

C E E J A



MUNDO DO
TRABALHO

FILOSOFIA

CADERNO DO ESTUDANTE

ENSINO MÉDIO
VOLUME 3

Nos Cadernos do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho/CEEJA são indicados sites para o aprofundamento de conhecimentos, como fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos esses endereços eletrônicos foram verificados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação não garante que os sites indicados permaneçam acessíveis ou inalterados após a data de consulta impressa neste material.

A Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias do País, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas neste material que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Filosofia : caderno do estudante. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) : Secretaria da Educação (SEE), 2015.

il. - - (Educação de Jovens e Adultos (EJA) : Mundo do Trabalho modalidade semipresencial, v. 3)

Conteúdo: v. 3. 3ª série do Ensino Médio.

ISBN: 978-85-8312-165-7 (Impresso)

978-85-8312-143-5 (Digital)

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio. 3. Modalidade Semipresencial. I. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. II. Secretaria da Educação. III. Título.

CDD: 372.5

FICHA CATALOGRÁFICA

Tatiane Silva Massucato Arias – CRB-8 / 7262



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Geraldo Alckmin

Governador

**Secretaria de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação**

Márcio Luiz França Gomes

Secretário

Cláudio Valverde

Secretário-Adjunto

Maurício Juvenal

Chefe de Gabinete

Marco Antonio da Silva

*Coordenador de Ensino Técnico,
Tecnológico e Profissionalizante*

Secretaria da Educação

Herman Voorwald

Secretário

Cleide Bauab Eid Bochixio

Secretária-Adjunta

Fernando Padula Novaes

Chefe de Gabinete

Ghisleine Trigo Silveira

Coordenadora de Gestão da Educação Básica

Mertila Larcher de Moraes

Diretora do Centro de Educação de Jovens e Adultos

Adriana Aparecida de Oliveira, Adriana dos Santos
Cunha, Durcilene Maria de Araujo Rodrigues,
Gisele Fernandes Silveira Farisco, Luiz Carlos Tozetto,
Raul Ravanelli Neto, Sabrina Moreira Rocha,
Virginia Nunes de Oliveira Mendes
Técnicos do Centro de Educação de Jovens e Adultos

Concepção do Programa e elaboração de conteúdos

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

Coordenação Geral do Projeto
Ernesto Mascellani Neto

Equipe Técnica
Cibele Rodrigues Silva, João Mota Jr. e Raphael Lebsa do Prado

Fundação do Desenvolvimento Administrativo – Fundap

Wanderley Messias da Costa
Diretor Executivo

Márgara Raquel Cunha
Diretora Técnica de Formação Profissional

Coordenação Executiva do Projeto
José Lucas Cordeiro

Coordenação Técnica
Impressos: Dilma Fabri Marão Pichoneri
Vídeos: Cristiane Ballerini

Equipe Técnica e Pedagógica
Ana Paula Alves de Lavos, Carlos Ricardo Bifi, Elen Cristina
S. K. Vaz Döppenschmitt, Emily Hozokawa Dias, Fabiana
de Cássia Rodrigues, Fernando Manzieri Heder, Herbert

Rodrigues, Jonathan Nascimento, Laís Schalch, Liliane
Bordignon de Souza, Maria Helena de Castro Lima, Paula
Marcia Ciacco da Silva Dias, Rodnei Pereira, Selma Borghi
Venco e Walkiria Rigolon

Autores
Arte: Roseli Ventrella e Terezinha Guerra; *Biologia*: José Manoel
Martins, Marcos Egelstein, Maria Graciete Carramate Lopes
e Vinicius Signorelli; *Filosofia*: Juliana Litvin de Almeida e
Tiago Abreu Nogueira; *Física*: Gustavo Isaac Killner; *Geografia*:
Roberto Giansanti e Silas Martins Junqueira; *História*: Denise
Mendes e Márcia Juliana Santos; *Inglês*: Eduardo Portela;
Língua Portuguesa: Kátia Lomba Brakling; *Matemática*: Antonio
José Lopes; *Química*: Olímpio Salgado; *Sociologia*: Dilma Fabri
Marão Pichoneri e Selma Borghi Venco

Gestão do processo de produção editorial

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

Mauro de Mesquita Spínola
Presidente da Diretoria Executiva

José Joaquim do Amaral Ferreira
Vice-Presidente da Diretoria Executiva

Gestão de Tecnologias em Educação

Direção da Área
Guilherme Ary Plonski

Coordenação Executiva do Projeto
Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

Gestão do Portal
Luis Marcio Barbosa, Luiz Carlos Gonçalves, Sonia Akimoto e
Wilder Rogério de Oliveira

Gestão de Comunicação
Ane do Valle

Gestão Editorial
Denise Blanes

Equipe de Produção
Editorial: Carolina Grego Donadio e Paulo Mendes
Equipe Editorial: Adriana Ayami Takimoto, Airton Dantas
de Araújo, Alícia Toffani, Amarilis L. Maciel, Ana Paula S.
Bezerra, Andressa Serena de Oliveira, Bárbara Odria Vieira,
Carolina H. Mestriner, Caroline Domingos de Souza, Cíntia

Leitão, Cláudia Letícia Vendrame Santos, David dos Santos
Silva, Eloiza Mendes Lopes, Érika Domingues do Nascimento,
Fernanda Brito Bincoletto, Flávia Beraldo Ferrare, Jean Kleber
Silva, Leonardo Gonçalves, Lorena Vita Ferreira, Lucas Puntel
Carrasco, Luiza Thebas, Mainã Greeb Vicente, Marcus Ecclissi,
Maria Inez de Souza, Mariana Padoan, Natália Kessuani Bego
Maurício, Olivia Frade Zambone, Paula Felix Palma, Pedro
Carvalho, Polyanna Costa, Priscila Risso, Raquel Benchimol
Rosenthal, Tatiana F. Souza, Tatiana Pavanelli Valsi, Thaís Nori
Cornetta, Thamires Carolline Balog de Mattos e Vanessa Bianco
Felix de Oliveira

Direitos autorais e iconografia: Ana Beatriz Freire, Aparecido
Francisco, Fernanda Catalão, José Carlos Augusto, Larissa Polix
Barbosa, Maria Magalhães de Alencastro, Mayara Ribeiro de
Souza, Priscila Garofalo, Rita De Luca, Roberto Polacov, Sandro
Carrasco e Stella Mesquita

Apoio à produção: Aparecida Ferraz da Silva, Fernanda Queiroz,
Luiz Roberto Vital Pinto, Maria Regina Xavier de Brito, Natália
S. Moreira e Valéria Aranha

Projeto gráfico-editorial e diagramação: R2 Editorial, Michelangelo
Russo e Casa de Ideias

CTP, Impressão e Acabamento
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Caro(a) estudante

É com grande satisfação que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, apresenta os Cadernos do Estudante do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho para os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs). A proposta é oferecer um material pedagógico de fácil compreensão, que favoreça seu retorno aos estudos.

Sabemos quanto é difícil para quem trabalha ou procura um emprego se dedicar aos estudos, principalmente quando se parou de estudar há algum tempo.

O Programa nasceu da constatação de que os estudantes jovens e adultos têm experiências pessoais que devem ser consideradas no processo de aprendizagem. Trata-se de um conjunto de experiências, conhecimentos e convicções que se formou ao longo da vida. Dessa forma, procuramos respeitar a trajetória daqueles que apostaram na educação como o caminho para a conquista de um futuro melhor.

Nos Cadernos e vídeos que fazem parte do seu material de estudo, você perceberá a nossa preocupação em estabelecer um diálogo com o mundo do trabalho e respeitar as especificidades da modalidade de ensino semipresencial praticada nos CEEJAs.

Esperamos que você conclua o Ensino Médio e, posteriormente, continue estudando e buscando conhecimentos importantes para seu desenvolvimento e sua participação na sociedade. Afinal, o conhecimento é o bem mais valioso que adquirimos na vida e o único que se acumula por toda a nossa existência.

Bons estudos!

Secretaria da Educação

Secretaria de Desenvolvimento
Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

Estudar na idade adulta sempre demanda maior esforço, dado o acúmulo de responsabilidades (trabalho, família, atividades domésticas etc.), e a necessidade de estar diariamente em uma escola é, muitas vezes, um obstáculo para a retomada dos estudos, sobretudo devido à dificuldade de se conciliar estudo e trabalho. Nesse contexto, os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) têm se constituído em uma alternativa para garantir o direito à educação aos que não conseguem frequentar regularmente a escola, tendo, assim, a opção de realizar um curso com presença flexível.

Para apoiar estudantes como você ao longo de seu percurso escolar, o Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho produziu materiais especificamente para os CEEJAs. Eles foram elaborados para atender a uma justa e antiga reivindicação de estudantes, professores e sociedade em geral: poder contar com materiais de apoio específicos para os estudos desse segmento.

Esses materiais são seus e, assim, você poderá estudar nos momentos mais adequados – conforme os horários que dispõe –, compartilhá-los com sua família, amigos etc. e guardá-los, para sempre estarem à mão no caso de futuras consultas.

Os Cadernos do Estudante apresentam textos que abordam e discutem os conteúdos propostos para cada disciplina e também atividades cujas respostas você poderá registrar no próprio material. Nesses Cadernos, você ainda terá espaço para registrar suas dúvidas, para que possa discuti-las com o professor sempre que for ao CEEJA.

Os vídeos que acompanham os Cadernos do Estudante, por sua vez, explicam, exemplificam e ampliam alguns dos assuntos tratados nos Cadernos, oferecendo informações que vão ajudá-lo a compreender melhor os conteúdos. São, portanto, um importante recurso com o qual você poderá contar em seus estudos.

Além desses materiais, o Programa EJA – Mundo do Trabalho tem um site exclusivo, que você poderá visitar sempre que desejar: <<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br>>. Nele, além de informações sobre o Programa, você acessa os Cadernos do Estudante e os vídeos de todas as disciplinas, ao clicar na aba **Conteúdo CEEJA**. Já na aba **Conteúdo EJA**, poderá acessar os Cadernos e vídeos de Trabalho, que abordam temas bastante significativos para jovens e adultos como você.

Os materiais foram produzidos com a intenção de estabelecer um diálogo com você, visando facilitar seus momentos de estudo e de aprendizagem. Espera-se que, com esse estudo, você esteja pronto para realizar as provas no CEEJA e se sinta cada vez mais motivado a prosseguir sua trajetória escolar.

TENHO DÚVIDAS 

JÁ ESTUDEI 

Unidade 1 – O indivíduo na cultura9

Tema 1 – Individuação e individualismo.....9

Tema 2 – Indústria cultural e condutas massificadas.....18

Tema 3 – Ócio e negócio.....33

Unidade 2 – Século de extremos: uma reflexão41

Tema 1 – Totalitarismos: o caso do nazismo..... 42

Tema 2 – A banalidade do mal.....50

Tema 3 – Razão instrumental e razão crítica.....59

Unidade 3 – A educação.....68

Tema 1 – A finalidade da educação.....68

Tema 2 – Reflexões sobre a educação após o Holocausto.....74

Unidade 4 – Dois temas atuais da Filosofia: Bioética e linguagem.....84

Tema 1 – O que é Bioética?.....84

Tema 2 – O homem é um ser de linguagem98

Caro(a) estudante,

Você tem em mãos o último Caderno do seu curso de Filosofia. Foi uma longa jornada, e, embora você esteja próximo de encerrar uma etapa escolar, lembre-se de que a postura investigativa e questionadora proposta pela Filosofia é algo que você poderá levar por toda a vida.

Na Unidade 1 – O indivíduo na cultura, você estudará o processo de individuação, ou seja, o processo que torna uma pessoa um indivíduo, e refletirá criticamente sobre o individualismo. Com base nas definições de indivíduo, você observará como ele se comporta individualmente e em grandes grupos; também será convidado a compreender o papel da indústria cultural na massificação dos indivíduos. E, por meio do entendimento dos conceitos de indivíduo e das condutas massificadas, poderá analisar como os indivíduos em sociedade dividem seu tempo entre ócio e negócio.

A Unidade 2 – Século de extremos: uma reflexão, abordará as experiências totalitárias do século XX como desdobramento das reflexões sobre os comportamentos individuais e coletivos estudados na Unidade anterior. Você verá que o nazismo é uma expressão de condições políticas que os filósofos buscam incansavelmente compreender, procurando por respostas que possam explicar como uma coletividade pôde permitir praticar tanta violência contra si mesma. Você verificará nesta Unidade como alguns filósofos questionaram-se sobre a apropriação do mal como algo trivial ou banal.

A Unidade 3 – A educação, abordará a educação de uma perspectiva política, definindo seu papel, bem como estabelecerá algumas relações com a Filosofia, de modo que se entenda que a educação é um projeto social contextualizado historicamente.

