também constitui uma logística para monitorar e acompanhar o trabalho dos seus funcionários. O avanço tecnológico tornou possível que muitas atividades realizadas na empresa pudessem ser levadas para o ambiente residencial. Desse modo, os capitalistas conseguem ampliar o processo de exploração dos trabalhadores diminuindo seu número ou contratando trabalhadores para desenvolver suas atividades de forma bem específica e por um tempo delimitado.

Na esfera da educação, a recorrência ao teletrabalho ou trabalho remoto resulta numa ampliação da expropriação do tempo de trabalho docente, porquanto intensifica o trabalho que o docente realizava em seu lugar de moradia, como: preparar aulas, corrigir provas, ler os trabalhos das bancas examinadoras, emitir parecer para as revistas especializadas, escrever artigos para revistas nacionais e internacionais, publicar permanentemente em periódicos qualificados, realizar orientação de alunos etc.

Os apologetas do ensino a distância recorrem o tempo todo ao discente ideal, ou seja, o discente organizado, motivado para o aprendizado, responsável pela realização das tarefas e obrigações de maneira autônoma, consciente dos objetivos das atividades realizadas, disciplinado na divisão de seu tempo, dotado de habilidades interativas com mundo cibernético e com excelente fundamentação teórica.

Nesse universo ideal, a teleaula ou videoconferência consiste num mecanismo instrutivo, forjado no acúmulo de informações e no reducionismo do conhecimento ao universo meramente quantitativo. A recorrência aos textos digitais (artigos, apostilas, capítulos de livros

etc.) e a simulações *on-line*, jogos eletrônicos, *podcasts*, músicas etc. (Abed, 2019, p. 9-10) não passa de reducionismo; todas essas ferramentas vêm sendo adotadas no ensino presencial. O teletrabalho e o trabalho remoto importam na destruição do ambiente social de trabalho e na ampliação do isolamento imposto pela sociedade forjada na concorrência e na desigualdade social.

O teletrabalho e o trabalho remoto aplicados nas empresas de *marketing* adentram a universidade pública e as escolas no contexto da pandemia para colaborar no ataque aos direitos dos funcionários públicos e na completa destruição da escola pública e da universidade pública. As empresas de *call center* e *contact center* são a clara configuração da modalidade de teletrabalho executado pelos teletrabalhadores em suas residências. A aplicação desse formato de trabalho para a realização de atividades como cobranças, televentas, pesquisas de satisfação com cliente representou uma redução de custo da ordem de 90%, além de um aumento substancial da produtividade.

O teletrabalho e o trabalho remoto representam a ampliação dos imperativos postos pelo taylorismo, enquanto formatação expressiva do controle do trabalho através da administração científica do tempo. Os ganhos e benefícios auferidos pelos capitalistas das empresas de *call center* decorrem da superexploração da força de trabalho e resultam no adoecimento dos teletrabalhadores. Os problemas decorrentes na saúde dos trabalhadores são inúmeros: problemas auditivos, estresse, depressão, tendinite, tenossinovite, bursite, epicondilite, síndrome do túnel do carpo, dedo em gatilho, síndrome do desfiladeiro torácico, síndrome do pronador redondo, mialgia etc. Além de afetar a saúde dos trabalhadores, o teletrabalho e o trabalho remoto geram o desmantelamento e o enfraquecimento da organização de trabalhadores. Tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas, a teleaula é uma expressão do trabalho remoto e do teletrabalho precarizado, flexível, polivalente e multifuncional instituído pelo toyotismo.

As máquinas inteligentes e os assistentes virtuais, com sua constelação de inteligência artificial, servem aos imperativos da reprodução do capital. O acesso do capital à ciência e à tecnologia permite a intensificação da exploração do trabalho docente mediante a incorporação de novas tecnologias no controle da reprodução do conhecimento oferecido pelas instituições de ensino superior. A de-

fesa de que a teleaula é uma forma de reduzir a distância que separa o aluno da escola não passa de manipulação ideológica, pois o capitalismo eliminou todas as distâncias e fronteiras com a revolução dos meios de transportes. O problema fundamental não é a distância espacial, mas a necessidade que o capital tem de destruir a educação pública e a modalidade da educação presencial. É preciso destacar que a teleaula e a vídeoconferência são fartamente utilizadas nas universidades, sobretudo com os cortes dos recursos (contingenciamento) de verbas para a educação pública pelo MEC.

O ensino a distância representa a ampliação do distanciamento entre o trabalhador e seus meios de produção e de subsistência □ o distanciamento estabelecido entre o trabalhador do objeto de seu trabalho, do trabalhador de si mesmo e do trabalhador em relação ao gênero humano. Separado de si mesmo, da coletividade de seus parceiros de trabalho e dos alunos, o professor teletrabalhador se transforma numa figura completamente cindida e fragmentada. Deixa de ser educador e transforma-se num apêndice da máquina, perdendo sua verdadeira dimensão social.

As mudanças operadas no chão da fábrica, em que o operário foi reduzido à condição de mera extensão da máquina, verificam-se na proposta para a educação através da EaD. O tutor é uma figura coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem tão só para o esclarecimento das dúvidas, a sustentação teórica de conteúdos e a participação nos processos avaliativos impostos de forma arbitrária por um centro de comando que desconhece. O tutor será substituído pelos tutoriais das máquinas inteligentes, e o educando se transformará numa figura completamente orientada pelos mecanismos artificiais da parafernália da informática que servem ao processo de reprodução ampliada do capital.

Na procura incessante de assegurar o controle absoluto do trabalho, o capital busca novas modalidades para aprofundar a subsunção real do trabalho a seus imperativos e comandos. O ensino a distância representa a subsunção completa da atividade docente aos imperativos do capital, pois o educador não passará de um tutor ou apêndice da máquina, aprofundando, assim, a divisão social do trabalho. Ele não mais decidirá com seus educandos o conteúdo e a forma do processo de aprendizagem e produção do saber. Será um mero

consumidor dos tutoriais e programas elaborados pelas grandes corporações que controlam as instituições de ensino públicas e privadas.

4.4 Ensino a distância e a economia capitalista

A questão decisiva é de natureza econômica. A novidade do ensino a distância está no universo da economia: na economia com a redução dos salários e no controle das atividades docentes. É preciso ampliar a taxa de acumulação de mais-valia e os processos de expropriação da riqueza dos trabalhadores do segmento educacional. Para isso, é essencial destruir a carreira docente universitária e a universidade pública e gratuita. A figura do tutor deve substituir paulatinamente o educador e o professor. Cumpre desregular a atividade docente mediante o teletrabalho e o trabalho mediado por inovações tecnológicas, o que resultará na sobrecarga da jornada de trabalho e na impossibilidade de desvincular a vida pessoal e o trabalho.

A portaria emitida pelo governo federal em 18 de março de 2020 foi seguida por outra que trata de trabalho remoto por conta da pandemia. Pela mediação da nova portaria o governo ataca os direitos dos servidores públicos federais mediante a cláusula do trabalho remoto, suspendendo o pagamento de benefícios como horas extras, adicional de insalubridade e adicional por trabalho noturno, além do auxílio-transporte, já que esses trabalhadores operam em domicílio.

O governo primeiro obriga os professores das instituições públicas de ensino ao trabalho remoto mediante o ensino a distância; em seguida, corta seus salários de forma significativa, porque o salário base dos servidores não chega à metade das gratificações por titulação. Além dos docentes das instituições federais, os servidores públicos com mais de sessenta anos, os servidores que apresentam sintomas gripais, os servidores com doenças preexistentes crônicas ou graves e as servidoras grávidas e lactantes foram obrigados a adotar o trabalho remoto, para em seguida o governo da burguesia cortar seus salários. Isso atende aos interesses do sistema financeiro: o governo da burguesia liberou mais de 1,5 trilhão de reais para salvar os especuladores da Bolsa de Valores e as corporações transnacionais brasileiras.

A economia com redução dos salários e a transformação dos professores em tutores, no formato trabalho remoto, serão seguidas pela redução expressiva dos custos com a logística e a infraestrutura necessária ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão na universidade pública. O ensino a distância implica o fim das despesas com prédios, equipamentos, mobiliários, imóveis, veículos, laboratórios, centros de pesquisa, experimentos, salas de aula, salas de pesquisas, bibliotecas, auditórios etc. Grande parte dos bens móveis e imóveis poderá ser vendida ou alocada, como já foi projetado pelo governo para resolver os problemas de receita da educação superior, podendo ainda os laboratórios das universidades públicas ser alocados ou cedidos às instituições privadas.

As despesas com a constituição do espaço efetivo para a produção e a socialização do conhecimento deve ganhar no mundo virtual uma forma privilegiada, visando atender à natureza especulativa do capital financeiro e à sua capacidade de reprodução potencializada pelo mundo digital. Desse modo, as relações de sociabilidade efetiva dos estudantes entre si e dos estudantes com o corpo docente da universidade devem ser subvertidas para encontrar na representação do mundo abstrato e virtual sua quintessência, mostrando como o capital tende a transformar tudo em mercadoria. O abstrato que emana do trabalho abstrato encontra seu coroamento no mundo virtual; tudo aparece fora de lugar para esconder o fundamento do capital como acumulação de mais-valia e exploração do trabalho.

A maximização do mundo virtual, imposta pelo ensino a distância, propicia a redução substancial dos custos e das despesas com a educação superior. Isso significa a completa desresponsabilização do Estado para com a educação superior e com a educação básica e fundamental. Os preceitos do individualismo burguês são supervalorizados, pois o indivíduo, e pouco importa a sua idade, deve assumir a inteira responsabilidade por sua formação ou deformação. O ensino a distância é a exacerbação do isolamento e da comunidade de homens e mulheres cindidos e afastados uns dos outros.

A pandemia do coronavírus consiste na oportunidade exemplar para que as grandes corporações financeiras que detêm o monopólio do conhecimento das novas tecnologias e o controle do universo cibernético sejam as principais beneficiadas. Os grandes grupos

do universo virtual, como o Amazon de Jeff Bezos, Netflix, K12 (especializada em serviços de educação para crianças), Teladoc (empresa que conecta pacientes e médicos *online*), Zoom vídeo (fornecedora de videoconferência para empresas), *Tal Education*, *New Oriental*, *Facebook* e *WhatsApp* de Mark Zukerberg ganharão trilhões com a modalidade da educação a distância. Nesse contexto, os grandes grupos empresariais que atuam no ensino a distância, como Cogna, tornarão a crise uma excelente oportunidade para aumentar seus dividendos e destruir a universidade pública. Esta constitui uma pedra no caminho desses grandes grupos econômicos dominados pelo capital estrangeiro em consórcio com a burguesia brasileira, como Eduardo Saverin do *Facebook*, TOTVS de Laércio Cosentino, Cogna de Altamiro Belo Galindo e Bárbara Elisabeth Laffranchi etc.

O ensino a distância tem como propósito essencial subordinar completamente a educação ao sistema financeiro. O referido modelo mercadológico deve reproduzir o modelo imposto na esfera da previdência social mediante os fundos de pensão. O modelo derivado dos EUA, do Canadá e da França já é uma realidade no cenário brasileiro. Os fundos de pensão Petros e Previ são protagonistas no mercado de futuro e na Bolsa de Valores. Assim como a previdência social é uma mercadoria, a educação deve ser outra mercadoria.

Nessa perspectiva, várias empresas educacionais brasileiras passaram a abrir seu capital para investimentos de bancos estrangeiros e a negociar suas ações na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). Entre os grupos estrangeiros atuantes no Brasil destacam-se: Inc. Laureate International Universities – corporação educacional presente em 25 países, controlando 12 instituições no Brasil –, Whitney, DeVry, Pearson, Santillana, Advent International, Capital Group e Cartesian Group. Todas essas instituições financeiras estão interessadas em abocanhar os mais de 7 milhões de alunos que concluem o ensino médio e não conseguem entrar na universidade pública. Essa é a mirabolante forma com que o governo federal e a burguesia (estrangeira e brasileira) pretendem universalizar o ensino. A universalização abstrata do ensino completamente estranho à educação, que não passa de uma forma de certificação vazia típica do mundo da mercadoria.

A imposição do ensino a distância e do trabalho remoto na

esfera da educação pública representa a destruição da educação presencial e a economia de recursos com a educação. Nesse aspecto, o ensino a distância está em plena consonância com a Emenda Constitucional 95/2016 (PEC da morte), que retirou verba da educação e do Sistema Único de Saúde (SUS), congelando os investimentos até 2036.

O ataque aos direitos não cessou com a reforma trabalhista e a lei da terceirização. Mas persiste com a Medida Provisória (MP) 936, que institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e autoriza a redução de jornada de trabalho e de salários, assim como a suspensão de contrato de trabalho mediante acordo individual entre empregado e empregado, com a proposta da Carteira Verde e Amarela (MP 905) aprovada no Congresso e que tramita no Senado como PLV 4/2020. Ou com a PEC 10 ou “PEC do Orçamento de Guerra”, que permite que o Banco Central aumente significativamente o endividamento público, comprando e vendendo os títulos que interessa ao sistema financeiro para salvar os capitalistas da crise. Essas medidas estão plenamente articuladas à intenção de descarregar nas costas dos trabalhadores o ônus da crise provocada pelos capitalistas.

No bojo destes ataques emerge a imposição do ensino a distância como uma espécie de elogio à loucura do sistema baseado na desumanização das relações sociais. O elogio ao mundo das máquinas inteligentes significa a destruição da humanidade, pois os seres humanos deixam de interagir com os outros para interagir com as máquinas, obstando as relações de sociabilidade que fortalecem o espírito coletivo. Assim, as máquinas inteligentes devem transformar a relação das pessoas entre si na relação das pessoas com as máquinas. Desse modo, os tutores passaram a ser tutoriais inteligentes e os novos educadores serão as máquinas ou robôs que aplaudem a banalização das relações humanas. Essa é a alquimia que o capital financeiro pretende realizar pela mediação do ensino a distância: a educação se transforma numa mercadoria que é negociada na Bolsa de Valores e num mercado disputado pelas grandes redes educacionais existentes no mundo.

No entanto, a tentativa do capital de transformar a educação em mercadoria encontra o entrave dos trabalhadores e do mo-

vimento estudantil. Contra a contabilidade capitalista existe a classe trabalhadora e subsiste a organização dos docentes e dos funcionários públicos. O problema é que uma parte substancial da sociedade é diametralmente oposta ao ensino a distância e não considera tal modalidade como uma representação do espaço escolar. O capital ainda não conseguiu destruir o imaginário da classe trabalhadora e da sociedade, da educação formal relacionada ao espaço escolar. No ensino a distância inexistem o espaço escolar e o espaço universitário. Isso permite que a classe trabalhadora desperte para a necessidade de se contrapor radicalmente à proposta de ensino a distância, pois ela aprofunda a separação e a alienação do homem em relação a si mesmo e em relação ao outro. Somente a classe trabalhadora organizada pode lançar abaixo o poder econômico do agronegócio, de *Wall Street* e da Bovespa, e dinamitar completamente a maquinaria estatal e o poder destrutivo do capital.

Os ataques dirigidos à universidade pública e à educação básica e fundamental indicam claramente que o capital não tem nada a oferecer para a classe trabalhadora e para a humanidade. Numa época em que se deviam construir hospitais para minimizar os efeitos da pandemia sobre a saúde dos trabalhadores, os representantes do capital estão exclusivamente preocupados com o lucro dos banqueiros. Nesse contexto, retiram recursos da educação mediante o corte de bolsas de pesquisa para o coronavírus e outras pandemias, a fim de contemplar os interesses de banqueiros, empresários e latifundiários. Por isso os trabalhadores unidos devem superar todas as suas fragilidades e fragmentações, numa ofensiva de massa socialista para assegurar a efetiva universalização do trabalho, da educação e da saúde. O capital é barbárie e usa o coronavírus para atacar os direitos de trabalhadoras e trabalhadores na educação. Por isso, morte à verdadeira pandemia da humanidade, essa pandemia que se chama capital.

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. *CENSO EAD. BR. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ABINEE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA ELÉTRICA E ELETRÔNICA. **O Brasil na Infoera: impactos da Lei de Informática no país:** a visão da indústria, instituições de P&D e especialistas. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Apresentação - Censo da Educação Superior 2014.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf >. Acesso em: 8 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior 2015.** Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 maio 2017.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** Trad. Silvana FinziFoá. São Paulo: Xamã, 1996.

MANTOVANI, Michelle. **Quem faz pesquisa no Brasil?** Endereço eletrônico: <https://www.deviant.com.br/noticias/quem-faz-pesquisa-no-brasil/>.

PIMENTA, Alexandre Marinho. A EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior. **Revista Internacional Educacional Superior**, Campinas, SP, v.3, p. 308-321, maio/ago., 2017.

PRIMI, Lilian. Brasil detém recorde mundial em empresas lucrativas de ensino. **Revista Caros Amigos**, setembro de 2014.

ROMA, C.C.L. Financeirização da política educacional em tempos de neoliberalismo. In: **Anais VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**, UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasse-desafios-das-politicas-de-educacao/financeirizacao-da-politica-educacional-em-tempos-de-neoliberalismo.pdf> >. Acesso em: 7 ago. 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital:** interfaces com a educação a distância. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2020.

STEFANO, Faviane. **Por coronavírus, Somos coloca 1,3 milhão de estudantes em aulas online.** Endereço eletrônico: <https://exame.abril.com.br/negocios/por-coronavirus-somos-coloca-13-milhao-de-estudantes-em-aulas-online/>. Acesso em 17 de abril de 2020.

UOL ECONOMIA. **Coronavírus:** quem está ganhando dinheiro com a epidemia. Endereço eletrônico: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2020/03/05/coronavirus-quem-esta-ganhando-dinheiro-com-epidemia.htm>. Acesso em 17 de abril de 2020.

SEGUNDA PARTE:
ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA
DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO QUINTO:
A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA
“CIDADE DAS DAMAS” DE
CHRISTINE DE PIZAN¹

Flávia Benevenuto²

Christine de Pizan escreveu no início do século XV e sua obra “*A Cidade das Damas*” passou a circular a partir de 1405. Sua obra traz uma grande contribuição para o tema da educação das mulheres. A obra e a autora³, no entanto, parecem terem sido “apagadas” das histórias da filosofia, pois apesar da relevância do tema, do destaque que as obras de Pizan alcançaram em seu tempo, seu pensamento somente agora, nas últimas décadas, voltou a ser discutido. No debate acadêmi-

1 O capítulo resulta de participação em projeto financiado pelo Programa de Iniciação à Docência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

2 Professora Adjunta do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e membro efetivo do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com estágio de doutoramento (doutorado sanduíche) pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS-Paris). Pós-Doutorado pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo – USP (2012) e pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2022).

3 Sobre a vida de Christine de Pizan e as circunstâncias de sua escrita há um verbete de Ana Rieger Schmidt intitulado “Christine de Pizan” disponível no *Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia*.

co atual Christine de Pizan vem ganhando destaque por ter antecipado algumas questões⁴ que mais tarde se fizeram centrais no início do que poderíamos chamar genericamente de feminismo ocidental.

A obra que vem ganhando mais destaque é “*A Cidade das Damas*”. Nessa obra, Pizan apresenta elementos fundamentais acerca da construção e preservação das justificativas intelectuais que depreciam as mulheres em relação aos homens. Tais justificativas consolidaram, ao longo do tempo, um ambiente social e intelectual hostil às mulheres. Ao expor esses elementos, a autora lança luz sobre os problemas que dizem respeito aos seus fundamentos, enveredando-se em direção ao tema fundamental da educação das mulheres. Nesse contexto, a autora procura evidenciar as falácias intrínsecas às justificativas utilizadas para atacar as mulheres em textos de pensadores, todos eles homens, consagrados pela filosofia, pela literatura, pela ciência. Ela explicita as falácias intrínsecas a tais argumentos e, ao fazê-lo, os desconstrói. Esse é o grande empenho autora para tentar corrigir o rumo da História e oferecer às mulheres um ambiente social e particular menos inóspito. O objetivo principal do presente trabalho⁵ é mostrar como o texto da autora conduz seu leitor (ou leitora) a reconhecer as causas dos ataques às mulheres, bem como a fragilidade dos argumentos utilizados para justificar esses ataques. Esse processo de reflexão leva, por fim, a uma análise da importância da educação das mulheres, assim como das consequências de se excluir as mulheres da educação formal.

5.1 As mulheres como problema e alvo nos argumentos de autoridades

Christine de Pizan abre o “*O Livro da Cidade das Damas*” com um questionamento: por que tantos homens, escritores muitos deles

4 Lise Trudel (1973), Gerda Lerner (1993), assim como o texto de Ann Garry e Marilyn Pearsall, e o artigo de Mônica Karawejczyk (2017) tratam o texto de Christine de Pizan a partir de uma perspectiva feminista.

5 O presente trabalho é uma versão resumida e acrescida de algumas revisões de um trabalho maior, o artigo intitulado *Christine de Pizan: Razão e a Educação das Mulheres na “Cidade das Damas”*, publicado pela revista *Perspectiva Filosófica* em 2021.

renomados, se ocuparam de maldizer as mulheres? Ela se dirige a uma grande variedade de textos de diferentes gêneros que, segundo ela, parecem concordar que a mulher é intrinsecamente má e inclinada ao vício (Pizan, 2006, p. 119). Essa observação é importante porque a autora parte dela para analisar as especificidades do feminino e, para fazê-lo, se vale de uma gama robusta de conhecimentos filosóficos. Ela procura compreender afirmações tão contundentes contra as mulheres e, ao mesmo tempo, tão contrastantes do que ela mesma podia observar a partir da realidade que vivia. Pizan contrapõe os vícios e críticas dos escritos que atacavam as mulheres às habilidades e virtudes que, na perspectiva da autora, eram ignorados em tais textos. Desse modo, ao mesmo tempo em que se dedica a evidenciar as falácias e enganos constitutivos desses textos que atacavam as mulheres, Pizan contribui para mostrar o papel social das mulheres em seu tempo.

A estratégia de escrita de Christine de Pizan é recorrer ao único lugar onde a equidade entre homens e mulheres seria possível em seu tempo: o terreno da imaginação. Ela descreve o cenário da aparição das personagens Razão, Retidão e Justiça no qual são os aconselhamentos das três damas que iluminam a reflexão de Cristina, personagem homônima à autora, que se põe a desconstruir seus próprios preconceitos. Tal movimento a impulsiona e guia na construção de um lugar em que as mulheres de virtude estariam livres dos ataques injustos e inapropriados. Esse lugar seria a Cidade das Damas, metaforicamente criado para servir de refúgio para todas as mulheres virtuosas injustamente atacadas pelos textos de escritores dos mais diversos gêneros que se dispuseram a maldizer as mulheres. Esse direcionamento põe em debate um imaginário feminino edificado a partir de premissas falsas, até então construído em torno da falta de capacidade física, moral e intelectual das mulheres. Um imaginário, portanto, preconceituoso e sem nenhum tipo de preocupação com a verdade, construído de forma completamente alheia às mulheres.

O primeiro movimento do texto de Christine de Pizan é evidenciar o problema, ou seja, os ataques proferidos contra as mulheres, sobretudo por escritores reconhecidos pela sua excelência nas mais diversas áreas do conhecimento. Os ataques, redigidos por autores importantes ou menos reconhecidos, são todos eles importantes e pautados na obra de Pizan. No entanto, pensadores que se destaca-

ram ao longo da história e se tornaram autoridades em suas áreas de atuação eram tomados, sem maiores questionamentos e, por isso, tal como mostra Pizan, ao atacarem as mulheres, ainda que suas afirmações não tivessem fundamento, tinham grande aceitação, inclusive entre as poucas mulheres que tiveram a rara oportunidade de lê-los.