Já na Unidade 4 – Dois temas atuais da Filosofia: Bioética e linguagem, você verá como a Filosofia pode ajudar na reflexão sobre assuntos que têm recebido cada vez mais atenção, dada a transformação do mundo com a presença das novas tecnologias. Em relação à Bioética, você poderá analisar as interferências da Ciência e das novas tecnologias na determinação e modificação da vida humana, gerando novas questões éticas, antes impensáveis. Em relação à linguagem, você estudará a comunicação da perspectiva da Filosofia, procurando compreender as ações do ser humano.

Mais uma vez, espera-se que seja bastante proveitosa a experiência deste curso de Filosofia. Lembre-se de que a leitura solitária, além de prazerosa, pode ser eficaz no sentido de esclarecer, apresentar elementos, assuntos, temáticas, ideias, ideais etc. Por outro lado, a experiência de perceber tudo isso, articular com outros assuntos e interagir a partir deles com as pessoas que você conhece pode representar o gosto em ensinar e aprender com o outro.

Bons estudos!

TEMAS

1. Individuação e individualismo
2. Indústria cultural e condutas massificadas
3. Ócio e negócio

Introdução

O objetivo desta Unidade será pensar, a partir de uma perspectiva filosófica, o indivíduo como membro da cultura. Considerando a cultura o conjunto de valores, crenças, costumes, ritos e práticas sociais, seria possível investigar o modo como o indivíduo atribui sentidos à sua vida por meio de preceitos da religião, do senso comum ou da Ciência. No entanto, a proposta aqui será compreender como os seres humanos podem atribuir esses sentidos do ponto de vista da Filosofia. É preciso ficar claro que há uma dependência mútua entre Filosofia e cultura, isto é, uma determina a outra. Nesse sentido, pode-se dizer que, por um lado, Filosofia é uma área da cultura, ou seja, a cultura contém Filosofia e, por outro, a Filosofia nutre-se da cultura.

Mas a cultura reúne práticas e conhecimentos que se manifestam tanto nas pessoas quanto nos povos, ou seja, nos indivíduos e nos coletivos. Para melhor esclarecer isso, no Tema 1, você vai estudar os conceitos de individuação e individualismo e como eles se relacionam com a organização social. Já no Tema 2, você refletirá sobre o comportamento individual e o coletivo e sua relação com a cultura de massa, relevante para compreender as sociedades contemporâneas. Aprendendo sobre o conceito de massa, você estudará o modo como a economia exerce influência sobre as manifestações culturais. Finalmente, no Tema 3, esse exercício de pensar o indivíduo na cultura proporcionará indagações sobre como o ser humano valoriza e utiliza seu tempo, o que o levará a estudar os conceitos de ócio e de negócio, contribuindo assim para a compreensão do trabalho na vida individual e coletiva.

Individuação e individualismo

TEMA 1

Este tema vai investigar o conceito de indivíduo, analisando como ele surge, no processo denominado individuação, além de refletir sobre o individualismo. Esses conceitos – indivíduo e individuação – serão investigados de forma contextualizada, como participantes de uma cultura. Ou seja, o tema tem como objetivo a compreensão do indivíduo como único e como membro de um conjunto cultural, na medida em que ele é “um”, por ser individual, e, simultaneamente, “mais um”, por estar dentro do coletivo.



O eu na cultura

Há muitas definições para o termo *cultura*. Diferentes áreas do conhecimento buscaram compreender o que ela significa, como é o caso da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e da Filosofia. Em alguns casos, as definições se opõem; em outros, se complementam e/ou se misturam.

O primeiro a formular um conceito para cultura foi o antropólogo britânico Edward Tylor, em 1871:

Cultura... é aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

TYLOR, E. B., 1871. Apud LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Sociologia geral*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1990, p. 128.

Nessa formulação, que predominou durante várias décadas, percebe-se que cultura engloba elementos e acontecimentos relativos ao homem. No entanto, ao longo do século seguinte, apareceram muitas definições diferentes, umas mais abrangentes, outras mais específicas. Sem se deter em cada uma delas, é importante chamar a atenção para o fato de que, já nessa primeira definição, cultura engloba tanto ideias quanto práticas, ou seja, pode ser tanto pensamentos quanto atividades que o ser humano realiza ou ainda objetos que produz. Nesse sentido, entende-se por cultura todo o sistema de crenças, ideias, conhecimentos e valores que orienta os modos de ser, viver e estar no mundo, em dado grupo social, situado em um momento histórico.

Pode-se ainda falar de cultura para se referir àquilo que as pessoas recebem de seus familiares e que passarão aos seus filhos e netos. É possível também se valer desse conceito para falar de artefatos, roupas, instrumentos característicos de um grupo social e, de forma bastante ampla, pode-se generalizar o conceito designando como cultura toda e qualquer produção de sentido, isto é, cultura é tudo aquilo que torna os seres humanos diferentes dos outros animais, dado que podem refletir sobre tudo o que fazem e pensam, atribuindo significados para as coisas e ideias.

Da perspectiva filosófica, podem-se apontar dois principais sentidos para a cultura: o espaço onde o ser humano se constrói e se aperfeiçoa (ou se modifica) e o conjunto de modos de pensar, sendo que ambos estão relacionados. O filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945), em sua obra *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana* (1944), coloca uma importante problemática para a

própria história da Filosofia: Seria a característica mais peculiar do homem o fato de ele pensar sobre si mesmo, isto é, possuir capacidade de introspecção, ou tal característica é apenas um pequeno segmento da vida humana, acessível somente pela experiência individual? Se a meta de toda a história da Filosofia foi indagar o conhecimento do ser humano sobre si mesmo, como então ter acesso a esse conhecimento, uma vez que ele acontece apenas por meio de percepções e pensamentos individuais?

Na obra citada, Cassirer percorre a história da Filosofia, apresentando as variadas definições de homem em termos de cultura humana. Mostra, por exemplo, como para Sócrates:

Tudo o que acontece de fora ao homem é nulo e inválido. Sua essência não depende de circunstâncias externas; depende exclusivamente do valor que ele mesmo se dá.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 18.

Dando um enorme salto, pode-se ainda recorrer ao que comenta Cassirer quando avalia as ideias filosóficas contidas nas pesquisas científicas derivadas das conclusões do naturalista inglês Charles Darwin (1808-1882) acerca da origem das espécies. Segundo Cassirer, a meta principal das ideias científicas anteriores a Darwin estava em encontrar a força oculta que acionava o mecanismo do pensamento e da vontade humana. Todos queriam provar que haveria uma unidade e homogeneidade da natureza humana, isto é, o mecanismo que faz o ser humano pensar é o mesmo para todos. No entanto, foi Darwin quem encontrou tal explicação, uma vez que:

A teoria da evolução havia destruído os limites arbitrários entre as diferentes formas de vida [...]. Não há espécies separadas; há apenas uma contínua e ininterrupta corrente de vida.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 38.

Desse modo, há uma “origem” comum. Mas, da mesma forma que o homem é continuidade dos demais seres existentes, conforme afirmou Darwin, sendo as diferenças apenas contingências (algo eventual, que pode ou não acontecer), seria também o mundo cultural formado por mudanças acidentais, isto é, que não se podem prever? Para o autor, responder a essa questão significava aquilo que era o mais característico do homem: sua capacidade de simbolizar.

Cassirer afirmava que todas as formas culturais, sejam elas mítico-criativas (relacionadas à criatividade ou a explicações por meio de mitos) ou lógico-discursivas (relacionadas à lógica e ao discurso), têm em comum o caráter simbólico. Estudar o homem, portanto, é estudar o simbólico. Cassirer mostrou como, desde Platão, é possível perceber tentativas de encontrar categorias fundamentais que sintetizem as formas individuais de expressão humana. No entanto, a Filosofia, segundo Cassirer, não pode se concentrar em analisar as formas individuais da cultura humana, isto é, casos isolados, particulares. Ela procura uma visão geral, que inclua todas as formas individuais. Os mitos, a religião, a arte, a linguagem e até a Ciência são hoje vistos como diversas variações culturais da maneira de interpretar o mundo, a realidade e a existência do homem e da vida, e cada uma dessas variações tende a agrupar individualidades, casos particulares, de forma que cada cultura corresponda a um “universo” de interpretação que possa ser relativamente acessível a qualquer interessado. A tarefa da Filosofia consiste em tornar cada um desses agrupamentos mais compreensível.

Nesse contexto, a cultura é um conceito que transita tanto pelo universo individual quanto pelo coletivo. Ao mesmo tempo que é possível falar de cultura como algo que define determinados traços de um povo, de uma comunidade ou de um grupo social específico, não se pode ignorar que os aspectos culturais que caracterizam esses grupos são a soma de práticas, atividades ou comportamentos culturais que foram individualizados (ou seja, exercidos pelo indivíduo segundo sua personalidade) através do tempo. Para entender, então, o coletivo cultural, é preciso enxergá-lo mais de perto, prestando atenção aos seus movimentos, semelhanças e diferenças, pois não existe uma massa uniforme e **homogênea** de coletividade. No interior desse coletivo, haverá muitos indivíduos com singularidades próprias.



Homogêneo

Conjunto formado por elementos iguais entre si, de forma que não é possível perceber cada elemento, mas apenas o todo. Pode significar o mesmo que “igual”, que tem uma única forma, o “mesmo jeito”, as mesmas características. Do grego *homogenes*: *homo* = semelhante, igual + *gen / gne* = nascer, produzir. Homogêneo é, portanto, aquilo que tem a mesma espécie ou a mesma família, que é semelhante.

É importante, também, pensar como a cultura caracteriza o indivíduo, que processos compõem seu desenvolvimento e de que forma ele pode colaborar para compor a cultura na qual se insere.

Inicialmente, deve-se tratar do significado de individuação. Segundo o *Dicionário de Filosofia* (2000), de Nicola Abbagnano, o conceito de individuação seria:

[...] constituição da individualidade a partir de uma [...] natureza comum [...].

Essa definição auxilia a pensar que, para o sujeito se individualizar, ele precisa, necessariamente, dos outros. É o grupo social do qual faz parte que lhe atribui um nome, expectativas em torno do que ele poderá ser e dos lugares que ocupará em seu grupo social.

“Individualismo” é diferente de “individuação”. O primeiro refere-se a uma forma de enxergar o mundo sempre por meio dos próprios interesses; o segundo refere-se a um processo de formação pelo qual todos passam e que define suas crenças, hábitos, posturas e inclinações.

A individuação é resultado da relação do indivíduo com seu meio social e se refere às escolhas que o sujeito faz e à maneira como compreende a si mesmo, com seus pontos de vista, suas convicções e suas maneiras de ser e estar no mundo. É um processo complexo e permanente que contribui para a formação do caráter da pessoa, do que conta para que se definam seus gostos, crenças e preferências. Esse é um processo pelo qual todas as pessoas passam, mas do qual nem todas têm consciência.

Uma confusão que pode surgir é achar que, ao fim do processo de individuação, o indivíduo se tornará mais individualista. Esse é um engano que pode ocorrer em razão da semelhança sonora entre as palavras, mas você deve perceber que elas têm sentidos radicalmente diferentes.

ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

Como você provavelmente já sabe, é muito importante, ao estudar, organizar registros do que estudou. Grifar trechos de um texto para destacar uma informação, uma definição, um conjunto de argumentos ou conceitos; realizar fichamentos para ter um registro organizado das informações mais importantes obtidas na leitura de um texto; fazer esquemas para visualizar a articulação e a hierarquização das ideias; organizar listas são procedimentos de estudo muito úteis e que servem para praticamente todas as disciplinas.

O fichamento, por exemplo, consiste na elaboração de fichas de leitura em que constam informações relevantes sobre um texto lido. É um tipo de resumo no qual o leitor tem a liberdade de escrever, com as próprias palavras, as ideias fundamentais extraídas de um livro, artigo etc. O fichamento possibilita uma melhor organização das anotações, constituindo um instrumento muito útil para consultas posteriores; por isso, é importante que você deixe anotadas as referências bibliográficas.

Os esquemas, por sua vez, ajudam a visualizar mais facilmente as principais informações de um texto, de acordo com seu objetivo de leitura, ou seja, aquilo que você quer aprender com ele. Nos esquemas, usam-se, na maioria das vezes, palavras-chave que expressam o tema central do texto ou frases curtas. Para produzi-los, é importante selecionar e ordenar as informações mais relevantes do texto. Essas informações, em geral, são ligadas por setas; por isso, você deve escrever as informações seguindo a ordem do texto que está sendo esquematizado.

Agora releia com atenção o texto *O eu na cultura*, com o objetivo de identificar a diferença entre individuação e individualismo. Depois, registre no quadro comparativo a seguir o significado de cada um desses conceitos.

| Individuação | Individualismo |
|--------------|----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

ATIVIDADE 1 As muitas relações do eu e da cultura

Analise a tirinha a seguir.