No texto, ao perceber esse problema, a personagem Cristina confessa: “eu estava me baseando mais no julgamento de outrem do que no que eu mesma acreditava e conhecia (Pizan, 2006, p. 120). Em uma cena muito triste e de completo desamparo, essa personagem que, ao se ver cercada de livros que se dispunham, todos eles, a atacar as mulheres pelos mais variados motivos e sem fundamento algum, se põe a lamentar ter nascido mulher. Na sequência do texto, e já na companhia das três damas, a primeira coisa que Cristina ouve delas é: “queremos retirar-te desta alienação; ela te cega a tal ponto de rejeitares o que tens convicção de saber, para acreditar em algo que só conheces através da pluralidade de opiniões alheias” (Pizan, 2006, p. 121). A partir disso, Pizan assume uma tarefa delicada, pois, para rever o lugar das mulheres, evidenciando sua capacidade e virtude, seria necessário discordar e desconstruir argumentos que haviam sido postos por autores tomados como autoridades. Além disso, tratava-se de uma tarefa monumental haja vista a voz unívoca de ataque às mulheres.

Pizan enuncia um conflito entre a imagem das mulheres, tal como lhe era imposta, e sua própria imagem. A primeira forjada a partir dos escritos que a provocaram e a segunda tomada a partir de sua autocrítica. A imagem que a autora diz ter de si, da compreensão de suas próprias habilidades e capacidades, assim como dos exemplos de muitas outras mulheres mencionadas por ela, não coincidiam com a imagem reproduzida nos livros. Posto isso, Pizan percebe a necessidade de se submeter os argumentos daqueles que foram consagrados ao longo da história como autoridades, como grandes pensadores, principalmente os que se destacaram na filosofia, à crítica. Ela o faz a partir dos pilares da história da filosofia, pondo a prova, por exemplo, Platão e Aristóteles (Pizan, 2006, p. 122). Pizan os contesta a partir da ideia de que “a experiência demonstra claramente que a verdade é completamente o contrário do que o afirmam, procurando atribuir à mulher todos os males” (Pizan, 2006, p. 122-123).

Faz-se notável que a autora mencione a experiência como fundamento do conhecimento séculos antes do que hoje conhecemos como empirismo. Parece que, para além da autoridade e abstração, haveria ainda que se considerar uma sabedoria originada na experiência. Ela se vale da observação da realidade para submeter as afirmações dos filósofos à crítica. É curioso que ela o tenha feito antes do que será mais tarde chamado de método experimental da ciência e da natureza e principalmente do que reconhecemos como evolução científica do Renascimento, a partir de Galileu, dois séculos após os escritos de Pizan.

Saber “por experiência”, no entanto, ainda não constituía uma prova para desconstruir tais argumentos. Pizan se propõe ao método mais contundente empregado pelos intelectuais de seu tempo, ela recorre à lógica⁶ para identificar falácias na argumentação de filósofos consagrados. Sobre Platão e Aristóteles ela se restringe a identificar as divergências entre seus textos como uma dificuldade para reconhecer a verdade em seus escritos (Pizan, 2006, p. 122). Se ambos são autoridade como reconhecer a verdade em teorias conflitantes?

Aos expor trechos de autores menos conhecidos nos dias de hoje Pizan sugere que os ataques às mulheres se deviam, em parte, pela ignorância e prepotência dos que as atacavam e, principalmente, pela repetição de tais ataques por séculos, repetições exaustivas a ponto de normalizarem afirmações absurdas aos olhos da autora. Como a experiência da autora, que contradizia tais ataques, não era suficiente para desconstruir esse tipo de argumentação ela mantém sua estratégia argumentativa questionando a generalização das afirmações. Tomar o todo pela parte é um equívoco tradicionalmente destacado nos tratados de lógica. Pizan destaca passagens de filósofos importantes incorrendo em tal equívoco. Tomavam os vícios de algumas mulheres para afirmá-los como constitutivos da natureza própria das mulheres. Ao fazê-lo, generalizavam os vícios de algumas à totalidade das mulheres. Equívoco elementar, sobretudo se pensamos os pressupostos formais da educação escolástica a que foram submetidos tais autores.

Diferentemente deles, Pizan vai aos textos identificando-os, desconstruindo afirmações falaciosas de um a um. Não satisfeita com

6 O texto de Ana Rieger Schmidt (2018) trata o uso da lógica nos escritos de Christine de Pizan.

os aspectos formais de sua crítica a autora discute o conteúdo dessas afirmações. Para ela não seria adequado tomar por inferiores mulheres (ou homens) que cometem erros, pois errar é uma característica humana. Humanos erram e, portanto, errar não seria uma exclusividade das mulheres. Evidentemente, para a autora, assumir que os seres humanos não são perfeitos não diminui a necessidade de se atribuir responsabilidades. Uma das Damas que aconselha a personagem Cristina é justamente a Justiça e, para ela, errar, ainda que por ignorância, não diminui responsabilidades.

Voltando à estratégia mobilizada por Christine de Pizan para refutar os argumentos de ataque às mulheres, tomamos um dos textos destacados por ela. Trata-se de um livro intitulado *O Segredo das Mulheres*, falsamente atribuído a Aristóteles. Seu conteúdo atacava as mulheres pelos defeitos que teriam em suas funções corporais. Atacar as funções corporais das mulheres parece ser, especialmente àquele tempo, um ataque ao que se compreendia como fundamento da existência feminina. Jacques Le Goff, na introdução do *Homem Medieval*, ao expor os objetivos do livro e explicar os ali excluídos (dando ênfase às mulheres⁷), retrata a situação feminina no que denomina “ordem familiar”. Essa ordem familiar compreende a mulher principalmente pelo seu corpo, pelas suas funções corporais. Desse modo, no período em que a *Cidade das Damas* foi escrito por Christine de Pizan,

a mulher não é definida por distinções profissionais, mas pelo seu corpo, pelo seu sexo, pelas suas relações com determinados grupos. A mulher define-se como «esposa, viúva ou virgem». Foi a vítima das coações que o parentesco e a família foram impondo à afirmação das mulheres como indivíduos dotados de uma personalidade jurídica, moral e econômica (Le Goff, 1989, p. 22).

A partir do exposto vê-se que o valor da mulher aqui lhe é atribuído pelo corpo, principalmente pela capacidade da maternidade e que, portanto, atacar o corpo da mulher é atacar aquilo que a define. Dito isso, preferimos não adentrar nas especificidades desses ataques

7 O livro de George Duby (2013) é uma referência importante sobre a mulheres no período que antecede a escrita de Christine de Pizan.

aos corpos femininos aqui e nos dirigimos diretamente a resposta de Pizan contra eles. O principal argumento é o *saber por experiência* (Pizan, 2006, p. 137). A ideia de que a experiência pessoal da autora a respeito do seu próprio corpo já seria suficiente para duvidar das afirmações do que fora exposto no livro suscitado, *Do Segredo das Mulheres*. A pergunta que parece estar subjacente à exposição é: como um homem naquele tempo, dados os recursos científicos e médicos de então, poderia saber mais do que as mulheres a respeito das funções corporais femininas?

A argumentação de Pizan desemboca numa contestação da autoria do texto. De acordo com ela, “apesar de dizerem que é de Aristóteles, não dá para acreditar que um filósofo tão importante tenha se permitido dizer tamanha asneira” (Pizan, 2006, p. 137). De fato, o texto falsamente atribuído a Aristóteles provavelmente para se apropriar de sua autoridade, ainda conta com um outro recurso perverso. De acordo com Pizan, na introdução *Do Segredo das Mulheres* há uma espécie de advertência para que as mulheres não tomassem conhecimento do conteúdo do texto. Para ela esse seria uma estratégia para impedir que as mulheres o refutassem. Pizan afirma que “foi por essa estratégia que o autor acreditava poder abusar e enganar os homens que o leriam” (Pizan, 2006, p. 138). Tal afirmação evidencia o empenho da autora para expor os recursos empregados para enganar os homens, reforçando preconceitos, levando o tema ao obscurantismo.

Esse é um ponto central da argumentação de Christine de Pizan. Identificar as falácias nos argumentos que atacavam as mulheres e desconstruí-los não era apenas um exercício lógico. Era verter luz sobre um tema marcado pelo engano, pela ignorância e pela generalização. Era combater o obscurantismo, era iluminar pré-julgamentos absurdos que foram tão repetidos ao longo da história a ponto de se normalizarem. Para Christine de Pizan, a tarefa de desconstruir essa imagem absurda de feminino não poderia ser realizada de forma alheia às mulheres. A educação das mulheres se torna, a partir de então, central na *Cidade das Damas*. É, para a autora, um requisito fundamental para reverter tal situação e forjar uma imagem de feminino minimamente condizente com a realidade.

5.2 A educação das mulheres como possibilidade de solução pela equidade

A estratégia de Christine de Pizan para desmontar os argumentos de autores, homens, que empunharam sua pena contra as mulheres, criticando-as pelas razões mais variadas, é, principalmente, recorrer aos exemplos das mulheres que fizeram o contrário do que fora afirmado nos argumentos dos autores que as criticaram. Como tais argumentos faziam generalizações, pressupondo uma espécie de natureza do feminino que seria voltada ao vício, bastava o exemplo de uma mulher que agiu de modo diverso para pôr por terra tal investida contra as mulheres. E, o fato de haver tantas mulheres virtuosas, capazes e bem-educadas tornava a tarefa de Pizan menos árdua. Ainda assim, faz-se impressionante o empenho da autora em apresentar as muitas mulheres que se destacaram ao longo da história. Pizan apresenta mulheres reconhecidas ao desempenharem atividades consideradas complexas, ou seja, papéis tipicamente masculinos. O fizeram bem sem terem tido as mesmas oportunidades que os homens para aprender a executar tais tarefas.

Pizan menciona argumentos relacionados a essa imagem de feminino construída a partir de uma perspectiva masculina. Ela identifica a partir daí o que supostamente consistia na natureza das mulheres. De acordo com tal imaginário, as mulheres seriam, “*por natureza, gulosas*” (Pizan, 2006, p. 140), “*de caráter fraco, assemelhando-se às crianças*” (Pizan, 2006, p. 142) e, também, que “*só choram por fraqueza e tolice*” (Pizan, 2006, p. 143). Para se opor a tais afirmações Pizan explora justamente o vasto campo dos exemplos de mulheres que fizeram o contrário. Mais que isso, Pizan direciona sua argumentação em direção ao tema da educação das mulheres mostrando que sempre houve mulheres que se destacaram ao longo da história, que se mostraram capazes de realizar empreitadas grandiosas.

Se alguns estavam querendo dizer que as mulheres não tinham entendimento suficiente para aprender as leis, a experiência prova justamente o contrário. Como será dito depois, tem-se conhecimento de numerosas mulheres do passado e do presente, que foram grandes filósofas e apren-

deram ciências bem mais difíceis e nobres do que as leis escritas e os estatutos dos homens. Por outra parte, se estavam querendo afirmar que as mulheres não têm nenhuma vocação natural para a política e a ordem pública, poderia citar-te exemplos de várias mulheres ilustres que reinaram no passado. E, para que possas conhecer melhor a verdade, lembrar-te-ei algumas de tuas contemporâneas que, depois de viúvas, conseguiram dirigir tão bem seus negócios, depois da morte de seus maridos, dando prova inegável de que qualquer atividade é conveniente para uma mulher inteligente. (Pizan, 2006, p. 147)

Christine de Pizan se dedica à tarefa de apresentar um inventário monumental das mulheres que se destacaram pelas suas virtudes ao longo da história. Ela identifica mais de uma centena de mulheres que se destacaram em suas funções sociais, contrariando, por vezes, a premissa que restringia às mulheres à “ordem familiar”. A autora evidencia, desse modo, as consequências das ações de mulheres que puderam aprender conteúdos exclusivos à educação dos homens.

No intuito de demonstrá-lo, o texto de Pizan cede lugar a uma apresentação das mulheres que contribuíram socialmente, seja nos negócios, na política, nas artes, nas ciências, na guerra, etc. A autora dedica boa parte da *Cidade das Damas* aos exemplos das mulheres que se destacaram por suas ações virtuosas ao longo da história, perpassando desde as que se destacaram pela intelectualidade, diplomacia, religiosidade até as que ganharam notoriedade pela força. A título de ilustração podemos mencionar Tomires, rainha das Amazonas, pois “graças à sua sabedoria, prudência e força conseguiu vencer e aprisionar Ciro, o forte rei persa, que havia feito maravilha e conquistado a grande Babilônia e mesmo uma grande parte do mundo” (2006, p. 157); a Rainha Artemisa que “não se espantou com a ideia de reinar, pois ela tinha uma grande força de vontade, sábios costumes e prudência” (2006, p. 169-168); Comíffia, que teria sido elogiada por Boccaccio, pois “não apenas dominava com perfeição a arte dos versos, mas parecia que ela havia sido alimentada do leite da doutrina filosófica” (2006, p. 177); Ceres que, de acordo com a autora, “inventou a ciência e as técnicas da agricultura e os utensílios relacionados a ela” (2006, p. 188). Comíffia e Ceres integram uma lista de mulheres suscitadas por Pizan para

“ilustrar a tese de que a inteligência das mulheres é semelhante à dos homens” (2006, p.177), mas, de acordo com ela, há outras que se destacaram pela coragem, caridade, amor aos maridos, aconselhamentos aos filhos. Menciona desde nomes pouco conhecidos a ilustres (como Minerva, Penélope, Medéia, Lucrecia, as Sabinas e muitas Rainhas e Princesas, desde as Antigas (como Dido, rainha de Cartago) às de seu tempo. Suscita também mulheres humildes trazendo em seu texto um grande volume de exemplos dos mais variados.

Tais mulheres, imbuídas da mais alta virtude, realizaram muitos feitos mesmo estando à margem da educação formal. As mulheres nobres tinham acesso à educação por preceptores, professores particulares, e estavam sempre tuteladas por eles e seu familiares de sexo masculino. Ainda assim, quando postas em situações que demandavam delas atuar em uma empreitada prevista para homens eram, muitas delas, capazes de executar tais tarefas tão bem quanto homens. Desse modo, ao evidenciá-lo, Christine de Pizan explicita as ações demandadas de mulheres que tiveram oportunidade de aprender assuntos complexos, supostamente só inteligíveis aos homens, e, mesmo sendo mulheres, conseguiram se destacar neles. Para a autora, isso demonstra que as mulheres, quando expostas ao conhecimento, são tão capazes de aprender quanto os homens e também tão capazes de executar tarefas que necessitam de tais conhecimentos quanto os homens. Para Pizan, o princípio de equidade parte justamente da mesma capacidade de aprender e executar tarefas que demandam conhecimentos complexos.

Considerações Finais

Christine de Pizan traz uma grande contribuição ao nos oferecer um texto que comporta uma visão feminina das mulheres. Até então a imagem das mulheres, tal como apresentadas nos textos dos mais diversos gêneros havia sido construída, ao longo do tempo, essencialmente por homens. Pizan não somente apresenta sua própria perspectiva acerca das mulheres como questiona e enfrenta a imagem de feminino edificada até então⁸. Evidencia as falácias generalistas

8 Anna Beatriz Esser dos Santos (2018) trata o tema da imagem das mulheres, tal como construída ao longo do tempo.

que apresentavam as mulheres inferiores aos homens. Desmistifica pré-julgamentos, desfaz enganos. Dedicava boa parte do seu trabalho a mostrar a capacidade das mulheres que, nos mais diversos âmbitos, podia se igualar à dos homens. Mais que isso, pôs-se a questionar os princípios que segregavam as mulheres dos processos formais de educação e a questionar o que se compreendia como estruturante à educação das mulheres.

Esperava-se, à época, que a educação das mulheres lhes imbuísse de paciência, boas maneiras, religiosidade e empenho em alcançar as virtudes cristãs, além de disposição em suportar o sofrimento. Contentar-se à condição de inferioridade em relação aos homens, de subserviência. Conformidade com a aceitação da condição de fragilidade, de insuficiência, de fraqueza moral, de incapacidade de ação. O texto de Christine de Pizan, de fato, não enfrenta todos esses pontos. Ao defender as mulheres dos ataques feitos pelos autores dos mais diversos gêneros, ela se empenha em evidenciar que diversas mulheres, ao longo da história, quando precisaram exercer funções socialmente previstas para homens, foram capazes de fazê-lo tão bem quanto eles. Buscando prová-lo pelos exemplos das muitas mulheres elencadas por ela, Pizan direciona sua argumentação à igual capacidade de aprender e de realizar tarefas que demandam conhecimentos de assuntos complexos. Igualmente, homens e mulheres apresentam a mesma falibilidade, assumindo que humanos estão sujeitos a se equivocar, a cometer erros.

A escrita de Christine de Pizan leva, inevitavelmente, a um questionamento acerca da educação das mulheres. Uma vez posto que as mulheres eram tão capazes de aprender quanto os homens, quais seriam as justificativas formais, ou seja, científicas, filosóficas ou até mesmo morais, para excluí-las do processo da educação formal? Se as mulheres tinham as mesmas capacidades de aprender e agir o que poderia justificar as distinções entre os papéis sociais de homens e mulheres era, além dos costumes e convenções sociais, a educação radicalmente distinta que homens e mulheres recebiam. Enquanto as mulheres ficavam restritas ao âmbito familiar da casa, os homens podiam se submeter à educação formal (nos tempos da autora, podiam aprender as disciplinas do *trivium* – gramática, retórica e lógica – e do *quadrivium* – aritmética, geometria, astronomia e música – conforme

previstas pela escolástica).

As mulheres estavam à margem da educação formal. Com exceção das mulheres cujas famílias tinham recursos e interesse em proporcionar-lhes algum tipo de instrução (ainda que os conteúdos fossem controlados por eles), a maioria das mulheres simplesmente não tinham acesso à conteúdo algum. Como poderiam conquistar as mesmas habilidades de homens que eram instruídos, que tinham acesso à educação formal? Pode-se dizer que Christine de Pizan nos faz perceber, ao suscitar os autores que se dispunham a caluniar as mulheres, que tais autores criticaram as mulheres, em certa medida, por elas não saberem aquilo que, de fato, nunca tiveram a oportunidade de aprender. Ao não poder aprender as mulheres realmente não tinham à sua disposição nenhum recurso equiparado aos aprendidos pelos homens.

Por fim, a autora traz à tona a educação das mulheres como elemento fundamental para a compreensão da imagem das mulheres ao longo do tempo. A importância dos temas abordados por Christine de Pizan é significativa, mormente porque parte deles não foi superada e, uma vez que a autora se pôs a investigar as causas e desfazer as falácias produzidas e perpetuadas ao longo da história, seus escritos podem contribuir, ainda hoje, para a compreensão da origem das desigualdades de gênero, assim como dos possíveis instrumentos para enfrentá-la e os meios para inibir sua propagação.

Referências

BENEVENUTO, Flávia. Christine de Pizan: Razão e a Educação das Mulheres na “Cidade das Damas”. In: **Perspectiva Filosófica**, vol 48 n2, 2021.

DOS SANTOS, Anna Beatriz Esser. **A construção das ideias de moral e normativa feminina em Christine de Pizan e sua leitura na dinastia de Avis: uma análise em perspectiva comparada**. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DUBY, Georges. **As Damas do Século XII**. Tradução de Paulo Neves e Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

GARRY, Ann; PEARSALL, Marilyn (edited by). **Women, Knowledge and reality: explorations in feminist philosophy**. New York-London: Routledge, 1996.

KARAWAJCZYK, Mônica. “Christine De Pisan, uma Feminista no Medievo?!” **Historiæ**, v. 8, p. 189-203, 2017.

LE GOFF, Jacques (org). **O Homem Medieval**. Lisboa: Editora Presença, 1989.

LERNER, Gerda. **The Criation of Feminist Consciousness: from the middle ages to the eighteen-seventy**. New York-Oxford: Oxford University Press, 1993.

PIZAN, Christine. A Cidade das Damas. *In*: CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **A Cidade das Damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan**. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

PIZAN, Christine de. **A Cidade das Damas** / Christine de Pizan; tradução e apresentação Luciana Eleonora de Freitas Calado. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012.

SCHMIDT, Ana Rieger. “Christine de Pizan contra os Filósofos”. *In*: Schmidt, Ana R.; Zanuzzi, Inara; Secco, Gisele (Orgs). **Vozes Femininas na Filosofia**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018, v. 1, p. 15-38.

_____. “Christine de Pizan”. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, V. 6 N. 3, 2020 (verbete). <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/cristina-de-pizan/> (consulta feita em 15 de dezembro de 2020).

TRUDEL, Lise. **Les Idees Feministes de Chistine de Pizan**.

(Thesis) Master of Arts. Department of French Language and Literature. Faculty of Graduate Studies and Reserch McGill University. Montreal, 1973.

CAPÍTULO SEXTO:

EDUCAÇÃO E DIREÇÃO DE CONSCIÊNCIA DO BOM PRÍNCIPE SEGUNDO SÊNECA: NERO DIANTE DO ESPELHO

Taynam Santos Luz Bueno¹

“*Imperare sibi, maximum imperium est*”
[*Governar a si mesmo é o maior dos governos*]
Sêneca

O tema da educação acompanha todo o pensamento político senequiano, notadamente quando se tem diante dos olhos o texto *De Clementia*, escrito pelo filósofo romano no início do governo de Nero, aproximadamente em 55 d.C. As relações entre política, moral e educação são evidentes no pensamento e na vida do autor, remontando tanto aos seus primeiros escritos filosóficos, quanto aos primórdios das atividades de Sêneca no âmbito do círculo imperial júlio-claudiano. Apenas a título de exemplo destas relações, vale lembrar da ocasião em que o filósofo romano, após ser submetido ao exílio em 41 d.C., é novamente requisitado em Roma com a incumbência de educar o jovem Lúcio Domício Enobarbo, futuro imperador Nero e filho de Agripina – nova esposa do então imperador Cláudio. Como nos relata o historiador Tácito, após anos afastado da vida pública romana caberá ao estoico Sêneca, sob o patrocínio de Agripina, a educação e a formação moral do mais importante homem do império – Empreitada que é realizada com grande esmero e inicialmente com bons frutos, principalmente se lembrados os primeiros anos do governo de Nero, imortalizados entre historiadores sob o termo *quinquennium neronis*.

¹ Professora adjunta na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFAL (PPGFIL/UFAL). Graduada, licenciada, mestre e doutora em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na Université Paris I Panthéon-Sorbonne. E-mail: taynam.bueno@ichca.ufal.br

Afinal, como nos diz Faversoni, entre os historiadores desse período, é quase uma unanimidade que os anos iniciais do governo de Nero, situados entre 54 e 59 d.C., teriam sido anos de bom e próspero governo, sobretudo sob a influência de Sêneca e Burro diretamente na corte (Faversoni, 2014, p.158). Eis, então, a ocasião oportuna para que as reflexões de nosso autor que, até então circunscreviam temas da filosofia, da moral e da educação no âmbito do estoicismo, encontrassem uma oportunidade para seu efetivo exercício político.

Sabemos, portanto, que Nero fora pupilo de Sêneca desde as primeiras investidas políticas de Agripina, sua mãe. Nas palavras do historiador romano Tácito, Agripina obteve então para Sêneca o:

perdão do exílio e a pretura, julgando agradar assim ao povo, que admirava os talentos dele, e tendo também em vista entregar-lhe a educação de Domício [futuro imperador Nero] e utilizar-se de seus conselhos para sua ambição de domínio, pois esperava que Sêneca se manteria fiel a ela em gratidão do benefício, assim como hostil a Cláudio pelo ressentimento da ofensa recebida. (Tácito, *Anais*. XII, 8).