Essa tirinha de Bill Watterson, publicada entre as décadas de 1980 e 1990, ajuda a refletir sobre as mediações entre o eu (indivíduo) e o nós (coletivo). Repare que o personagem Calvin está preocupado com a individualidade da formiga, tentando convencê-la de que ela deveria parar de se preocupar com sua colônia e ir embora. Por outro lado, ele também está preocupado com sua própria individualidade, dado que, incentivando a formiga a desistir do trabalho coletivo, ele resolverá seu problema com os formigueiros. Pode-se também considerar que Calvin supõe que os formigueiros incomodam a todos, o que não é necessariamente verdadeiro.

Tendo como referência o texto da tirinha e a análise proposta, responda:

a) Em que parte da fala de Calvin há uma preocupação em relação à formiga?

b) Em que parte pode-se identificar uma posição individualista de Calvin?

c) Em que parte há uma preocupação com os interesses da colônia?

HORA DA CHECAGEM

Orientação de estudo

Você pode ter definido os termos de diferentes maneiras. No primeiro, sobre *individuação*, espera-se que você tenha percebido que é um processo pelo qual todos os indivíduos passam e é o que contribui para a formação das características individuais, destacando cada um da coletividade. Sobre o segundo termo, *individualismo*, você pode ter argumentado que se trata de um traço da individualidade enxergar o mundo sempre por meio de seus próprios interesses, de modo que atenda apenas aos próprios caprichos e vontades.

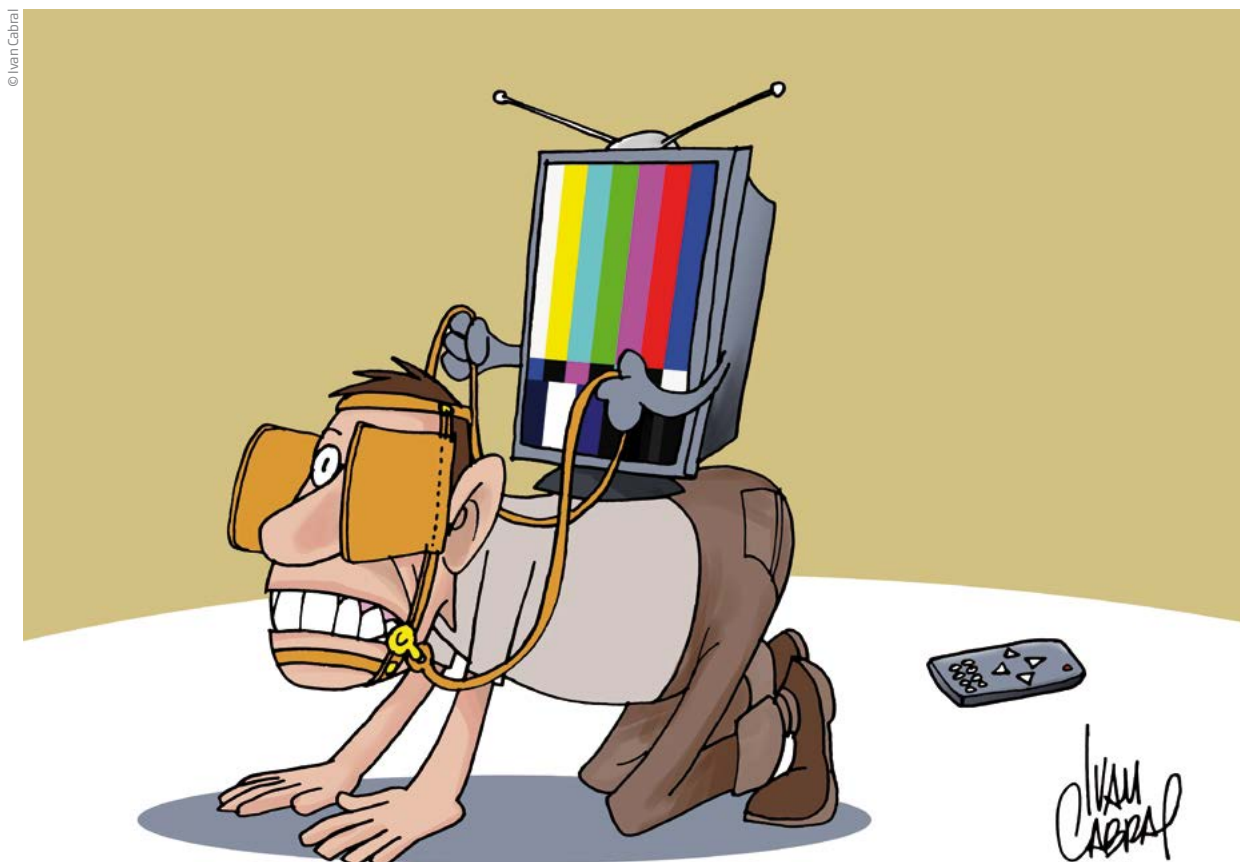
Atividade 1 - As muitas relações do eu e da cultura

a) É possível que você tenha observado que Calvin mostra preocupação com a formiga quando diz que ela está sendo explorada e que trabalha todo o tempo, sem descanso e sem ganhar nada em troca. Continua quando ele exclama que ela deveria ir embora, expressar sua individualidade, preocupando-se com os próprios sonhos.

Dando continuidade à investigação acerca do indivíduo, você vai passar agora ao conceito de indústria cultural, cunhado em 1947 pelos filósofos alemães Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973). Eles analisaram o que seria essa cultura produzida industrialmente e quais suas consequências para a vida dos indivíduos em sociedade.

Graças à indústria cultural, generalizou-se um tipo específico de cultura: a cultura de massa. Nela, a maioria das pessoas passou a partilhar os mesmos desejos e a se espelhar em comportamentos padronizados. Você estudará qual é essa sociedade que está imersa em uma cultura que tem tentado tornar as qualidades dos seres humanos homogêneas e suas condutas, massificadas. Como escreveu um pensador francês chamado Edgar Morin, a cultura de massa é o “espírito do tempo” do século XX, ou seja, é a principal característica das sociedades desse século.

Serão analisadas, assim, as condutas massificadas e suas consequências. Por fim, para aprofundar, será abordado o conceito de alienação, da perspectiva da cultura, como fenômeno que contribui fortemente para a massificação.



O QUE VOCÊ JÁ SABE?

Você acompanha ou já acompanhou alguma novela? Você reparou que os enredos são parecidos?

Pense nas novelas, nos filmes ou mesmo nos desenhos animados que você já viu. O que há de comum entre eles? Sobre o que tratam? Você consegue identificar características similares nessas narrativas? Quais seriam?

A indústria cultural

As novelas são um exemplo de produto da indústria cultural. Isso porque são programas que apresentam esquemas simplificados da vida, ou seja, tratam da existência como algo plano, como se viver se resumisse a alguma rotina que simplesmente se segue, sem tensões, indagações, dificuldades, dúvidas...

Além disso, são programas que não são feitos por aqueles que os consomem. Isso não quer dizer que todos que assistem a novelas deveriam frequentar o set de filmagens e, de alguma forma, participar da gravação, mas sim que o público que assiste aos programas (realizados com o intuito de ser plenamente entendidos por qualquer pessoa) é composto por espectadores que recebem passivamente uma mercadoria produzida por alguém que tem como objetivo principal o lucro, ou seja, trata-se de um produto cujo valor é apenas comercial, um valor de mercado.

O produtor de uma novela não se preocupa – talvez com algumas exceções – em respeitar a liberdade dos artistas (roteirista, diretor, atores); sua única preocupação consiste em saber quantas pessoas a novela atingirá e quão grande será a audiência. Nessa lógica, a novela é produzida de modo industrial, da mesma forma como se fabrica um carro ou uma geladeira, e, nesse sentido, ela nada mais é que um produto de consumo. É claro que as novelas são apenas um exemplo entre os muitos produtos da mídia produzidos industrialmente.

Seguindo a análise da telenovela, pode-se dizer que ela é produzida em série, o que significa que há uma verdadeira “fábrica” de novelas, que produz uma seguida da outra, mantendo as fórmulas parecidas, com poucas mudanças no enredo e no perfil dos personagens, e que é destinada a ser consumida como entretenimento. Isso significa que os trabalhadores que a “confeccionam” ou “fabricam” (o roteirista, o diretor, o cinegrafista e os atores) responsabilizam-se apenas por uma parte do produto, não compreendendo o todo da produção. Desse modo, a novela pode ser produzida de maneira mais rápida a partir de um modelo reproduzível e,

em última instância, trocada por dinheiro. Nesse caso, não se paga diretamente para assistir à novela, especialmente se ela for transmitida por um canal de televisão aberto, mas sabe-se que os anunciantes pagam por ela, associando seus produtos aos assuntos veiculados ou simplesmente financiando a produção em troca de **merchandising**. Além disso, o acesso a esse produto cultural ocorre pela televisão, que é um meio de comunicação de massa, ou seja, o alcance desse produto é imenso, uma vez que milhares de pessoas podem consumi-lo ao mesmo tempo.

Merchandising

Aparição de determinado produto comercial no interior de um produto cultural, a fim de promover esse produto, inserindo-o no enredo, sem destacar o fato de que se trata de uma propaganda. É o que ocorre, por exemplo, quando o personagem de uma novela é mostrado usando certo produto que foi lançado no mercado, mas, obviamente, sem que ele diga que isso é uma propaganda.

Os filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer, no livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947), debruçaram-se sobre esse processo de transformação da cultura em mercadoria, que chamaram de indústria cultural. Essa indústria é um mecanismo do sistema político e econômico capitalista, cuja finalidade é produzir “bens” culturais – filmes, livros, música popular, programas de TV etc. Trata-se de uma estratégia de controle social, ou seja, de determinar os padrões de gosto das pessoas e até mesmo seus desejos e anseios.

Quando a cultura se transforma em indústria, ou seja, é produzida em série como qualquer outra coisa, ela se torna mero produto a ser trocado por dinheiro, com vistas ao lucro. O consumo e o lucro, mandatários da produção, exigem que o produto tenha o maior alcance possível, exatamente para que os ganhos sejam maximizados. É por isso que na indústria cultural as mercadorias são todas produzidas seguindo as mesmas orientações: produtos padronizados que atendam às necessidades imediatas e correspondam ao gosto médio do consumidor.

Para Adorno e Horkheimer, os receptores das mensagens dos meios de comunicação de massa seriam vítimas dessa indústria, pois, além de terem o gosto padronizado, seriam induzidos a consumir produtos de baixa qualidade. Por essa razão, pode-se dizer que a *indústria cultural* determina o comportamento da *cultura de massa*, impondo às pessoas formas de consumo sem que elas percebam. Por isso, é necessário esclarecer dois aspectos da indústria cultural:

- As necessidades do consumidor são continuamente incentivadas, especialmente pelos meios de comunicação de massa. Esse consumidor é levado a pensar que sempre precisa de algo. Por isso, os produtos feitos por essa indústria são perecíveis, embora isso não signifique necessariamente que eles quebrem ou se

estraguem, mas se impõe a percepção de que eles estão ultrapassados, o que se denomina **obsolescência percebida**. O resultado é que, novamente, os produtos precisam ser comprados. O produto que substitui o anterior pode até possuir uma novidade aparente, mas em essência é o mesmo. Um exemplo na atualidade são os aparelhos celulares que atraem as atenções em função de um “novo” aplicativo, um “novo” visual, uma “nova” função.

- Em geral, a indústria cultural trabalha com o gosto médio das pessoas, com o ponto de semelhança, ou seja, com o que agradaria a todos, porque não corresponde a ninguém particularmente. Os programas são feitos para o “espectador médio”; as revistas, para o “leitor médio”; as músicas, para o “ouvinte médio”. O “gosto médio” consiste em suprimir as características particulares de determinada obra ou do artista que a cria, oferecendo ao final um produto de amplo alcance e de fácil “**digestão**”, que todos podem consumir sem ter de se esforçar para compreender. Assim, a produção na indústria cultural passa por um processo de estudo, criação, incentivo de tendências e de práticas comportamentais, as chamadas “modas”.

Pode-se perceber isso em muitos casos. Tome como exemplo a música caipira, que possui elementos folclóricos e regionais muito fortes, desde os temas cantados, passando pelo sotaque dos músicos, até a forma de afinar e tocar a viola. Todavia, quando transformada no fenômeno milionário dos shows de música sertaneja, já não se encontram elementos propriamente sertanejos (do sertão), mas uma **miscelânea** de estilos musicais pop, além de bandas de apoio com muitos músicos e dançarinos no palco; os artistas já não apresentam o típico sotaque ao cantar, suas vestimentas refletem influências do *country* estadunidense (camisa xadrez, artefatos de couro etc.), **ostentando** aspectos de uma cultura dominante, nesse caso a cultura *country* dos Estados Unidos, cuja abrangência e alcance indicam o poder que ela exerce sobre as pessoas, fazendo que se vistam, se comportem e cantem as músicas que a expressam.



Glossário

Digestão

Processo de digerir, que, em seu sentido mais comum, significa uma das funções biológicas do ser vivo, que é a de transformar os alimentos em partículas menores que possam ser absorvidas pelo organismo. Em sentido conotativo ou figurado, que é o que está sendo usado no texto, significa que uma informação, produto ou mensagem podem ser comparados a um alimento. Quando um indivíduo recebe uma informação, ela é “digerida” pela razão e facilmente compreendida.

Miscelânea

Conjunto confuso por possuir variedades de um mesmo elemento ou de vários elementos; algo que não se consegue colocar em categorias ou classificar.

Ostentar

Exibir-se mostrando algo de valor econômico ou vangloriar-se de um dote, qualidade pessoal ou ação realizada; revelar-se para os demais de maneira exibicionista ou com extrema vaidade.

Na obra *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (1947), de Adorno e Horkheimer, os autores procuram desvendar o funcionamento da indústria cultural, apontando algumas de suas falhas e consequências negativas. Segundo eles, a padronização e alienação dos indivíduos, a limitação da imaginação e da espontaneidade, a inibição da atividade intelectual e a perda da individualidade são as falhas e consequências negativas da indústria cultural.

A padronização da indústria abarca os indivíduos que se integram a esse contexto na forma de consumidores, sendo eles também padronizados, na medida em que não há mais particularidades: todos têm os mesmos desejos, os mesmos quereres, os mesmos anseios, os mesmos sonhos. E, na perspectiva da indústria cultural, desejos, quereres, anseios e sonhos podem ser comprados.



Cabe à Filosofia e à atitude filosófica investigar não somente em que medida a indústria cultural pode ser responsável por padronizar as pessoas em termos “médios”, mas também analisar a possibilidade de que essa mesma indústria possa ser um elemento a democratizar a cultura, ou seja, possibilitar que todos tenham acesso às mesmas coisas. A perspectiva da Filosofia é, acima de tudo, problematizar e questionar suas próprias perspectivas.

FICA A DICA!

O filme *Zelig* (direção de Woody Allen, 1983) é bastante elucidativo para pensar sobre a indústria cultural e sobre a massificação das culturas. Nessa ficção, que simula um documentário, Allen narra a história de Zelig, um homem que tem a capacidade de adquirir a personalidade das pessoas com as quais se relaciona. Aquilo que aparentemente pareceria anormal e problemático torna-se alvo da cultura de massa, transformando esse homem em culto, justamente pela falta de individualidade.

PARA SABER MAIS**Theodor Adorno e Max Horkheimer: a Escola de Frankfurt**

À esquerda, o filósofo, sociólogo, teórico e compositor musical Theodor Adorno, em 1968.
À direita, Max Horkheimer, filósofo e sociólogo alemão, em 1960.

Adorno e Horkheimer fizeram parte do Instituto de Pesquisas Sociais, formado por um círculo de pensadores, que recebeu posteriormente a denominação de *Escola de Frankfurt*, nome dado em razão da cidade onde se localizava o instituto. Convém esclarecer que a palavra “escola”, nesse caso, não é sinônimo de uma instituição de ensino, e sim, referência a um grupo de estudiosos que produziu um pensamento conhecido como “Teoria Crítica”. O pensamento desse círculo de estudiosos foi e ainda é muito presente em diferentes campos de atuação: Filosofia, Sociologia, Estética, Psicologia Social. A Escola de Frankfurt é uma das instituições mais citadas em pesquisas sociais, associando pensadores de diferentes áreas, com metodologias diferentes, mas em consonância no que diz respeito ao horizonte de ação: investigações teóricas com objetivos práticos. Ou seja, os estudos dessa escola têm como objetivo aplicar a teoria tendo em vista a melhoria da sociedade. Horkheimer é tido como um dos fundadores do instituto, tendo escrito *Teoria tradicional e teoria crítica*, texto que marcou a atuação dos pensadores que tinham como objetivo investigar a realidade para transformá-la. Adorno foi um dos filósofos mais influentes do século XX, tendo sido responsável, por exemplo, pela introdução da psicanálise nas universidades alemãs. Juntos, Adorno e Horkheimer escreveram *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947), obra que foi trabalhada ao longo do texto que você acabou de ler.

Os estudos dos filósofos frankfurtianos associam-se à Teoria Crítica, aquela que se contrapõe à Teoria Tradicional. Isso porque, enquanto a tradicional pretende-se “neutra” em seu uso, a crítica busca analisar e discutir as condições sociopolíticas e econômicas, visando à transformação da realidade. A suposta neutralidade da Ciência seria explicada pela convicção de que esta deveria estar a serviço de “melhorar” a vida humana sem se comprometer com grupos sociais, culturais ou políticos. Contudo, vale questionar: Seria mesmo “neutra” a Ciência? O conhecimento científico que produziu a bomba atômica, por exemplo, não beneficiou os Estados Unidos, que venceram a 2ª Guerra Mundial (1941-1944) à custa da morte de milhões de pessoas e da devastação de duas cidades inteiras (Hiroshima e Nagasaki)? Outro exemplo é a investigação da indústria cultural, como ela se origina, quais suas implicações, como se dá seu funcionamento, de que maneira isso afeta os homens, sua formação, sua dinâmica social etc.



Carlos Drummond de Andrade publicou no *Jornal do Brasil*, em 1982, um poema chamado *Eu, etiqueta*, que está transcrito a seguir. Perceba que o texto se relaciona com o que está sendo analisado a respeito das massas; revela quanto os sujeitos não se desenvolvem propriamente, mas copiam o que os demais fazem, resumindo as possibilidades do ser, que só se reconhece como consumidor, ostentando marcas famosas que possuem valor justamente porque são reconhecidas por todos. Foram realçadas algumas passagens que ilustram essa ideia. Procure verificar, ao lado, o glossário referente aos termos mais difíceis do poema. Sugere-se que você use um dicionário caso não compreenda outras palavras.

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.

Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.

Carlos Drummond de Andrade



Meu tênis é proclama colorido
 de alguma coisa não provada
 por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 minha gravata e cinto e escova e pente,
 meu copo, minha xícara,
 minha toalha de banho e sabonete,
 meu isso, meu aquilo,
 desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 são mensagens,
 letras falantes,
 gritos visuais,
 ordens de uso, abuso, **reincidência**,
 costume, hábito, **premência**,
 indispensabilidade,
 e faz de mim homem-anúncio itinerante,
 escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É doce estar na moda, ainda que a moda
 seja negar minha identidade,
 trocá-la por mil, **açambarcando**
 todas as marcas registradas,
 todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 eu que antes era e me sabia
 tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
 ser pensante, **sentinte** e solidário
 com outros seres diversos e conscientes
 de sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio,
 ora vulgar ora **bizarro**,
 em língua nacional ou em qualquer língua
 (qualquer, principalmente).
 E nisto me **comprazo**, tiro glória
 de minha anulação.
 Não sou – vê lá – anúncio contratado.
 Eu é que **mimosamente** pago
 para anunciar, para vender
 em bares festas praias **pérgulas** piscinas,
 e bem à vista exibo esta etiqueta
 global no corpo que desiste
 de ser veste e sandália de uma essência
 tão viva, independente,
 que moda ou suborno algum a compromete.



Glossário

Reincidência

Acontecer de novo, repetir-se; também se pode associar à teimosia.

Premência

Urgência, prontidão.

Açambarcar

Tomar posse, sem que os outros possam se apropriar, monopolizar.

Sentinte

Aquele que sente (uso poético).

Bizarro

Termo comumente utilizado como estranho, esquisito. No texto, também pode ter um sentido positivo, como elegante, por se opor ao que é vulgar.

Comprazer

Satisfação, deleite.

Mimosamente

De maneira mimosa. No texto, diz respeito a pagar de modo passivo, sem refletir acerca do que está fazendo, pelo que se está pagando.

Pérgula

Corredores cobertos por trepadeiras típicas em jardins e parques públicos.

Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa
resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estamperia, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como **signo** de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome **retifiquem**.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.



Glossário

Signo

No contexto, diz respeito ao que pode simbolizar ou representar alguma coisa. Por exemplo, um tênis pode ser signo de *status*.

Retificar

Arrumar, corrigir.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Eu, etiqueta. In: _____. *Corpo*. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 91-93. Carlos Drummond de Andrade © Grafiã Drummond. <http://www.carlosdrummond.com.br>.

ATIVIDADE

1

Por dentro da indústria cultural

Pesquise, em revistas, anúncios publicitários que possam ser associados à indústria cultural. Justifique essa associação. O mesmo pode ser feito com músicas.

Compare os anúncios de diferentes produtos registrando semelhanças e possíveis diferenças.



Quem é a massa?

Há muitas situações em que se identifica uma multidão: a aglomeração de pessoas que assistem a um show, que frequenta parques, que vai acompanhar seus times nos estádios de futebol, que busca no transporte público uma forma de transitar pela cidade. Em uma metrópole, é fácil acompanhar a formação de uma multidão – um grupo de pessoas reunidas que casualmente se encontra em busca de objetivos comuns: divertir-se em um show, desfrutar de um parque, torcer pelo time, locomover-se.

Em muitas ocasiões, utiliza-se o termo *massa* como sinônimo de multidão. Mas, diferentemente das multidões, a denominação “massa” refere-se a uma grande quantidade de indivíduos, aglomerados ou não, que compartilham sistemas de crenças ou hábitos que são praticados coletivamente. Perceba que as pessoas podem estar cada uma em sua casa, assistindo a um programa de televisão, ou seja, não há aglomeração física, mas ainda assim estão todas reunidas na mesma atividade de serem espectadores.

Usa-se o termo *massa* para designar:

[...] um número indeterminado de pessoas (quanto mais, melhor) **despidas** de suas características individuais – de classe, etnia, região e até mesmo de país – e que são tratadas como um todo razoavelmente homogêneo, para o qual a produção é direcionada.



Despido

Privado de posse. Alguém de quem foi retirado do corpo adornos e complementos.

ARANHA, Maria Lúcia; PIRES, Maria Helena. *Temas de Filosofia*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005, p. 56.

Assim, o conceito de massa adquire também um contexto específico, refere-se ao contexto do consumo. É por isso que massa é o grupo de pessoas para quem determinado produto – seja ele de limpeza, de vestuário, eletrodoméstico, cultural – é destinado. É por isso também que esse conceito diz respeito a um grande conjunto de pessoas sem levar em consideração aquilo que elas poderiam ter de particular, de próprio, de individual, uma vez que o universo é o da compra e venda. Ao considerar que o gosto das pessoas é adquirido com o tempo por meio de sua cultura, a produção cumpre com maior facilidade a função de conquistar os indivíduos, propondo a eles gostos, vontades e sonhos semelhantes.

Muitas vezes, pode-se pensar que os produtos correspondem àquilo que as pessoas desejam, mas o estudo do conceito de massa aponta para o contrário: as pessoas são levadas a desejar aquilo que é antecipadamente produzido para satisfazer o desejo criado. É necessário então atentar para o fato de que, quando se fala em cultura de massa, tem-se em vista a cultura que é produzida para a massa, isto é, para uma maioria. A cultura de massa não se refere especificamente nem à cultura popular, ou seja, à cultura produzida por e para o povo (a cultura tradicional de um lugar), nem à cultura erudita, ou seja, à cultura de uma elite.

Contudo, convém esclarecer que o caráter elitista da cultura erudita não é intrínseco a ela, isto é, não é a cultura propriamente dita que é de elite. O que confere a certa cultura o caráter elitista é a forma restrita, privilegiada e privada de como ela é apropriada. Ou seja, trata-se de uma cultura elitista porque somente algumas poucas pessoas têm acesso a ela. No momento em que o acesso a essa cultura passa a ser feito de forma democratizada, ela deixa de ser elitista para se tornar popular. A escola e os centros culturais e artísticos muitas vezes tornam-se veículos para que haja a democratização da cultura erudita.

A cultura de massa tem por principal atrativo a fácil identificação, o que quer dizer que ideias, histórias e anseios são apresentados e oferecidos ao sujeito e ele se sente identificado: “É isso mesmo que eu penso”, “Foi isso mesmo que eu trilhei”, “É isso mesmo que eu quero”; o sujeito sente-se pertencente ao grupo na medida em que reconhece que os outros possuem os mesmos interesses. Quando imersa nesse universo, a pessoa não terá dificuldade em encontrar semelhantes e, por isso, se sentirá reconhecida pelos outros e poderá também reconhecê-los. A essas ações, pensamentos, desejos e formas de vida denominam-se condutas massificadas.

ATIVIDADE

2

Será que é assim mesmo?

Como você viu, condutas massificadas referem-se a ações, pensamentos, desejos e formas de vida que são adotados e praticados por muitas pessoas, de maneira igual ou semelhante. Será que você vive em uma sociedade massificada? Para explorar essa pergunta, identifique elementos de seu cotidiano que expressam os gostos e valores da sociedade.