Sêneca, desde o convite de Agripina, passa então a ocupar a função de preceptor de Nero, este ainda bem jovem, sendo encarregado de preparar-lhe para a vida pública e para as atividades da *urbe*. O que a ambiciosa mulher não esperava àquela altura, talvez, fosse que a educação proposta por Sêneca, certamente influenciada por sua inclinação filosófica, o levaria a propor para Nero uma conduta política baseada em uma moralidade elevada, fundada nos dogmas essenciais do estoicismo. O projeto de educação e formação moral do jovem imperador trazia em seu bojo, como será exposto, uma proposta fundamentada nos pressupostos da ética professada pelos filósofos do pórtico, tanto no sentido de promover suas virtudes, quanto de refrear seus vícios. Assim, logo no início do governo de Nero, Sêneca escreve para o jovem imperador o *Tratado sobre a clemência*. Em linhas gerais, esse texto é capaz de, ao mesmo tempo, sintetizar os anseios políticos e históricos de seu tempo, recuperar o legado teórico hefenístico, propor uma reflexão acerca da legitimidade do poder imperial

e estabelecer as diretrizes necessárias para a formação moral do bom *princeps*. Deste modo, o *De Clementia*, texto de curiosa organização formal e de híbrida classificação quanto ao seu gênero literário (Braund, 2009, p. 17) – já que apresenta simultaneamente elementos dos tratados de realza helenísticos, das orações panegíricas e dos mais tarde conhecidos espelhos de príncipe – tem entre seus principais interesses asseverar a importância da formação moral do governante, este que é o único capaz de resguardar a unidade, força, harmonia e felicidade do corpo político. Como já foi apontado alhures (Bueno, 2021), o *Tratado sobre a clemência* revela um delicado aconselhamento moral dirigido à Nero, de modo a conscientizá-lo de sua grandeza, dos efeitos de suas ações e dos desdobramentos de suas decisões. Sendo assim, é possível constatar que Sêneca sempre teve em seu horizonte reflexivo tanto o universo político, quanto a preocupação com a formação moral do governante – sua educação, seja quando exalta as características e virtudes de um bom *princeps*, instigando o jovem governante a transformar aquilo que é uma inclinação natural em si em algo constante e fundamentado filosoficamente (Armisen-Marchetti, 2006), seja quando expõe e denuncia os vícios típicos que compõem a personalidade tirânica, como no caso dos *exempla* de excessos cometidos por todos aqueles que se entregam às paixões. O *Tratado sobre a Clemência* é, portanto, seguindo o raciocínio do irretocável latinista Pierre Grimal, uma obra em que um autêntico pensamento estoico acompanha as especulações sobre a natureza efetiva do poder monárquico (Grimal, 1979).

Do ponto de vista educacional, o movimento que se percebe no desenvolvimento do *De Clementia*, é o de auxiliar o jovem imperador a reconhecer: em primeiro lugar sua natureza régia, sua natural clemência, para posteriormente transformar tal natureza, espontânea, em uma disposição da alma coerente, refletida e, portanto, inscrita e lapidada sob a égide da razão. Nas palavras de Mireille Armisen-Marchetti:

O ensinamento do livro I do *De Clementia* nos parece, portanto, como uma tentativa de transformar a espontaneidade imatura da ação imperial em ação consciente e coerente, para não falar propriamente em ação virtuosa, e isso sem demora (Armisen-Marchetti, 2006,

p.188).

Um dos recursos utilizados por Sêneca para alcançar tal objetivo é justamente a recuperação da metáfora do espelho para o conhecimento de si. O uso do espelho não é nenhuma novidade nos escritos filosóficos no primeiro século de nossa era, pois já havia sido um recurso utilizado por Platão no *Primeiro Alcibiades*. Neste diálogo platônico, datado do séc. IV a.C., recuperando o imperativo oracular délfico do “*conhece-te a ti mesmo*”, Sócrates elaborará uma importante reflexão acerca da natureza daquele que deve comandar a cidade. É preciso conhecer a si mesmo, seus limites e virtudes, para bem governar primeiramente a si, posteriormente aos outros, a cidade. O recurso ao uso do “espelho” fica, a partir de então, gravado na tradição dos escritos acerca da ética e da filosofia política. Apesar da extensão da passagem do texto platônico, é imprescindível recuperá-la aqui para compreendermos o movimento educativo proposto por Platão, e posteriormente por Sêneca na jornada de formação moral de Nero, notadamente quando ao uso educativo do recurso do “espelho”. Vejamos o que nos diz Platão na referida passagem do *Alcibiades*

Sócrates: Raciocina comigo. Se nos dirigíssemos aos olhos, como se se tratasse de pessoas, e lhes apresentássemos o preceito “conhece-te a ti mesmo”, de que modo compreenderíamos o conselho? Não seria no sentido de levar os olhos a dirigir-se para algum objeto em que eles pudessem ver a si próprios?

Alcibiades: É claro

Sócrates: E qual é o objeto em que nos vemos, quando o contemplamos?

Alcibiades: O espelho, Sócrates, evidentemente, ou objeto semelhante.

Sócrates: Acertaste. Porém, nos olhos com que vemos, não se encontra algo do mesmo estilo?

Alcibiades: Perfeitamente.

Sócrates: Como já deves ter observado, o rosto de quem olha para os olhos de alguém que se lhe defronte, reflete-se no que denominamos pupila, como num espelho a imagem da pessoa que olha.

Alcibíades: É certo.

Sócrates: Assim, quando um olho olha para outro e se fica na sua porção mais excelente deste, justamente aquela que vê, ele vê-se a si mesmo?

Alcibíades: É evidente

Sócrates: Porém, não verá a si mesmo, se olhar para qualquer outra parte do homem, ou para onde quer que seja, menos para o que se lhe assemelha.

Alcibíades: É certo.

Sócrates: Logo, se o olho quiser ver a si mesmo, precisará contemplar outro olho e, neste, a porção exata em que reside a virtude do olho, que é propriamente a visão (Platão, 2015, passagens 132D-133B).

Assim, se o movimento proposto por Sêneca é, como já afirmado, primeiramente formar moralmente o bom governante, nada melhor que colocá-lo diante de um espelho, fazendo-o ter dimensão de sua posição, de sua função no interior do corpo político e de sua disposição natural para a virtude. Sêneca, já nas primeiras linhas do *De Clementia*, oferece o instrumento que permite o reflexo do jovem aprendiz; instrumento capaz de, como uma “pupila”, como um “espelho” – utilizando as expressões socráticas – permitir a *reflexão* e o *reflexo* do imperador. Inicia-se assim o *Tratado sobre a clemência*:

Dispus-me a escrever a respeito da clemência, ó Nero César, para que eu, de certa forma, desempenhasse a função de espelho e te mostrasse a tua pessoa como a que há de vir para a maior de todas as satisfações. Pois, ainda que o verdadeiro proveito das ações esteja em tê-las realizado corretamente e nenhuma recompensa digna das virtudes seja nada além das próprias virtudes, é bom inspecionar e andar às voltas com a boa consciência e, depois, lançar os olhos sobre esta imensa multidão discordante, sediciosa e descontrolada – pronta para se precipitar igualmente para a sua perdição como para a alheia, se romper o seu jugo – e falar consigo palavras deste teor: (Sêneca, 1990, I, 1).

O proêmio revela um jogo de reflexos entre mestre e discípulo ao mesmo tempo que anuncia, sem delongas, o tema do texto e o projeto educativo senequiano: trata-se de pensar a respeito da clemência enquanto virtude principesca por excelência, virtude que ornamenta o *bonus princeps*. Ainda que o recurso à metáfora do espelho seja uma saída retórica encontrada por Sêneca para a difícil e perigosa tarefa de aconselhar um imperador – o que poderia custar a vida no I séc. de nossa era (Braund, 2009, p.154), não se pode menosprezar que tal escolha se encaixa muito bem no contexto da formação moral e, portanto, da educação daqueles que desejam progredir no caminho da virtude. A própria construção enigmática proposta por Sêneca deixa em aberto diversas possibilidades de interpretação destas primeiras palavras do *De Clementia*. Segundo Braund, Sêneca:

não deixa claro se a imagem refletida consiste na virtude abstratamente, na manifestação de uma virtude específica de Nero ou nos atuais atos atribuídos a ele (*recte factorum* existente na próxima sentença). Também não é claro se o espelho consiste no texto próprio ou na imagem de Sêneca, como o uso do verbo *fungerer* em primeira pessoa sugere. A imagem do espelho é astuta especialmente porque pode ser interpretada descritivamente – representando Nero em seu estado presente – ou prescritivamente – representando um estado idealizado” (Braund, 2009, p.154).

Se é Sêneca ou a própria materialidade do texto que serve de espelho (*modo speculi vice fungerer*) para o *princeps* não é propriamente o cerne de nossa discussão². O que nos interessa sobretudo é pensar acerca do recurso pedagógico de incitar à *reflexão*, seja mirando o mestre, seja mirando o texto, seja mirando a si mesmo. Afinal, Nero é convidado a realizar uma introspecção, convidado a olhar-se diante do espelho, inspecionando a si mesmo num claro “exercício espiritual”,

2 A autora Armissen-Marchetti é categórica quanto a este ponto. Não há dúvidas em sua interpretação: Nero ao se olhar diante do espelho vê o próprio Sêneca. Diz o comentário: “Sènèque et non son traité: le texte dit bien *ut speculi uice fungerer* et non *ut liber meus speculi uice Fungeretur*” (Armissen-Marchetti, 2006, p.189).

para recuperar a expressão proposta por Pierre Hadot (Hadot, 2014). A imagem que salta aos olhos do leitor diante deste proêmio ilustra um imperador recolhido em seus pensamentos, voltado para o estudo de si mesmo e das circunstâncias que o cercam, seguido de um belo e laudatório diálogo consigo – também classificado como *sermocinatio*³. Segundo Hadot:

Por meio do diálogo consigo mesmo ou com outrem, também por meio da escrita, quem quer progredir se esforça para conduzir em ordem seus pensamentos e chegar assim a uma transformação total de sua representação do mundo, de seu clima interior, mas também de seu comportamento exterior. Esses métodos revelam um grande conhecimento do poder terapêutico da palavra (Hadot, 2014, p. 29).

Trata-se de uma introspecção para conhecer a si mesmo. Mesmo imperativo que encontramos na inscrição do oráculo de Delfos ao qual já nos remetemos, bem como nas passagens finais do *Primeiro Alcibiades* de Platão. No entanto, não se trata apenas de conhecer-se. Trata-se de procurar ser ativo sobre si mesmo, ter domínio de si e de suas ações, revelando a voluntariedade típica do pensamento senequiano. Conhecer-se para, portanto, transformar-se – ou, no caso de Sêneca, conhecer-se para ter dimensão de sua natureza e transformá-la em escolha racional, moralmente responsável, postura deliberada e, portanto, verdadeiramente virtuosa. O espelho, portanto, seria não somente o instrumento que permite ver a si mesmo, mas seria um “instrumento moral de conhecimento de si” (Armisen-Marchetti, 2006, p.189). Este conhecimento moral revela, em diversos outros trechos das obras senequianas, tanto os vícios dos homens, quanto suas virtudes. Se no espelho descrito no proêmio do *De Clementia* é um modelo que salta aos olhos, um *dever-ser* de Nero que nos é exposto; na medida em que reflete um governante naturalmente virtuoso que se auto-examina no intuito de alcançar efetivamente a virtude e consolidar em sua alma enquanto disposição racional a clemência, em outros textos de Sêneca o espelho pode refletir, ao contrário, vícios que

³ Conferir: Quint. *Inst.*. IX, 2, 31 e *Rhet. Her.* IV, 65.

deverão ser evitados a todo custo. No entanto, o recurso parenético e pedagógico do espelho não é imediatamente eficiente. Não basta apenas observar-se diante do espelho para curar seus vícios ou aprimorar a alma em direção à virtude. Não se trata de um movimento de cura imediato, é preciso trabalho sobre si mesmo. É preciso primeiro *querer* modificar-se, trabalhar sobre si mesmo, examinar minuciosamente a si mesmo, julgar-se a si mesmo para modificar sua conduta. Vejamos o que nos diz Sêneca no *De Ira*:

Como diz Sêxtio, foi útil a alguns irados olhar-se no espelho. Perturbou-os tão grande mudança em si mesmos. Como que levados para diante dos próprios olhos, não se reconheceram. E quão pouco da real deformidade aquela imagem refletida reproduzia! Se essa alma pudesse ser mostrada e pudesse refletir-se em alguma matéria, confundiria nosso olhar por ser escura e manchada, fervente, disforme e intumescida. Mesmo agora, quando ocultada entre ossos, carnes e tantos entraves, é tão grande sua deformidade; o que seria então se ela se mostrasse nua? Podes acreditar que ninguém verdadeiramente tenha sido afastado da ira por causa de um espelho. E por quê? Quem veio ao espelho para se modificar já havia se modificado (Sêneca, *De Ira*, II, 36).