Responda às perguntas a seguir e faça-as aos colegas, amigos, parentes, procurando refletir se há padrões nas respostas.

| Perguntas | Respostas e justificativas |
|---|----------------------------|
| 1. Qual é seu tipo preferido de música? | |
| 2. Por que prefere esse tipo? | |
| 3. Quem mais o prefere? | |
| 4. Que outros tipos você conhece? | |
| 5. Com que frequência ouve outros estilos musicais: sempre, às vezes ou nunca? | |
| 6. Esses outros estilos tocam nas rádios tanto quanto o que você prefere? | |
| 7. Por que esses outros não lhe agradam? | |
| 8. Será que se os ouvisse mais passaria a gostar deles? | |
| 9. Você diria que sua preferência por determinado estilo é uma escolha individual ou um comportamento de massa? Justifique. | |



PARA SABER MAIS



Alienação

Considerando que o consumo é o núcleo das intenções do processo industrial de padronizações de hábitos, costumes e crenças, é preciso que haja um bom combustível para que as pessoas sintam-se estimuladas a comprar o tempo todo. A alienação aparece aqui como algo que impulsiona a reprodução de pensamentos, ideias e comportamentos propagados pela indústria cultural, e a pessoa não questiona por que compra coisas das quais não necessita. Esse conjunto de pensamentos e atitudes padronizados, com o tempo, torna-se ideologia, pois estimula determinados jeitos de se vestir, de ser, de se comunicar, que geralmente respondem ao interesse de uma emissora de televisão, de um grupo econômico ou político. Por exemplo, quando há um movimento de trabalhadores, como uma greve ou protesto por melhores condições de vida e salário, é comum que tais movimentos sejam veiculados como “ação de baderneiros”. Na medida em que alguém, como um espectador de televisão, aceita sem questionar as informações que recebe, pode-se dizer que está alienado, uma vez que ele se distancia dos próprios pensamentos ou da possibilidade de pensar por si próprio. A alienação pode instalar o conformismo e

a indiferença tanto para os próprios problemas quanto para determinadas situações sociais. No sentido proposto aqui, alienação, portanto, refere-se ao estado em que uma pessoa perde a capacidade de pensar por si própria, na medida em que recebe informações “prontas” dos telejornais, dos programas de TV, reproduzindo tudo o que vê e ouve, sem questionar ou sem refletir criticamente a respeito.



DESAFIO

“A indústria cultural, com suas vantagens e desvantagens, pode ser caracterizada pela transformação da cultura em mercadoria, com produção em série e de baixo custo, para que todos possam ter acesso. É uma indústria como qualquer outra, que deseja o lucro e que trabalha para conquistar o seu cliente, vendendo imagens, seduzindo o seu público a ter necessidades que antes não tinham”

PARANÁ. Livro didático de Sociologia. Curitiba, 2006, p. 156.

Assinale a alternativa correta.

- a) A indústria Cultural não é uma característica da sociedade contemporânea ela é um produto natural em qualquer sociedade.
- b) A indústria Cultural é responsável por criar no indivíduo necessidades que ele não tinha e transformar a cultura em mercadoria.
- c) A Indústria Cultural não influencia nas necessidades do indivíduo com a sua produção em série e de baixo custo.
- d) A indústria cultural faz com que o indivíduo reflita sobre o que necessita, não desejando lucro.
- e) A Indústria Cultural prioriza a heterogeneidade [diferenças] de cada cultura.

HORA DA CHECAGEM

Atividade 1 - Por dentro da indústria cultural

O objetivo desse exercício era que você percebesse o quanto os meios de comunicação de massa podem estar associados à indústria cultural quando tentam massificar ou padronizar os comportamentos humanos. Por exemplo, propagandas de sanduíche associadas a um estilo de vida “leve e feliz”, propagandas de carros associadas a belas mulheres, que terminam por colocar os homens em um lugar machista e as mulheres em um lugar de “objeto” de desejo dos homens, como se estivessem à sua disposição e como se se interessassem pelos homens em função dos carros que dirigem. Há muitas possibilidades de resposta ou comparações possíveis de ser feitas. Você poderia, ainda, ter percebido que, quando os meios de comunicação de massa não insistem mais em determinada ideia, produto, moda, música, é possível verificar que esses produtos parecem obsoletos, desinteressantes, ultrapassados. Assim como também é possível notar quando surgem as “grandes febres” de consumo, essas são também rapidamente esquecidas. Por vezes, depois de algum tempo, são recolocadas no mercado como se fossem novas, por meio de “releituras”, “regravações”, entre outras estratégias, que, muitas vezes, recebem a denominação “cult”, “vintage” e “retrô”. O caráter passageiro dos produtos e sua fácil substituição são inerentes a essa indústria cultural, pois o elemento que a norteia é justamente o consumo, e não a fruição, o valor verdadeiramente cultural, que não tem preço.

Atividade 2 - Será que é assim mesmo?

Ao realizar a pesquisa consigo e com outras pessoas, você pode ter percebido que algumas respostas foram mais recorrentes ou até iguais. Com isso, esperava-se que você tivesse refletido sobre a existência ou não de padrões, ponderando sobre a tese que afirma que vivemos em uma sociedade massificada, na qual as pessoas têm comportamentos, pensamentos, vontades e modos de vida determinados por uma poderosa engrenagem (a indústria cultural), que direciona os seres humanos em questões que poderiam ser mais particulares.

Desafio

Alternativa correta: **b**. Conforme estudado, a indústria cultural diz respeito à produção industrial da cultura, que passa a ter preço e a ser vendida como qualquer outro produto. Para tanto, a indústria cultural incentiva e determina as necessidades dos consumidores, influenciando-os a consumir contínua e irrefletidamente. Quanto às demais alternativas, é possível afirmar que:

A alternativa *a* é incorreta pois trata a indústria cultural como um dado da natureza, algo que não depende exclusivamente da ação e do planejamento humano, o que é falso. A produção cultural não só é fruto da ação humana, como atende a diretrizes e intenções políticas e econômicas.

A alternativa *c* é incorreta dado que a indústria cultural não só interfere, mas em grande medida determina as necessidades do ser humano.

As alternativas *d* (A indústria cultural faz com que o indivíduo reflita sobre o que necessita, não desejando lucro) e *e* (A indústria cultural prioriza a heterogeneidade [diferenças] de cada cultura) são incorretas pois afirmam exatamente o oposto do que se observa na realidade. Conforme você estudou neste tema, a indústria cultural pode fazer que o indivíduo não reflita sobre o que necessita e prioriza a massificação e a homogeneização de cada cultura, e não suas diferenças.

Seguindo o caminho percorrido no Tema 1, sobre o indivíduo na cultura, serão investigados agora os conceitos de ócio e negócio. O objetivo é compreender seus significados e analisar sua importância para a vida humana, ou seja, perceber como esses conceitos inserem-se na vida prática, problematizando a participação deles na formação da individualidade, principalmente da perspectiva do mundo do trabalho. Uma ideia alternativa apresentada no livro *O elogio ao ócio* (2002), de Bertrand Russell, também auxiliará a perceber em que medida ócio e negócio se relacionam.



A palavra *ócio* pode ser entendida como folga, repouso, “não fazer nada”. A primeira imagem apresenta uma pessoa que dorme enquanto outra a carrega e problematiza que o descanso de uns só é possível porque há outros que o sustentam pelo seu esforço. A segunda (pintura de Edvard Munch, *Trabalhadores de volta para casa*, 1913-1914) apresenta um contingente de pessoas voltando do trabalho, uma cena cotidiana. Não seria o ócio um direito de todos? As pessoas são livres para exercer esse direito?

? O QUE VOCÊ JÁ SABE?

- Se for feita uma enquete na rua, perguntando se as pessoas gostam mais dos dias úteis ou do fim de semana, é provável que quase a totalidade responda que prefere o fim de semana. Se for perguntado o porquê, é provável que a maioria justifique que seja pela ausência de trabalho. Se para você essa constatação não parece óbvia, faça o teste, perguntando para colegas, amigos e familiares.
- O que vem à sua mente quando ouve alguém dizer: “Fulano está ocioso”? O ócio é algo negativo ou positivo? Por quê? Você gosta de seu trabalho? Por quê? Você tem tempo livre o suficiente para fazer as coisas que lhe dão prazer?



As pessoas trabalham para viver ou vivem para trabalhar?

O termo *ócio* tem origem na palavra latina *otium*, que significa lazer, repouso. *Negócio*, por sua vez, deriva de *negotium*, palavra que expõe a negação do *ócio* (*neg* = não, *otium* = lazer). O sentido latino de *ócio* já estava na palavra grega *scholé*, que também significa descanso, tempo livre. Significava, além disso, estudo, na medida em que um homem, por não ter de trabalhar para sua subsistência, pode se ocupar voluntariamente de uma ação. Pode-se perceber o sentido de *scholé* em escola, o lugar de estudo. Na Grécia Antiga, a escola era o lugar privilegiado do *ócio*, o lugar daqueles que podiam se dedicar à ginástica, aos jogos, à música e à literatura. Era, portanto, um lugar para pessoas ociosas, isto é, que não precisavam trabalhar para garantir o próprio sustento, visto que se beneficiavam do trabalho de escravos. Vale lembrar que a Grécia, na Antiguidade, foi, durante muito tempo, uma sociedade escravista.

Hoje o *ócio* é associado a uma imagem negativa de folga, preguiça, “falta do que fazer”, como é possível comprovar com o provérbio: “O *ócio* é o pai de todos os vícios”. É difícil precisar quando exatamente o *ócio* adquiriu essa imagem negativa. Uma possibilidade é a máxima “Deus ajuda a quem cedo madruga”, que representa uma relação entre o trabalho e o “enobrecimento” da alma por meio de um discurso religioso. Durante o processo de industrialização, essa máxima foi resgatada pela burguesia a fim de fazer que o ser humano dedicasse sua vida inteiramente ao trabalho. Percebe-se que tal entendimento de “*ócio*” relaciona-se ao pecado ou ao sentimento de indignidade, tendo como fim a exploração do trabalho do povo.



A tirinha ironiza a ideia de *ócio* criativo, momento em que se é livre para criar, visto como sinônimo de vagabundagem.

Para resgatar um sentido anterior a esse, é preciso qualificar o *ócio* como criativo, digno e produtivo, se não do ponto de vista fabril, certamente do ponto de vista humano.

Em alguns casos, o trabalho e o dever podem vir acompanhados de um sentimento de desânimo; por exemplo, quando você é acometido pelo desejo de não trabalhar e fazer outra coisa, ainda que você não possa. Em geral, esse desejo também é visto, muitas vezes, como sinônimo de preguiça. Mas, há quem diga que “o indivíduo se faz pelo trabalho”. Desenvolvendo um pouco mais essa ideia:

[...] o ser humano se faz pelo trabalho, porque ao mesmo tempo que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade. Desenvolve a imaginação, aprende a se relacionar com os demais, a enfrentar conflitos, a exigir de si mesmo a superação de dificuldades. Enfim, com o trabalho ninguém permanece o mesmo, porque ele modifica e enriquece a percepção do mundo e de si próprio.

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009, p. 67.

Ou seja, é preciso ponderar a respeito de a que tipo de trabalho se refere para que a percepção sobre ele possa ser compreendida. O que é claro é a existência de uma contradição entre o trabalho como atividade **emancipadora**, que faz que o sujeito se sinta útil, se reconheça e se sinta ocupando um lugar no mundo, e o trabalho exclusivamente como condição para sobreviver. Nesse último caso, o trabalho é visto como um meio para “ganhar dinheiro”. Essa contradição fica ainda maior ao pensar que há trabalhos mais prestigiados e valorizados que outros, que há até mesmo trabalhos em que a ocupação principal do trabalhador é organizar o trabalho alheio.

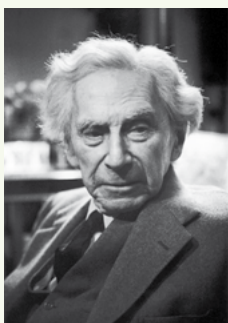


Emancipador

Que torna independente, livre, dá autonomia; diz-se de ações que permitem a uma pessoa ou grupo ascender a um estado de autonomia após ter sido submetido a alguma autoridade ou imposição.

Na edição brasileira do livro *Elogio ao ócio*, de Bertrand Russell (1872–1970), os artigos presentes na obra são precedidos por uma introdução escrita pelo professor Howard Woodhouse, que comenta sobre o texto *Conhecimento “inútil”* (o segundo

Bertrand Russell



Nasceu em 1872 em Ravenscroft, País de Gales. Embora tenha defendido fervorosamente o ócio, Russell trabalhou arduamente até os 97 anos que viveu. Sua obra é vasta e envolve variados campos de atuação. Além da Filosofia, o estudioso engajou-se em causas sociais e políticas. É importante salientar que as reflexões acerca do ócio situam-se no contexto da Grande Depressão, que sucedeu a queda da Bolsa de Nova Iorque (EUA) em 1929, momento em que muitos padeceram no desemprego. Mas, para o estudioso, a própria crise econômica derivava da concepção errada do trabalho, que só é valorizado e prestigiado se gera lucro.

texto da coletânea). Nesse texto, ele relembra os relatos de Russell a respeito da chegada dos pêssegos e damascos ao Ocidente, após terem sido cultivados na China, levados à Índia até aparecerem em Roma. Segundo o professor, o fato de saber todo o itinerário que as frutas percorreram antes de chegar à mesa torna-as mais interessantes e, por consequência, mais saborosas.

Essa passagem do livro comentada por Woodhouse é importante para desfazer possíveis equívocos, entendendo que o ócio não é inação (falta de ação), preguiça, desperdício de tempo. No livro, Russell defende o ócio como momento de formação mental, e sua má compreensão, em certa medida proposital, reforça a ideia de que as atividades desejáveis são somente aquelas associadas à produtividade e ao subsequente lucro.

Com isso, Russell faz sua defesa por uma jornada de quatro horas de trabalho.

O filósofo procura mostrar como as jornadas de trabalho poderiam ser reduzidas graças aos avanços tecnológicos, sendo que os salários não sofreriam alteração. Tendo suas necessidades básicas satisfeitas, todas as pessoas poderiam ocupar-se de outras atividades ociosas. Russell não esquece que os trabalhadores têm tempo livre, mas aponta que esse tempo normalmente é passivo, pois, em razão da exaustão, as pessoas optam por ver ou ouvir algo e não fazer (ativamente) nada.



Outro aspecto importante que também se relaciona com o presente tema é o já tratado desenvolvimento da individualidade. Russell explica que o ócio potencializa a reflexão, que, por sua vez, estimula ainda mais o desenvolvimento, ao passo que a atividade fabril nas sociedades modernas tem contribuído para a inibição da criatividade, visto que as ocupações são repetitivas e entediadas. O ócio aponta para as diferentes possibilidades do ser, enquanto o trabalho segue a linha da homogeneidade.

Para finalizar, o filósofo defende que o ócio deveria ser um direito de todos e não um privilégio de alguns. Isso significa que, além de trabalhar para sobreviver, todos deveriam ter tempo livre para usufruir do lazer, da cultura, de atividades que pudessem trazer não apenas diversão, mas também a possibilidade de aprimorar o conhecimento de si e do mundo. Isso não poderia estar ligado ao poder aquisitivo das pessoas nem às restrições impostas por barreiras geográficas e econômicas, por exemplo.

Basta você refletir: No bairro em que você mora há espaços de lazer e cultura? Se existem, há uma programação variada? Todos podem pagar para frequentá-los (quando e se forem pagos)? São de fácil acesso? Se a maioria das suas respostas for negativa, o direito ao ócio, como defendido por Russell, está prejudicado, prevalecendo como privilégio para pequenos grupos com melhores oportunidades e maior poder aquisitivo.

Atualmente, há quem diga que esse modelo de trabalhador, incapaz de pensar criativamente, já não é aquele desejado e necessitado pelas grandes corporações. A complexidade dos processos produtivos exige um trabalhador com outro perfil, capaz de pensar, de tomar decisões rapidamente, de resolver problemas, de ser criativo, de trabalhar em equipe e integrado às novas tecnologias. Mas, por outro lado, a internet, que facilita o trabalho, aproximando distâncias, permitindo ao empregado realizar tarefas de sua própria casa, acaba exigindo uma disponibilidade quase integral do trabalhador, dado que a todo momento ele pode (ou deve) estar disponível para contato e subsequente solução de problemas.



FICA A DICA!

Se você quiser saber mais sobre o contexto em que Russell fez suas reflexões, assista ao filme *Noite dos desesperados* (direção de Sydney Pollack, 1969). O filme é baseado no romance *Mas não se matam cavalos?*, de Horace McCoy (1935).

ATIVIDADE 1 Analisando o filme *Tempos modernos*

Leia a sinopse a seguir.

Tempos modernos (direção de Charles Chaplin, 1936)

Um dos filmes mais conhecidos de Charles Chaplin é *Tempos modernos*. A famosa cena em que o ator é visto em uma linha de montagem, tentando exasperadamente dar conta de exercer a função de apertar parafusos em peças mecânicas enquanto estas rolam rapidamente sobre uma esteira, é das mais emblemáticas. Nesse momento, quem assiste ao filme “ri” e “sofre” com Chaplin, pois percebe o quanto seu gestual é resultado do ritmo acelerado de trabalho imposto pela indústria, tornando-o um homem-máquina, alguém totalmente automatizado e alienado. Você já assistiu a esse filme? Já ouviu falar dessa cena? Caso não tenha assistido, é fundamental que você veja para realizar essa atividade. Por ser um clássico de todos os tempos, o filme pode ser encontrado na internet.

Para o exercício, pondere acerca da importância do trabalho e do ócio para a vida, posicionando-se a respeito.

1 O protagonista (interpretado por Charles Chaplin) está satisfeito com sua ocupação?

2 O desenvolvimento tecnológico permitiu que ele parasse de trabalhar?

3 Pensando em sua vida, você considera que o desenvolvimento tecnológico por si só seja suficiente para diminuir a jornada de trabalho e aumentar o tempo de ócio? O que mais seria necessário?

HORA DA CHECAGEM

Atividade 1 - Analisando o filme *Tempos modernos*

Para responder, é necessário que você tenha assistido ao filme, traçando uma relação entre ele e os textos apresentados neste tema.

1 O protagonista não parece satisfeito com seu trabalho, pois sempre busca escapar dele. Além disso, é clara a insatisfação dos operários com relação ao trabalho fabril. Estão todos cansados, extremamente explorados e infelizes, o que se caracteriza por um clima de hostilidade entre eles na fábrica.

2 O filme mostra que o próprio corpo do trabalhador se molda às engrenagens de uma máquina, portanto os avanços tecnológicos não permitiram a ele tempo ocioso, mas quase o “devoraram”. O personagem deve trabalhar mais que antes, impondo ritmo por meio do tempo das máquinas.

3 Resposta de cunho pessoal. Você pode ter pensado nas atividades que realiza em seu trabalho e se elas são influenciadas por tecnologias, especificando quais são elas e de que modo elas permitem que você trabalhe menos ou melhor. Esperava-se também que você ponderasse sobre as atividades, os objetos, as atitudes e as situações de trabalho que poderiam colaborar para que você se sentisse mais contente com seu trabalho e ao mesmo tempo mais livre para realizar outras atividades que não estivessem relacionadas com ele.

TEMAS

1. Totalitarismos: o caso do nazismo
2. A banalidade do mal
3. Razão instrumental e razão crítica

Introdução

O objetivo desta Unidade será examinar dois fenômenos trágicos ocorridos no século XX: o nazismo e o fascismo. Estes foram regimes políticos totalitários, isto é, totalmente contrários à democracia. Ao analisar esses episódios da História, você será convidado a perceber o que eles têm a ver com a moral e com a formação da consciência humana. Ao longo da Unidade, serão apresentadas as reflexões que alguns importantes filósofos fizeram sobre o século XX. Hoje, muitos dizem que esse foi um *século de extremos*. Os fatores negativos que levaram a essa denominação foram a intolerância, a ignorância, o descaso, a má formação e falta de reflexão. Tais fatores ainda estão presentes nas sociedades.

O objetivo dessas reflexões não é consolar as tristezas e frustrações causadas por esses acontecimentos trágicos, e sim procurar sentidos para eles e evitar que aconteçam novamente. É preciso entender o contexto econômico, político, social e cultural que fez que pessoas e grupos agissem de forma tão violenta no passado, pois essas atitudes têm consequências até hoje. Assim, entender o que aconteceu no passado é necessário para compreender o presente. Mas lembre-se: na História, nem tudo se explica apenas em termos de causa e consequência, os fatos históricos nunca se repetem da mesma forma. Isso porque um fato não surge sozinho; ele depende de outros fatores para acontecer. Mesmo assim, conhecer as decisões políticas injustas e as tragédias do passado pode ajudar a evitar que elas se repitam.

Ao longo da Unidade, você poderá, progressivamente, relacionar o desenvolvimento da racionalidade humana e suas consequências e refletir se sempre o desenvolvimento da razão acrescenta coisas boas à humanidade. No Tema 1, conhecerá as características do nazismo e do fascismo e a história desses regimes no recorte da primeira metade do século XX; no Tema 2 e no Tema 3, refletirá sobre de que modo, por meio do conhecimento filosófico, certas atitudes humanas são consideradas irracionais do ponto de vista ético e moral.

Neste tema, você estudará os movimentos totalitários que assolaram o mundo no século XX, principalmente o nazismo que eclodiu na Alemanha. Muitas vezes, usa-se o termo *nazifascismo* como sinônimo desse movimento totalitário. Tanto o líder nazista Adolf Hitler (1889-1945) quanto o líder fascista Benito Mussolini (1883-1945) foram eleitos democraticamente pelo povo antes de transformarem seus países em ditaduras. Além disso, ambos eram antiliberais no que se refere à economia, ou seja, permitiam que o Estado interviesse diretamente na economia, e declararam guerra às principais democracias liberais (França, Inglaterra, Holanda, Bélgica e Estados Unidos). Finalmente, pode-se dizer que ambos os regimes eram nacionalistas. Além disso, usaram a juventude organizada em sua defesa, além do apelo aos símbolos, bandeiras e gestos de reverência aos líderes.



Mussolini cumprimentando Hitler no aeroporto de Veneza, Itália, em 14 de junho de 1934.

No entanto, é preciso também apontar para algumas diferenças. Pode-se começar chamando a atenção para a não adesão de Mussolini ao nacional-socialismo. Enquanto ele rompeu com o socialismo, Hitler manteve-se em um primeiro momento ligado à ex-União Soviética, ainda que não partidário do ideário comunista e do marxismo. Assinou, em 1939, um tratado de não agressão mútua, que previa também que a Rússia não reagiria a uma ofensiva alemã contra a Polônia, por meio do chamado Pacto Molotov-Ribbentrop (em referência aos signatários do acordo: os ministros do Exterior soviético, Vyacheslav Molotov, e alemão, Joachim von Ribbentrop). Esse tratado foi depois quebrado por Hitler quando resolveu invadir a Rússia com suas tropas.

Holocausto

Processo de extermínio da etnia judaica implementado pelos nazistas em grande escala e que foi responsável por aproximadamente 6 milhões de mortos durante a 2ª Guerra Mundial.

Serão investigados aqui os mecanismos sociais, políticos, culturais e psicológicos que permitiram a implementação dessa ditadura e, especialmente, os motivos que fizeram que grande parte da população europeia aceitasse e, em alguns casos, colaborasse para que algo como o **Holocausto** acontecesse.



© Bridgeman Images/Keystone



© Courtesy Everett Collection/Latinstock

O cartaz à esquerda retrata Hitler mostrando simpatia às crianças alemãs que carregam bandeiras com o símbolo da suástica. À direita, o cartaz, exposto pelo governo nazista alemão durante a década de 1930, aponta para o suposto culpado pela guerra: o judeu, marcado na imagem pela estrela de seis pontas. Os judeus foram obrigados a utilizar esse símbolo para que pudessem ser identificados pelos não judeus. É importante destacar que a estrela, formada pela sobreposição de dois triângulos, é chamada de estrela de Davi, um importante símbolo para os judeus, que faz parte da bandeira de Israel.

? O QUE VOCÊ JÁ SABE?

Você provavelmente já ouviu falar de nazismo e fascismo. Tente recordar algum filme, programa de televisão ou livro que tenha tratado sobre esse tema. Que obras são essas? Analisando essas situações, quais características do nazismo e do fascismo você destacaria? Como os nazistas e fascistas eram retratados?

Já ouviu esses termos sendo usados alguma vez para descrever alguém ou alguma situação? Busque na sua memória o uso comum que esses termos podem possuir e reflita sobre os sentidos a que eles aludem.



O surgimento da Alemanha nazista

A Alemanha foi o país que mais sofreu com o Tratado de Versalhes, assinado em 1919, em Paris. Esse tratado foi um acordo estabelecido entre as nações anteriormente envolvidas nos conflitos da 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Houve um consenso entre elas de que a Alemanha teria sido responsável pela eclosão dessa guerra, e, por isso, o tratado previa punições severas, como forma de ressarcir os demais países envolvidos nos confrontos. Totalmente derrotada, a Alemanha foi obrigada a ceder territórios e recursos de seu banco central, o que a afetou política, econômica e moralmente.

Assim, no período que se seguiu ao fim da 1ª Guerra, o panorama na Alemanha era de uma economia em decadência; o desemprego era generalizado, a recessão interferia no preço e na quantidade disponível de bens de consumo e a inflação fazia o escasso dinheiro dos alemães desvalorizar-se ainda mais.

Foi em razão desse contexto que a figura de Adolf Hitler e suas ideias alcançaram tanta projeção. Filiado ao Partido Nacional-Socialista Alemão – o partido nazista –, o austríaco de grande carisma soube associar em sua **retórica belicista** componentes ao gosto do público, ou seja, ele explorou o sentimento de mágoa generalizada que pairava entre os alemães, o desejo desse povo por uma revanche, bem como valorizou a história, a tradição e a cultura germânicas como sendo o que havia de mais puro e belo e que deveria ser preservado. Assim, sua proposta soava como uma possibilidade de “salvação” para o povo alemão. Em 1933, Hitler foi eleito **chanceler** da Alemanha.