O movimento de formação de si é, portanto, mais complexo. Os espelhos, lembra o autor nas *Quaestiones Naturales*, não foram criados para os homens apararem suas barbas diante deles (Sêneca, *Quaestiones Naturales*, I, 17, 2). Mas, diz o filósofo romano, para conhecerem a si mesmos:

Os espelhos foram inventados para o homem se conhecer a si mesmo. Isso pode trazer muitas vantagens; antes de qualquer coisa, [*primum sui notitiam*] autopercepção, depois, conselhos sobre certos problemas: aos bonitos, para evitar o envelhecimento; para os disformes, para perceberem que se deve compensar com seus méritos tudo aquilo que falta ao seu corpo; aos jovens, para avi-

sar que na flor da idade é hora de aprender e emprender grandes empresas; aos velhos, para que abandonem o que desonra seus cabelos brancos e meditem um pouco sobre a morte. Por tudo isso a natureza nos deu a possibilidade de nos vermos.” (Sêneca, *Quaestiones Naturales*, I, 17, 4).

O proêmio do *Tratado sobre a Clemência* traz, deste modo, Nero realizando um exame de consciência – realizando um exercício espiritual muito difundido entre os estoicos como recurso parenético. Exercício de atenção a si mesmo que é tipicamente ligada à figura do filósofo estoico. Sobre tais exercícios Pierre Hadot no traz que:

A atitude fundamental do estoico é essa atenção contínua, que é uma tensão constante, uma consciência, uma vigilância em cada instante. Graças a essa atenção, o filósofo está sem cessar perfeitamente consciente, não só do que faz, mas do que pensa – é lógica vivida -, e do que é, isto é, de seu lugar no cosmos – é a física vivida. Essa consciência de si é, antes de tudo, uma consciência moral; ela procura realizar a todo instante uma purificação e uma correção da intenção, recusa-se a cada instante a admitir outro motivo da ação além da vontade de fazer o bem (Hadot, 2014b. p. 203).

Trata-se de um exercício de consciência de si o que Nero faz diante do espelho. Em outro trecho do livro *O que é a filosofia Antiga?* Pierre Hadot nos esclarece ainda que:

O exercício da consciência de si remete, assim, a um exercício de atenção a si mesmo (*prosokhé*) e de vigilância, que supõe que se renova, a cada instante, a escolha de vida, isto é, a pureza da intenção, a conformidade da vontade do indivíduo com a vontade da Natureza universal, e que se tenham presentes ao espírito os princípios e as regras de vida que o exprimem. É necessário que o filósofo seja, a cada instante, perfeitamente consciente do que é e do que faz. (Hadot, 2014b, p. 277).

O solilóquio professado pelo imperador está, deste modo, relacionado com as tradicionais práticas de ascese⁴ da *stoa* – práticas de si. Trata-se de um movimento ativo de si sobre si que Nero realiza. Sêneca, neste sentido, não se comporta com o jovem governante tal como Sócrates em relação a Alcibiades; Sêneca não é, no *De Clementia*, aquele mestre que transmite conhecimentos, que propriamente estabelece uma relação mestre-discípulo como o vemos estabelecer com *Serenus* ou *Lucilius*. Sêneca também não é aquele mestre que “sabendo que o outro não sabe, sabe mostrar-lhe como, na realidade, ele sabe o que não sabe.” (Foucault, 2010, p.117). Sêneca não é, portanto, Sócrates – não pode sê-lo. As relações hierárquicas assimétricas não permitem isso. Nero é um imperador – não pode ser aconselhado de modo horizontal. Deste modo, o filósofo romano procura, de modo muito cuidadoso, adequar-se na posição de conselheiro imperial, transformando-se efetivamente em um verdadeiro diretor de consciência, função primordialmente pedagógica da figura do “filósofo-educador” (Gazolla, 1999. p. 108) – sem, contanto, manter as relações de aconselhamento encontradas, por exemplo, nas *Cartas a Lucílio*. Sêneca assemelha-se agora a uma espécie de mestre capaz de revelar ao pupilo sua melhor imagem: “Dispus-me a escrever a respeito da clemência, ó Nero César, para que eu, de certa forma, desempenhasse a função de espelho e te mostrasse a tua pessoa como a que há de vir para a maior de todas as satisfações” (Sêneca, *De Clementia*, I, 1, 1). A função pedagógica de Sêneca é aquela de um “operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com a sua constituição de sujeito.” (Foucault, 2010, p.117). Sêneca, em nossa interpretação, é instrumento e instrutor que permite Nero transformar sua bondosa natureza em disposição constante, refletida. Transformar seus impulsos naturalmente espontâneos em atos deliberados, refletidos e moralmente responsáveis – em virtudes, portanto. Diz a comentadora acerca desta estratégia de Sêneca:

Frente a um Nero que não é adepto do estoicismo, e com quem não pode estabelecer relação de autoridade,

4 Trata-se do termo grego *áskesis* – literalmente traduzido como exercício, prática filosófica que todas as escolas da antiguidade propunham.

mesmo que ética, a prioridade do filósofo é de conduzir a clemência do príncipe, espontânea e de fato emocional, em direção à sua duração. Isso só é possível pelo recurso ao espelho. Nero se contemplou, tomou consciência de si mesmo – graças a um reflexo sabiamente construído por Sêneca – viu com uma mistura de medo e júbilo a amplidão de seu poder e de sua clemência passada; para transformar estas primeiras escolhas impulsivas em uma conduta consistente, inscrita no tempo, ele recebe então o único conselho aceitável por um príncipe e para um Nero: tomar como modelo sua própria imagem (Armisen-Marchetti, 2006, pp.195-196).

Eis então o gênero dos espelhos de príncipes inscrito e estabelecido na história da filosofia política ocidental. O recurso senequiano de aconselhamento utilizando-se do espelho, apesar de possivelmente ter sua inspiração no *Primeiro Alcibíades*, encontra no *De Clementia* seu ápice e é completamente reformulado. A hábil sutileza com que Sêneca aconselha o todo poderoso príncipe será, a partir de então, forma literária a ser imitada quando se trata de educar moralmente aquele que está acima de qualquer lei – classicamente conhecida como *fürs-tenspiegel*, ou espelhos de príncipe.

Referências

ARMISEN-MARCHETTI, M. “Speculum neronis: Le de Clementia de Sénèque”. In: **R.É.L.**, n. 84, 2006. pp.185-201.

BRAUND, S. *De Clementia*. Tradução, edição e comentários. Oxford: Oxford University Press, 2009.

BUENO, T. S. L. “Manutenção e Legitimação do Poder em Sêneca: A Clemência como Atributo do Bom Governante”. In: **Revista Perspectiva Filosófica**. ISSN: 2357-9986, [S.l.], v. 47, n. 1, set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/248344>>. Acesso em: 27/05/2023.

FAVERSANI, F. “Quinquennium neronis e a ideia de bom governo”.

In: **Revista PHOENIX**, Rio de Janeiro, 20-1: pp. 158-177, 2014.

FOUCAULT, M. *Hermenêutica do Sujeito*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GAZOLLA, R. *O ofício do filósofo estoico: O duplo registro do discurso da stoa*. São Paulo: Loyola, 1999

GRIFFIN, M. *Seneca, a philosopher in politics*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

GRIMAL, P. *Sénèque ou la conscience de l’Empire*. Paris: Les Belles Lettres, 1979.

_____. “Les éléments philosophiques dans l’idée de monarchie à Rome à la fin de la République”. In: *Aspects de la philosophie hellénistique*. Fondation Hardt pour l’Étude de l’antiquité classique. Entretiens. XXXII. Genebra: 1986.

HADOT, P., *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. 1. Ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

_____. *O que é a filosofia antiga ?* São Paulo : Edições Loyola, 2014b.

PLATÃO, *Primeiro Alcibíades*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Edição Bilingue. Belém : Ed.ufpa, 2015.

SÊNECA. *Tratado sobre a clemência (De clementia)*. (Intr., trad. e notas de I. Braren) Petrópolis: Vozes, 1990

_____. *De Clementia*. Tradução, edição e comentários Susanna Braund. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. *De Ira (Sobre a Ira)*. Tradução, introdução e notas de José

Eduardo S. Lohner. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

_____. *Epistulae Morales (Cartas a Lucílio)*. Tradução e notas de J. Segurado e Campos. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

_____. *Naturales Quaestiones*. Edición bilingüe. Texto revisado y traducido por Carmen Godoñer Merino. Salamanca: Consejo Superior De Investigaciones Científicas, 1979.

TÁCITO, *Annales*. Tradução, apresentação e notas de Pierre Grimal. Paris: Gallimard, 1993.

CAPÍTULO SÉTIMO:

FORMAÇÃO TEÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: O LUGAR DA ESPERANÇA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Carolina Rangel Silva¹

7.1 As limitações do contexto atual

É usual observarmos a presença de estagiários de cursos de licenciatura em escolas da rede pública, os quais têm a tarefa de apresentar aos docentes do ciclo básico uma pergunta que seus professores universitários parecem julgar extremamente instrutiva. Essa pergunta recorrente indaga sobre quais são os maiores desafios enfrentados no ensino de filosofia.

À primeira vista, essa questão pode parecer relativamente simples e não é raro esperar que o professor seja capaz de respondê-la prontamente. Essa agilidade talvez se baseie na crença de que a resposta para essa pergunta é facilmente encontrada na experiência prática vivenciada todos os dias na sala de aula. No que diz respeito ao valor dessa experiência, é inegável que o ambiente escolar fornece material suficiente para compor um quadro significativo das dificuldades e disparidades que permeiam as instituições de ensino no Brasil.

Contudo, a pergunta só pode ser respondida de imediato se o entrevistado restringir sua análise aos desafios mais óbvios e, provavelmente, já conhecidos de antemão; visto que a maioria deles tem sido amplamente discutida ao longo dos anos. Caso contrário, o professor de filosofia se verá diante da necessidade de aprofundar sua reflexão a fim de alcançar estruturas mais complexas e elucidativas para expor

¹ O capítulo resulta de participação em projeto financiado pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

a natureza dos desafios que enfrenta durante sua trajetória no sistema público de educação do nosso país.

Dito isso, fornecer à pergunta uma resposta mais aprofundada para essa pergunta implica compreender as diferentes esferas, nuances e possibilidades que constituem o processo de ensino atual. Nesse sentido, a complexidade de camadas que atuam na relação ensino e aprendizagem está longe de ser imediatamente revelada. Ao contrário, a descoberta da multiplicidade de instâncias atuantes nos espaços de formação escolar ocorre à medida que as práticas pedagógicas são continuamente moldadas por funções sociais que vão além do currículo disciplinar.

Em poucas palavras, a extrapolação dos domínios curriculares requer uma análise profunda das diferentes áreas do conhecimento e frentes de saber mobilizadas durante as práticas de ensino.

Diante do acentuado impacto dos elementos sociais, é compreensível que sejamos levados a contrastar o exercício prático com o embasamento teórico fornecido por uma boa formação acadêmica. No entanto, a unilateralidade que resulta da ruptura entre teoria e prática talvez seja a maior armadilha que podemos incorrer. Com efeito, esse rompimento é comum em momentos de crise. Contudo, no presente caso, o desacordo entre as relações prático-teóricas deriva de uma abordagem unilateral dos problemas, pautada por concepções excessivamente simplistas da filosofia, do currículo e do processo de ensino.

Para começar, como explica Natália Gil, a visão reducionista em questão restringe a atividade docente a duas possibilidades distintas, “o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação” (Gil, 2022, p. 72). No primeiro caso, a compreensão da atuação docente é pautada pelo modelo do conhecimento tradicional simplificado, reduzido, de modo superficial, ao saber técnico. Nesse cenário, a atuação prática é convertida em mera aplicação e reprodução de métodos tradicionais e teorias do campo científico.

Por a segunda possibilidade de ação é concebida como simples oposição à primeira, isto é, contrapondo o conhecimento rigo-

roso e tradicional à ideia de um professor “criativo e dinâmico, para quem a tarefa educativa implica o estabelecimento de vínculos e a escuta atenta dos alunos” (Gil, 2022, p.72).

De fato, não é preciso um esforço significativo para perceber os limites e a insuficiência dos termos que determinam essas duas posições. A própria abordagem dicotômica pela qual essa estrutura é montada parte da separação inequívoca não apenas entre o conhecimento teórico e a atuação criativa, mas também entre a dimensão histórica da nossa existência e a realidade atual. Paradoxalmente, sem uma compreensão histórica adequada e a crítica teórica conveniente, não importa qual seja a concepção adotada, ela não se configurará como uma alternativa verdadeira ao processo de fragmentação que o próprio racionalismo moderno instaurou.

Dito de outro modo, as possibilidades apresentadas, embora aparentemente contrárias e apartadas entre si, são elas próprias resultados da adoção de uma só racionalidade instrumental, que é precisamente responsável por desarticular entre si as instâncias da teoria e prática.

O impacto mais paralisante da desarticulação entre essas duas dimensões é a perda de referências teóricas e históricas fundamentais para a formação de uma consciência crítica, essencial para a atuação efetiva na realidade. Em outras palavras, essas alternativas não constituem soluções verdadeiras ou sequer possibilitam criar vias de acesso para a devida compreensão dos desafios atuais que envolvem o ensino de Filosofia. Ao invés disso, ambas ocupam o tempo e os espaços de formação escolar com atividades insuficientes para promover qualquer transformação real, pois toda ação isolada e restrita a somente um desses domínios é incapaz de modificar a realidade.

Entender os motivos dessa exiguidade e a semelhança entre alternativas que, à primeira vista, são opostas entre si, exige refletir acerca do tipo de pensamento que conduz o ensino de Filosofia e impossibilita o estabelecimento de uma relação equilibrada entre as duas partes.

7.2 A importância da consciência histórica

Em um debate ocorrido em 1966, Adorno discorreu sobre a

finalidade da educação, definindo-a como “a produção de uma consciência verdadeira”. O caráter peremptório dessa afirmação, no entanto, corre sério risco de ser apagado pela forma como nos soa habitual o enunciado que a expressa. Em um primeiro momento, o objetivo indicado por Adorno não evidencia uma reflexão restrita ao instante presente, isto é, à atualidade do discurso; visto que o propósito indicado não difere dos termos e condições de muitos projetos pedagógicos já consagrados pela tradição filosófica. Como afirma Franklin Leopoldo e Silva, “desde o cuidado socrático com a alma estamos habituados a ouvir e a ler que a pedagogia tem a função de conduzir a consciência individual a apropriar-se da verdade acerca de si e do mundo” (Silva, 2015). Em vista disso, a afirmação adorniana parece se estender por todo o tempo histórico em que a educação se apresenta como objeto da Filosofia, o que pode provocar a sensação de continuidade da tradição e consequente anacronismo da finalidade proposta pelo filósofo em relação ao contexto histórico atual. Afinal, o mundo contemporâneo rejeita toda espécie de referência histórica que implique um ideal contínuo de formação ou a ideia de valores universais preservados por um projeto tradicional de educação. O que, como veremos, está longe de ser o caso da reflexão elaborada por Adorno.

Grosso modo, o caráter antiquado conferido à posição adorniana está atrelado aos processos de instrumentalização racional que hoje orientam as ações e reflexões sobre a educação. A recusa em relação aos elementos tradicionais, por exemplo, faz parte de um dispositivo autárquico e desestabilizador que integra a crise atual das ciências humanas no Brasil. Afinal, um grande número das propostas reformistas do ensino, levadas ou não à cabo pela administração pública, é fruto de concepções que negam a profundidade dessa problemática e subtraem da reflexão histórica sua capacidade de produzir sentido, explicar ou articular processos educacionais de diferentes temporalidades. “Vivemos num mundo em que as referências tradicionais entraram em colapso: não logramos mais compreender o sujeito e o mundo seja como realidades dadas, seja como processo” (Silva, 2015). O efeito que esse colapso possui na educação, em especial para as ciências humanas, aparece sob diferentes aspectos e pode ser percebido em termos programáticos, formativos, éticos, sociais e psicológicos. Nesse sentido, ainda que a realidade educacional seja nosso maior

interesse, a pluralidade dos fatores envolvidos nessa questão, aponta que a extensão dos espaços abarcados pelo vazio referencial moderno ultrapassa os muros da escola. A ausência total de referências desencadeou um processo desagregador que atinge a completude social e histórica da vida. De fato, o problema que tratamos aqui não é apenas pedagógico, mas ontológico.

O constrangimento exercido sobre determinadas áreas do conhecimento, sobretudo nas disciplinas teóricas e reflexivas como a Filosofia, tem fomentado discussões a respeito das mudanças necessárias para garantir seu espaço no currículo escolar. A pressão exercida é tamanha que, para além do ensino básico, “esse conjunto de questões tem seus efeitos também nos cursos de formação de professores, nos quais a tendência tem sido reduzir a carga horária destinada ao estudo das Humanidades em favor de uma formação dita mais “prática”, que tem fortes marcas de treinamento técnico e alienante” (Gil, 2022 p. 70). No contexto contemporâneo, as reformas do ensino respondem às interpretações confusas e nada emancipatórias a respeito da finalidade da formação educacional ou às críticas desajustadas, que atestam superficialmente a incongruência entre as demandas reais da sociedade e a base curricular. Nesse último caso, além de supor um descompasso entre o ritmo histórico acelerado das mudanças sociais e a educação, que continua a mesma “do século passado”, as propostas reformistas prometem soluções imediatistas, simples e baratas para resolver os problemas do *setor*. Isto posto, a partir das críticas instituídas e do isolamento histórico atribuído aos processos de organização escolar, pode-se compreender que, de acordo com o ponto de vista citado, grande parte do problema se deve ao fato de que a escola foi ultrapassada pela sociedade para a qual ela deveria preparar seus alunos.

Cabe questionarmos sobre a validade da premissa, tão aceita e acriticamente aplicada, de que a função da escola é preparar seus alunos para a sociedade. Um primeiro ponto, a ser levantado com relação a essa (des)funcionalidade, diz respeito ao caráter conformista de tal afirmação. É preciso ter em conta que um processo, cujo objetivo final é uma preparação desse tipo, implica a acomodação necessária da formação do sujeito aos modos de organização, valores, funcionamento e finalidades da sociedade atual. Ou seja, acomodação do sujeito a uma sociedade reificada, que está distante de ser justa, igualitária,

minimamente feliz ou, em última instância, consciente da miséria de sua própria situação.

7.3 A necessidade da fundamentação teórica

Decerto, a compreensão da finalidade formativa de uma consciência verdadeira, apontada por Adorno como o objetivo da educação, demanda a fundamentação teórica e a apropriação das referências necessárias fornecidas pela história da filosofia; justamente para entender a discussão epistemológica que enreda a direção tecnicista da educação contemporânea. Nesse sentido, o processo de elaboração dos elementos, que constituem a relação entre a alienação da consciência e a educação voltada para a adaptação social, evidencia o caráter unidimensional do pensamento contemporâneo, compreendido como estágio atual de um projeto pedagógico determinado historicamente pela lógica racionalista. Adorno, junto aos demais autores da Escola de Frankfurt, entendem que o condicionamento do sistema educacional ao vazio instrumental, representa a falência do modelo moderno de formação humanista, contraditoriamente concebido para conduzir os homens à emancipação e, portanto, à felicidade através do aprimoramento técnico e científico.

Para compreender as causas dessa falência, importa sublinhar que o ideal da emancipação humana tem suas raízes *modernas* na concepção lógica da verdade e nas conquistas que a razão cartesiana prometeu no passado. Conquistas que, para Descartes, resultam do exercício prático da consciência guiada pelo conhecimento fundado em bases exclusivamente racionais. Nesse sentido, a noção convencional de que a filosofia de Descartes rompe com a tradição, ao questionar a validade da herança teórica recebida do passado, é abalada pelo caráter conservador que os filósofos da Escola de Frankfurt atribuem à estrutura formal das idéias cartesianas:

A teoria crítica considera o pensamento cartesiano como a forma por excelência da teoria tradicional. Por teoria tradicional, Horkheimer entende todo o pensamento da identidade, da não-contradição, que se esforça em reconduzir a alteridade, a diversidade, a pluralidade,

tudo o que o outro é em relação a ela, à dimensão do mesmo, como faz a ciência cartesiana. (Matos, 1993, p. 20).

Dois pontos do modelo de conhecimento formulado por Descartes são essenciais para compreender o processo histórico conservador que a teoria crítica da Escola de Frankfurt aponta: o primeiro, é exatamente perceber a importância central da identidade do sujeito nessa construção, visto que o exercício emancipatório se realiza por meio de uma integração entre a teoria e a prática, entre o saber e a ação promovida por ele; e o segundo, se refere à sustentação lógica dessa estrutura, centralizada na evidência da verdade fundada pelo *cogito*. Na impossibilidade de realizar um estudo minucioso a respeito da fundamentação lógica da verdade cartesiana, devemos somente citar as condições dessa evidência e a contradição nela implicada, concentrando nossa atenção no problema da *atualidade do cogito*.

Segundo o sistema cartesiano, a evidência do cogito é inquestionável, porém a condição para que essa evidência se apresente é problemática. Lembremos que, na Segunda de suas *Meditações Metafísicas*, Descartes enuncia a indubitabilidade do pensamento por meio da proposição “eu penso, eu existo” (Descartes, 1973, p. 100). Recordemos também que tal proposição é *necessariamente verdadeira todas as vezes* em que o sujeito a pronuncia ou a concebe em seu espírito. Assim, a verdade clara e distinta do *cogito* está condicionada à atualidade de sua presença no pensamento, ou melhor, a verdade do *cogito* só é evidente no instante de sua enunciação e isso contradiz o caráter incondicional da verdade lógica, que inclui a intemporalidade.

Isso significa que, ao postular o sujeito, Descartes o separa do objeto do conhecimento, de modo que a evidência do *cogito* só se apresenta no momento em que o próprio *cogito* é o objeto pensado pelo sujeito. A condição temporal da evidência - e consequentemente do próprio sujeito - é um problema para o caráter incondicional da verdade lógica que o sustenta. Descartes não ignora a contradição inerente ao seu sistema e reconhece a necessidade de garantir a identidade do seu elemento fundador. O filósofo encontra a solução para seu problema lógico na confiança depositada no Bem divino ou, se preferirmos, na impossibilidade do Gênio maligno.

Em última instância Deus é a garantia da verdade lógica fun-

dadora do conhecimento para Descartes, na medida em que a crença na existência e na bondade divina mantém a estabilidade da relação entre o cogito e a eternidade. Para legitimar sua teoria do conhecimento, portanto, Descartes converte a alma em sujeito, mas não sem antes recusar tudo o que possa provocar ilusão e conduzir ao erro.

A aversão de Descartes à ilusão é um ponto central para entender a relação entre o sujeito postulado por sua filosofia e o caráter emancipador do processo de formação da consciência que Adorno atribui à educação. Nesse sentido, recuperar a etimologia do termo, que deve estar ausente da filosofia a partir de Descartes, pode auxiliar a compreender a profundidade da crítica implicada na afirmação adorniana. De modo sucinto, a palavra ilusão vem do latim, *illudere*; em sua forma simples, *ludere*; cuja raiz é *ludus*. Em sentido estrito, portanto, o significado da palavra ilusão (*illudere*) é jogo (*ludus*), expressão latina que designa a ação de divertir-se ou enganar-se com algo – propositalmente ou de modo espontâneo. Quanto aos aspectos positivos, ilusão se vincula ao deleite; a algo que, se fosse real, traria felicidade.

Na filosofia de Descartes, as referências ao termo citado aparecem ligadas às ideias de magia, demônio, sonhos ou fantasias que turvam a imaginação; ficção, delírio ou erro dos sentidos, quando toma a aparência por realidade. Em poucas palavras, Descartes desconstrói qualquer efeito positivo que possa existir nessa ação. A ilusão é, para ele, consequência de uma falsa semelhança, cria de uma relação analógica enganosa.