O programa de governo nazista era contra o liberalismo econômico ostentado pelas políticas inglesa e estadunidense, mas também era contra a alternativa socialista que estava se consolidando na União Soviética e no Leste Europeu. Essa recusa dos modelos sociopolíticos previamente estabelecidos também colaborava para reforçar a ideia de que Hitler propunha e defendia algo próprio dos alemães, que exprimisse aspectos únicos da sua personalidade e formação. Assim, a base ideológica de Hitler consistia em uma propaganda massiva que explorava o sentimento nacionalista, com forte apelo ao orgulho, enaltecendo as qualidades do alemão fragilizado e rancoroso pela recente derrota na 1ª Guerra Mundial.



Glossário

Retórica

Arte do convencimento por meio do discurso.

Belicista

Que se refere a bélico; relacionado à guerra.

Chanceler

Chefe de governo na Alemanha. Trata-se da figura do primeiro-ministro, comum em vários países.

Mas não foi somente com seu carisma e retórica que Adolf Hitler chegou à liderança suprema e transformou a Alemanha em crise em uma potência militar, disposta ao **expansionismo imperialista**. O líder (em alemão, *Führer*), articulando uma aliança com setores conservadores do **capital industrial e financeiro**, obteve meios para fortalecer muito o Estado, aquecendo o desenvolvimento econômico por meio da expansão das indústrias, sobretudo de tecnologia bélica. Dessa forma, a Alemanha se preparou para o que se tornaria a 2ª Guerra Mundial (1939-1945).

Nesse momento, havia um enorme clima de tensão e os conflitos exteriores logo estourariam. Na Alemanha, os conflitos internos já ocorriam e pareciam preocupantes, ao menos para as parcelas da população que podiam percebê-los, ou seja, aqueles que não se enquadravam no perfil construído de “alemão nacionalista”, “ariano” e “obediente”: alguns professores, artistas e estudantes contrários ao regime, anarquistas, muçulmanos, ciganos, testemunhas de Jeová, negros e asiáticos, homossexuais e, sobretudo, judeus.

Conforme dito, as habilidades discursivas de Hitler atingiam diretamente a autoestima desgastada da maioria do povo alemão. Suas palavras evocavam sentimentos de orgulho, glória e honra quando ele insistia na ideia de proteção e prioridade do núcleo familiar e na eugenia, isto é, na crença de que havia uma superioridade genética dos alemães sobre as demais etnias. Seus discursos alimentavam o sonho de uma reconstrução épica, de um ressurgimento das cinzas, ideias que se adequavam perfeitamente aos planos dos investidores da época. Cabe lembrar que nem todos esses investidores eram alemães, além de também não terem sentido os efeitos da precariedade do pós-guerra. Esses **bastiões** do capitalismo financeiro e industrial tinham interesse em qualquer um que pregasse a importância dos valores familiares e do fortalecimento da estrutura estatal para um subsequente conflito, porque isso contribuiria para um cenário no qual seus negócios se tornariam mais lucrativos.

Dessa forma, há uma clara incongruência entre o discurso nazista antiliberal e a efetivação de seu programa político. O resultado foi a propagação da ideia de



Glossário

Expansionismo imperialista

Conquista de territórios à base da força e com a implementação do regime político do conquistador.

Capital industrial e financeiro

Respectivamente, reservas monetárias adquiridas de atividades da indústria e dos bancos.



Bastião

Aquele que se torna ícone em seu meio ou que conquista o status de mais importante, significativo, exemplar.

que a guerra, embora gerasse prejuízo e destruição, seria um ótimo negócio para industriais e magnatas do setor financeiro, que, na época, vendiam os materiais necessários para as batalhas: armas, aviões etc.

O discurso orgulhoso de Hitler, apoiado por amplos setores da economia, possuía outro importante elemento: o antissemitismo (anti = contra, semita = judeu), algo que se traduz pelo sentimento de ódio aos judeus. Portanto, percebe-se o teor racista de afirmação da própria superioridade. O antissemitismo funcionava como um mecanismo social de identificação pela diferença; para afirmar-se como “genuíno alemão”, era preciso apontar para aquele que não o era, isto é, para o outro, o diferente. Assim, o grupo (os representantes da raça ariana) era identificado como merecedor de glórias e salvação, e o outro (o diferente), identificado como culpado pelas misérias que atingiam os alemães. Esse mecanismo legitimava a violência instaurada pelo regime nazista.

O termo *ariano* refere-se ao nome de um grupo étnico. Designava vários povos originários das **estepes** da Ásia central, os indo-europeus, que se espalharam pela Europa a partir do final do **Período Neolítico**. Porém, com o nazismo, a palavra assumiu outro significado. Os nazistas, baseando-se em teorias, bastante discutíveis, de vários cientistas evolucionistas do século XIX, usaram o termo para classificar uma suposta raça comum aos indo-europeus e aos seus descendentes não miscigenados com outros povos, isto é, o termo *ariano* passou a se referir a uma “suposta” raça pura.

Com base nesse sentimento, a efetivação do nacionalismo se realizaria pela dominação do outro, do diferente, o que, mediante muitas formas de discriminação, legitimava perseguições, espancamentos e até o confinamento em campos de concentração e o extermínio em massa.

É importante ressaltar que o antissemitismo, isto é, esse sentimento de ódio contra judeus, não foi inventado pelos nazistas. Desde os tempos antigos, passando pela Idade Média, até a Época Moderna, sempre houve manifestações de repúdio ao povo judeu. A ideologia nazista apenas se aproveitou desse sentimento e o explorou para seus próprios interesses por meio da construção e do reforço do ideário nacionalista e de superioridade da raça alemã. Tão logo



Glossário

Estepe

Vegetação de planícies com poucas árvores e de clima temperado.

Período Neolítico

Período pré-histórico em que os primeiros homens começaram a se tornar sedentários, a cultivar a agricultura, entre outras características; também conhecido como Período da Pedra Polida.

os nazistas estabeleceram seu poder e obtiveram voz, iniciaram-se as perseguições e o desprezo desvelado pelos judeus, considerados uma raça inferior, e pelos demais alvos de perseguições, ou seja, todos os supostos inimigos do regime.

Teve início assim um longo processo de perseguição e violência dirigidas ao povo judeu, como a suspensão dos seus direitos civis e a apreensão dos seus bens e propriedades, culminando no já mencionado confinamento em campos de concentração e, finalmente, no **genocídio** executado nos campos de extermínio, o Holocausto. No Tema 2, você entrará em contato com algumas teorias filosóficas que se debruçaram sobre esse processo.



Genocídio

Extermínio consciente de comunidades, grupos, povos, culturas; inclui outras formas de extermínio, além do assassinato, como esterilização e sequestros.



Foto: © Bridgeman Images/Keystone
© Sucesion Pablo Picasso/AUTV15, 2015

Essa pintura, intitulada *Guernica*, é uma obra do espanhol Pablo Picasso pintada em 1937. Ele a produziu a partir de suas impressões ao ver fotos retratando as consequências do intenso bombardeio da cidade de Guernica - realizado pela aviação alemã, comandada por Hitler, aliado do ditador espanhol Franco durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). É possível perceber a abrangência das tragédias relacionadas com regimes totalitários.

ATIVIDADE

1 Analisando uma canção

Leia a seguir a letra da canção *Pobre paulista* (1984), do grupo Ira!, que se tornou muito conhecida entre os jovens dos anos 1980 no Brasil. Apesar de tratar do sentimento de rebeldia dos adolescentes, na época em que foi divulgada gerou polêmica e houve uma enorme discussão sobre o conteúdo de sua letra – que parece conter

uma forte carga de raiva, preconceito e superioridade dos paulistas sobre outros povos que habitam a cidade.

Pobre Paulista

Todos os não se agitam
Toda adolescência acata
E a minha mente gira
E toda ilusão se acaba
Dentro de mim sai um
[monstro
Não é o bem nem o mal
É apenas indiferença
É apenas ódio mortal

Não quero ver mais essa
[gente feia
Não quero ver mais os
[ignorantes
Eu quero ver gente da
[minha terra
Eu quero ver gente do
[meu sangue
Pobre São Paulo, pobre
[paulista

Edgard Scandurra

Eu sei que vivo em pura
[utopia
Mas tudo vai cair na
[realidade
Pois sinto que as coisas
[vão surgindo
É só um tempo pra se
[rebelar
Pobre São Paulo, pobre
[paulista

© Pobre Paulista (Edgard Scandurra) editado pela: Warner Chappell Edições Musicais Ltda.

1 Essa letra gerou muita polêmica, mas você percebe isso? Acha que se pode dizer que a canção incorpora uma ideologia que se assemelha ao que você leu sobre os nazistas? Por quê?

2 Analise agora a letra grifando as palavras que possam se relacionar à raiva, ao preconceito ou à superioridade de uns sobre outros e associe-as aos termos *nazismo*, *antisemitismo*, *eugenia*, *nacionalismo*, *ariano*, entre outros vistos no texto *O surgimento da Alemanha nazista*. Justifique sua resposta para cada uma das associações realizadas.

Uma vez que a proposta desta Unidade é analisar alguns extremos do século XX, será importante examinar neste tema as contribuições da pensadora Hannah Arendt (1906-1975), que estabeleceu fundamentos para a investigação ética e política acerca da banalidade do mal, ou seja, o mal que é praticado sem consciência, em consequência do cumprimento de ordens e da busca da adequação social.

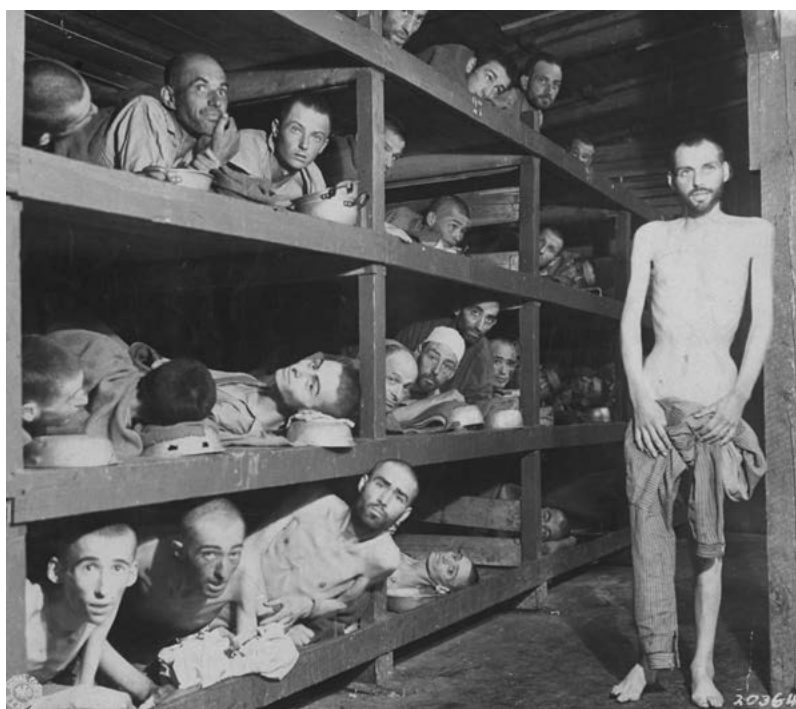
? O QUE VOCÊ JÁ SABE?

O que você entende por “banal” e “mal”? Defina cada um desses termos e dê, pelo menos, um exemplo que explique cada um deles. Em sua opinião, em que situação uma atitude má pode ser banal? E em que situação uma atitude má não seria banal? Reflita e destaque, pelo menos, um exemplo.

📖 Compreender significa enfrentar

A discussão empreendida por Hannah Arendt gira em torno da ideia de que a banalidade do mal é consequência de uma ação impensada, alienada e conivente, que propaga um tipo de normalidade, de hábito insensível. Esse mal faz ignorar as vítimas e pode se instalar tanto em regimes totalitários quanto democráticos.

A pensadora acompanhou o julgamento do oficial nazista Adolf Eichmann e ficou impressionada com a ausência de convicções por parte do acusado, um homem que havia sido responsável pela deportação de incontáveis vítimas para os campos de concentração e que, apesar disso, considerava-se inocente, argumentando que apenas havia cumprido ordens. Hannah Arendt desenvolveu então sua hipótese explicativa: a banalidade do mal.



Vítimas em um campo de concentração em 1945. A imagem ilustra as condições insuportáveis a que eram submetidos homens, mulheres, crianças, jovens e idosos.

Em seu livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963), a filósofa desenvolveu sua teoria na tentativa de compreender a maldade praticada pelos homens. Lembre-se de que “banal” significa trivial, comum, desimportante. Pode-se dizer, por exemplo, que um filme é banal porque é bobo, não acrescenta nada; que não se deve brigar porque o motivo é banal, ou seja, o motivo não justifica uma briga; ou ainda que não se deve perder tempo com banalidades, pois elas são insignificantes. Como então um mal pode ser banal?