Isto posto, o sujeito idealizado por Descartes é um eu desiludido. Desilusão que se constrói em diferentes aspectos, a começar pela oposição do eu (*Res cogitans*) à realidade material (*Res extensa*). Com efeito, a partir dessa oposição a ciência de Descartes rejeita toda espécie de analogia, pois não há para o pensamento cartesiano uma correspondência universal como aquela que, no Renascimento ou na Antiguidade, unia o homem ao mundo. Ao contrário disso, a ilusão equivale exatamente à crença nessa correspondência, entendida por Descartes como uma falsa equivalência entre o sensível e o espiritual, entre a realidade que percebemos e aquilo que somos.

Dessa maneira, ao invés de uma relação de contiguidade entre homem e natureza, Descartes estabelece uma oposição e um vínculo fundado nas relações lógicas que a própria razão identifica no objeto

do conhecimento. De modo bastante resumido, Descartes intelectua-liza toda a realidade, submetendo-a à ordem analítica das razões matemáticas. O matemático se torna, assim, o exemplar mais aproximado do segredo divino. “Onde Descartes vê geometria, o homem medieval, como, por razões diversas, o renascentista, reconhecia valores” (Matos, 1996, p. 8). A conservação de Deus nos sistemas racionalistas, portanto, possui uma função estabilizadora que garante o princípio de identidade; garantia esta essencial para a fundamentação lógica de um projeto pedagógico ancorado na universalidade da verdade científica.

Para Adorno e Horkheimer, a organização kantiana do conhecimento e os ideais iluministas sistematizados em sua filosofia dão continuidade à empresa cartesiana ao determinar os princípios identitários necessários para a idealização de um projeto pedagógico que tem como finalidade libertar os homens do medo e fazer deles senhores. Em sua obra *Crítica da razão pura*, Kant elimina o princípio da contradição do campo científico quando restringe o domínio da razão aos dados empíricos. Em vista disso, a razão iluminista, no sentido kantiano, opera somente no âmbito do espaço e do tempo, o que restringe a validade das leis da lógica e, conseqüentemente, da possibilidade do conhecimento aos fenômenos naturais. “Isso quer dizer que a ciência deve renunciar à explicação da existência de Deus, da imortalidade da alma e da liberdade dos homens porque essas ideias não se oferecem no espaço e no tempo” (Matos, 1993, p. 22). Nessa perspectiva, a contradição só se apresenta à consciência como consequência de um erro do entendimento, quando a razão ultrapassa seus limites.

Assim, Kant separou o reino da natureza do reino moral dos fins, excluindo do terreno científico não somente a possibilidade da contradição, mas também a possibilidade de conhecer os conceitos morais que, assim como Deus e a alma, são desprovidos de objetos correspondentes. Para evitar que a atuação do sujeito extrapole os limites do entendimento, a razão tem o dever de exercer uma crítica sobre si mesma, tornando-se ao mesmo tempo sujeito e objeto de investigação. A crítica, nesse sentido, deve submeter o entendimento ao exercício da razão esclarecedora com o intuito de preservar a identidade do sistema lógico. Com relação ao caráter uniformizador e progressivo dessa proposta, Adorno e Horkheimer entendem que o iluminismo filosófico não se limita ao século XVIII, “mas abrange toda

a história da razão que se engendra e se consolida como exploração da natureza exterior e dominação da natureza interior” (Matos, 1993, p. 31).

Desse modo, a razão iluminista compreende que a *lumen naturale* (luz da razão ou razão natural) consegue alcançar a esfera da Criação não com o objetivo de compreendê-la, mas com a finalidade de atuar para conciliar o entendimento humano com a natureza – entendida enquanto sistema lógico. A determinação lógica dessa finalidade e o projeto conciliador que se liga a ela expressam, para os autores da Escola de Frankfurt, o caráter dominador e autoritário da razão iluminista. Segundo Horkheimer, tendo em vista a desmistificação do mundo, os sistemas filosóficos racionalistas conservaram Deus como garantia, mas não a graça; restringindo assim as formas possíveis de conhecimento e compreensão da realidade ao formalismo lógico e uniformizador de uma razão conciliadora.

Em suma, a razão iluminista tem como dever afastar qualquer contradição e subjugar os afetos de modo a dominar a inconstância e coibir a imaginação, fonte de desejos, pensamentos e paixões considerados rivais do conhecimento. Tal como vimos anteriormente, o iluminismo (*Aufklärung*) no sentido mais abrangente do termo, possui o propósito de um pensar que realiza progressos sempre com o intuito de libertar os homens do medo, ou melhor, das paixões e desejos contraditórios por meio da razão. A partir dessa finalidade, portanto, a razão esclarecedora acaba por livrar os homens também dos afetos e esperanças, entendidos enquanto formas de ilusão que se interpõem à realidade do conhecimento analítico.

Paixões tristes, o medo e a esperança: “a esperança é uma alegria instável, nascida da ideia de uma coisa futura ou passada de cujo desenlace duvidamos em certa medida”. E o medo é uma tristeza instável, nascida da ideia de uma coisa futura ou passada de cujo desenlace duvidamos em certa medida”. Esperar é temer ser decepcionado. Temer é desejar ser tranquilizado. Não há medo sem esperança, nem esperança sem medo (Matos, 1993, p. 32).

7.4 Consciência histórica e atuação prática

O racionalismo moderno, através da metáfora da *Aufklärung*, forma a autoimagem do pensamento europeu no século XVIII pela confiança no poder da luz natural, identificando essa luz ao poder racional do próprio sujeito. Dessa maneira, o sujeito moderno define a si próprio como ser portador de razão, cujo objetivo final é o desenvolvimento social, histórico e técnico da própria razão que o define. A marcha do progresso, formada pela soma dos resultados das ações humanas na história, se realiza na proporção exata em que a razão se consolida como a única forma de atuação da consciência confiante na promessa de emancipação e liberdade que definem os ideais iluministas.

Mas uma coisa é considerar a promessa de emancipação da consciência humana e a estrutura lógica que a legitima somente como parte de um sistema filosófico ordenado e coerente, no qual os pressupostos teóricos se alinham à lógica global das relações entre os elementos dessa composição; e outra é afirmar a possibilidade de emancipação no momento histórico em que essa mesma estrutura já foi modificada pelo progresso. Com efeito, trata-se de compreender o projeto pedagógico iluminista não a partir das ideias que ele estabeleceu no passado, mas a partir da constatação da realidade que esse projeto produziu enquanto atuou historicamente conferindo sentido à prática humana. Como afirma Franklin Leopoldo e Silva, trata-se de reconhecer que

[...] o processo de desenvolvimento da razão emancipada – aquela que se pretendia como sustentáculo de um equilíbrio perfeito entre a teoria e a prática – provocou efeitos civilizatórios contrários aos seus pressupostos, exatamente pela impossibilidade de manutenção desse equilíbrio entre a razão como meio de produção de instrumentos científicos e técnicos de aprimoramento da civilização e a mesma razão como discernimento dos fins humanos a que tais instrumentos deveriam servir, para o aprimoramento da vida (Silva, 2015).

Com efeito, não apenas Adorno, mas todos os autores da Escola de Frankfurt, criticam as relações *unívocas* entre meios e fins, conhecimento e domínio técnico ou técnica e eficácia, que desde o iluminismo possuem seu caráter progressista determinado através da dominação gradual da natureza. De fato, os frankfurtianos não são adeptos irrestritos da razão iluminista. Para eles, a filosofia das Luzes não considera o preço a ser pago pelo progresso técnico-científico ou pelo crescente distanciamento entre o homem e a natureza, que daí decorre, exatamente porque a lógica racionalista limita a atuação da consciência à positividade e exclui do plano racional as contradições que as conquistas humanas produzem.

Em última instância, a razão iluminista se constitui historicamente somente pela identificação entre o desenvolvimento técnico-científico e o progresso da sociedade promovido por ela própria. A auto referência, que esse esquema estabelece, coloca em risco o próprio projeto pedagógico iluminista, pois além de fazer da razão o instrumento necessário para o progresso, a define também como elemento de determinação e única medida para as próprias conquistas. É exatamente essa confusão entre meios e fins que faz com que a razão deixe de servir ao homem para buscar somente sua própria realização. “Na racionalidade iluminista “a felicidade”, diz Adorno, “é uma ciência esquecida” (*Minima moralia*). Já que a ciência trata somente da eficácia, a técnica passa a ser sua expressão máxima” (*apud* Matos, 1996, p. 33).

O resultado de uma atuação completamente voltada para o aprimoramento técnico e a realidade racionalista, restrita somente à positividade da análise lógica, é uma consciência alienada e incapaz de reconhecer a própria condição. Como vimos, Descartes postulou um sujeito racional que dominaria o mundo exterior e a si mesmo graças aos avanços científicos e técnicos. Para isso, o sujeito pensante precisou superar a contradição implicada na transitoriedade, de si e do mundo, transformando a realidade exterior em algo semelhante a si próprio. A realidade plural é convertida, assim, em pura exterioridade do Eu, cujo sentido só é alcançado pela racionalidade do *cogito*.

Nesse sentido, reduzir a natureza a uma abstração estável e permanente é um pré-requisito para a quantificação. Afinal, um mundo formalizado, transformado em ideia abstrata sem qualidades e sem

alterações, permite a dominação do sujeito através de sua matematização. O sujeito moderno que domina uma realidade destituída de suas contradições, é ele também abstrato e destituído de memória e esperança, já que são fontes de ilusão. Essa falta de esperança se desdobra em projetos pedagógicos que separam o ensino da filosofia do mundo cultural e histórico, considerando apenas o que o próprio sujeito do conhecimento é capaz de apreender como idêntico a si mesmo: sua própria racionalidade. Isso explica a forma de compreensão limitada e restrita das relações entre teoria e prática que vemos nos debates pouco reflexivos a respeito do ensino de Filosofia.

Por fim, podemos dizer que a escolha de somente uma das esferas, que compõem o aprendizado e as atividades relacionadas ao conhecimento filosófico, expressa o pensamento unidimensional de uma consciência racionalista alienada. Uma consciência unidimensional, dedicada à atividade administrativa de uma ciência autorreferencial, que tem como objeto uma realidade abstrata também unidimensional. Com unidimensional podemos entender um processo de alienação radical que concebe a realidade como um sistema lógico planificado, homogêneo, conservador e sem contradições. Nesse mundo matematizado, não há esperança possível exatamente porque o raciocínio lógico é incapaz de refletir sobre as contradições que negam o sistema abstrato utilizado para determinar a realidade.

O contexto histórico implicado nas reflexões de Adorno se desdobra na ausência de esperança com relação à capacidade da Filosofia de modificar a realidade. Contudo, para nós brasileiros, talvez ainda exista espaço para trilhar um caminho diferente daquele que a Europa esclarecida traçou para si mesma ou daquele que os EUA vêm abrindo, através da filosofia analítica. Talvez as discussões e os debates descoloniais, que resgatam nossa particularidade histórica, nos permitam rediscutir os caminhos do pensamento filosófico e da educação.

Quem sabe não caiba a nós, excluídos do centro formal de produção do conhecimento racionalista, salvar a realidade do vazio que o mundo esclarecido construiu para si mesmo e impôs para suas colônias? Para isso, é preciso frear urgentemente o processo de instrumentalização ao qual muitos acadêmicos estão restringindo o ensino filosófico; bem como acabar com a reprodução de uma estrutura educacional guiada pela racionalidade técnica e unidimensional. A

formação de uma consciência crítica e autônoma exige a articulação entre a identidade histórica e o domínio teórico, só assim é possível, na prática, imaginar outras realidades possíveis. Resgatar a capacidade de imaginar outras realidades possíveis é, inclusive, o maior desafio que nós, professores de filosofia, enfrentamos.

Referências

ADORNO, T.W. Educação – para quê? In. **Educação e Emancipação**. Trad. Brasileira de W.L. Maar, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Tradução de Bento Prado Jr. Abril cultural: São Paulo. 1973.

GIL, Natália. Passado, presente e futuro na formação docente: algumas contribuições da História da Educação para professores reflexivos. In. **História da educação: formação docente teoria-prática**. Org. Ariane Lopes Ecar, Surya Aaronovich Pombo de Barros. São Paulo: FEUSP, 2022.

MATOS, Olgária C.F. **A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

_____, Olgária C.F. Descartes: o eu e o outro de si. In. **Crises da razão**. 1993. Disponível em: artepensamento.com.br.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo: Ed. Hedra, 2015, versão ebook.