Em 1997, no Brasil, cinco jovens assassinaram o índio Galdino Jesus dos Santos. Você se lembra? Galdino estava em Brasília para discutir a situação da terra de seu povo no sul da Bahia. Ao voltar para onde estava hospedado, ele se perdeu e dormiu em um ponto de ônibus. Às 5 horas, os jovens atearam fogo nele, que teve 95% do corpo queimado e morreu em seguida. No julgamento, os assassinos se defenderam afirmando que fora uma brincadeira.

Hannah Arendt encontrou-se diante de um enigma assim quando escreveu a tese da banalidade do mal, questionando como alguém que praticou um mal não se considera culpado.

Para que você possa compreender melhor a tese da banalidade do mal, é preciso entender o contexto em que ela foi formulada.

Em 1961, Hannah Arendt embarcou de Nova Iorque para Jerusalém, para acompanhar o que seria o maior julgamento de um **carrasco** nazista depois do Tribunal de Nuremberg. O réu era Adolf Eichmann, encontrado na Argentina pela polícia secreta de Israel (Mossad). Em maio de 1960, ele fora sequestrado pelos oficiais dessa unidade especial e levado para Jerusalém. Só então o governo de Israel anunciou que o havia descoberto no país latino-americano, escondido sob a falsa identidade de Ricardo Klemente, um funcionário da Mercedes-Benz.



Carrasco

Indivíduo responsável pela execução de alguém condenado à morte ou à tortura.

Em sentido figurado, é alguém capaz de atos terríveis ou de atormentar pessoas; algoz, verdugo são sinônimos.

Hannah Arendt



Hannah Arendt (Hannover, Alemanha, 1906 – Nova Iorque, Estados Unidos, 1975) teve um vasto campo de atuação, pesquisando temas como autoridade, educação, condição humana, violência, liberdade. Em suas obras, pode-se encontrar um diálogo frutífero entre Filosofia, História e Literatura. A pensadora se autodenominava uma teórica política, refletindo sobre a teoria e a prática políticas. Apesar de não ser religiosa praticante, ela se identificava com a causa judaica, e a perda da nacionalidade alemã, em 1937, fruto da perseguição nazista, foi uma experiência que ela incorporou aos seus interesses como pesquisadora.



VOCÊ SABIA?

O TRIBUNAL DE NUREMBERG



Líderes nazistas na corte do tribunal. Nuremberg, Alemanha, 1945.

Logo após o término da 2ª Guerra Mundial, ainda em 1945, iniciou-se uma série de julgamentos que recebeu a denominação de “Tribunal de Nuremberg”, por terem ocorrido na cidade alemã de Nuremberg, conhecida pela ligação com o regime nazista e palco dos mais importantes congressos desse regime, local onde foram decretadas as primeiras leis antijudaicas (“Lei de proteção da honra e do sangue alemão”, por exemplo). No total, foram 13 julgamentos, sendo o primeiro o mais famoso, no qual 24 membros da cúpula nazista foram julgados sob diversas acusações, dentre elas de crimes contra a humanidade e assassinato de um povo, sem precedentes. Eichmann, que naquele momento encontrava-se foragido, foi citado diversas vezes nas 16 mil páginas que compõem a transcrição do julgamento.

É possível afirmar que, além da investigação, da procura pelos fatos e provas, dos testemunhos, os julgamentos também tinham como objetivo expor ao mundo a natureza criminosa do 3º Reich.

O 3º Reich foi o nome dado por Hitler, em 1933, ao império parlamentarista (*Reich* significa “parlamento”) que pretendia construir depois da subida ao poder do seu Partido Nacional-Socialista. Era uma espécie de continuidade aos “impérios” conquistados pelos alemães e que ele prometia aos seus seguidores.

É ainda necessário explicar que, durante o regime nazista, Eichmann coordenava as atividades práticas de implementação da “solução final”, termo que se refere ao projeto nazista de eliminar toda a população judaica dos territórios conquistados pela Alemanha. De seu escritório em Berlim, Eichmann organizava as rotas de trens que seguiam para os campos de extermínio, identificando os deportados. Era ele quem despachava homens e mulheres de origem judaica, homossexuais, ciganos, testemunhas de Jeová, entre outros, considerados inferiores ou prejudiciais para os alemães “puros”, para os campos de concentração e de extermínio, tais como **Auschwitz**, Dachau e Treblinka.

A filósofa, que foi a Jerusalém como enviada da revista *New Yorker* e acompanhou diariamente as sessões do julgamento, esperava encontrar um ser monstruoso, alguém malévolo, com sede de sangue, sem nenhum sentimento de bem-querer pelo ser humano, ou seja, um assassino frio, disposto a matar qualquer um que se interpusesse entre ele e seus objetivos. No entanto, espantou-se ao deparar com um perfil **burocrata**, um marido dócil, um pai dedicado, alguém que se julgava um bom cidadão, cumpridor de seus deveres.

Arendt, cujo nome significa enfrentar, dedicou-se sem ressalvas a enfrentar esse dilema. Como um indivíduo que participou ativamente de um sistema que aniquilou milhares de vítimas não se sente responsável pelo que fez? Em seu texto, ela transcreve a declaração de inocência do acusado:

Com o assassinato dos judeus não tive nada a ver. Nunca matei um judeu, nem um não-judeu – nunca matei nenhum ser humano. Nunca dei uma ordem para matar fosse um judeu fosse um não-judeu; simplesmente não fiz isso.

Adolf Eichmann, 1961.

Apud ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 33.

Foi na tentativa de responder a essa questão que a pensadora desenvolveu a tese da banalidade do mal, que explica como um mal praticado por uma personalidade condicionada, sem convicção, faz desse indivíduo, por isso mesmo, alguém



Glossário

Auschwitz

Maior rede de campos de concentração nazistas, com 3 campos principais (entre eles, o campo de extermínio de Birkenau) e mais de 40 subcampos. Localizada no sul da Polônia, é considerada o maior símbolo do Holocausto.

Burocrata

Termo de origem francesa, *bureaucrate*, que significa aquele que trabalha no escritório (em francês, *bureau*). A burocracia, no século XVIII, designava toda a repartição pública, isto é, o conjunto de escritórios cujos funcionários estariam exageradamente a serviço da administração e de detalhados trâmites (procedimentos) para o bom funcionamento de uma empresa ou de um governo.

capaz das maiores **atrocidades** sem se responsabilizar por elas, pois, para a pessoa, trata-se apenas do cumprimento de ordens.

Essa barbaridade torna-se banal porque não tem uma motivação política, ética, ideológica. Eichmann decidia e enviava as pessoas em um trem para campos de extermínio como se isso fosse algo comum, ordinário e, por isso, banal. É importante dizer que a ausência de motivação não o isenta e não o torna inocente; a complexidade é justamente entender que sujeito era esse, que não era um inimigo **patológico** dos judeus, nem um **sádico mórbido** ou um monstro depravado, mas terrível, horrivelmente normal.

Arendt caracterizou a personalidade de Eichmann como **mediocre**, um sujeito que cumpria com zelo e eficiência as ordens que recebia, sem questioná-las, considerando desonesto não executar o trabalho que lhe fora dado. A pensadora afirma que, ao cumprir ordens, sentado à sua mesa de escritório, Eichmann acreditava que permanecia “de mãos limpas”. Afinal, era como se, diretamente, ele não fizesse mal a ninguém; ao contrário, ele estaria honrando o seu trabalho, sendo apenas um cumpridor dos seus deveres.

Era um funcionário extraordinário, mas um homem ordinário, incapaz de pensar por si próprio, de separar o bem do mal e que, pelo seu comprometimento profissional, se considerava inocente. Conforme observou Arendt:

[...] era um homem que não parava para refletir. Ele não tinha **perplexidades** e nem perguntas, apenas atuava, apenas obedecia. Seu desejo de agir corretamente, de ser um funcionário eficiente, de ser aceito e reconhecido dentro da hierarquia, o tornou um burocrata insensível [...].

SOUKI, Nádia. Hannah Arendt e a banalidade do mal. *Extensão*. Cadernos da Pró-reitoria de Extensão da PUC Minas, v. 8, n. 26, p. 53, ago, 1998.



Glossário

Atrocidade

Atitude cuja prática é considerada desumana, cruel e sádica, normalmente envolvendo muito sofrimento e vítimas fatais.

Patológico

Algo contrário do normal, do comum e considerado doentio.

Sádico

Adjetivo atribuído ao personagem histórico Marquês de Sade e corresponde àquele que sente prazer com o sofrimento alheio e, muitas vezes, pratica o mal para obter esse prazer.

Mórbido

Relativo a doença; débil, doentio, insalubre; que se relaciona com coisas sombrias, estranhas.

Medíocre

Sem grandes qualidades ou destaque; que corresponde à média; banal, precário.

Perplexidade

Admiração, espanto, desconforto diante de uma situação.

Eichmann foi considerado culpado e sentenciado à morte por enforcamento, em Israel.

As análises de Arendt são fundamentais porque alertam para a propensão dos seres humanos a fazer parte de um grupo, aderindo a ele sem reflexão, assumindo, sem pensar, as ideias, opiniões e deveres que podem levar a males extremos. É um perigo atual se você levar em conta o número de pessoas que vivem de forma acrítica. Segundo a filósofa, o desumano se esconde em cada ser humano. Continuar a pensar e interrogar a si próprio sobre os atos, as normas é a única condição de não ser tragado por esse mal.



ASSISTA!

Filosofia – Volume 3

Banalidade do mal

O vídeo propõe uma contextualização do Holocausto e dos horrores da 2ª Guerra Mundial, apresentando o conceito “banalidade do mal”, desenvolvido por Hannah Arendt na ocasião do julgamento do burocrata nazista Adolf Eichmann, ocorrido em Jerusalém no início dos anos 1960.



PENSE SOBRE...

Você pôde analisar uma situação que exemplifica a banalidade do mal, ou seja, não um mal derivado de uma doença ou de uma convicção extrema, mas decorrente da fraqueza do sujeito que, embora possuísse as condições intelectuais para refletir, aceitou ordens sem questioná-las, ainda que a concretização delas levasse milhões de pessoas à morte.

Leia a seguir o poema *A esperança do mundo*, de Bertolt Brecht (2002).

A esperança do mundo

Bertolt Brecht

1

Seria a opressão tão antiga quanto o musgo dos lagos?

Não se pode evitar o musgo dos lagos.

Seria tudo o que vejo natural, e estaria eu doente, ao desejar remover o irremovível?

Li canções dos egípcios, dos homens que construíram as pirâmides. Queixavam-se do seu fardo e perguntavam quando terminaria a opressão. Isto há quatro mil anos.

A opressão é talvez como o musgo, inevitável.

[...]

3

Quanto mais numerosos os que sofrem, mais naturais parecem seus sofrimentos, portanto. Quem deseja impedir que se molhem os peixes do mar? E os sofredores mesmos partilham dessa dureza contra si e deixam que lhes falte bondade entre si.

É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores alheias, mas também com as suas próprias.

Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas recusam-se a apelar à compaixão de uns por outros. Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável.

Ela é a esperança do mundo.

BRECHT, Bertolt. A esperança do mundo. In: _____. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 222-223.

Refleta agora sobre o que se pode tolerar, o que se pode evitar e como se pode agir consigo mesmo e com o outro.



FICA A DICA!

Para saber mais sobre as condições às quais foram submetidos os judeus durante a 2ª Guerra Mundial, bem como compreender a perspectiva de uma jovem nessas condições, leia o livro *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank. A obra é acessível e bastante sensível, permitindo que se tenha uma ideia da difícil situação de um povo massacrado.

A edição de 2013 faz parte do “Apoio ao saber” e pode ser encontrada no CEEJA.



VOCÊ SABIA?

Anne Frank (1929-1945) foi uma menina alemã de origem judaica, vítima do nazismo. Durante dois anos viveu escondida com sua família, período em que redigiu um diário. Seus escritos foram publicados posteriormente por seu pai, único sobrevivente da família, que julgou essencial que as palavras da garota fossem conhecidas e que esse diário pudesse se transformar em um elemento de defesa contra o preconceito, a opressão e o genocídio.



© PremiumArchive/Anne Frank Fonds/Getty Images

Retrato da judia alemã Anne Frank no Liceu Judaico de Amsterdã, em dezembro de 1941.

ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

Organizar e expressar seu pensamento por escrito é importante para a aprendizagem de qualquer assunto. Sobretudo para a Filosofia, escrever ajudará você a refletir. Uma das modalidades de escrita é a dissertação argumentativa, que consiste na construção de argumentos (explicações) para defender um ponto de vista acerca de determinado assunto. Também serve para convencer o leitor de que sua opinião é válida porque você lhe apresentou razões (motivos) para isso.

Uma dissertação desse tipo tem as seguintes partes:

1º Introdução: é a parte do texto em que você expõe o tema a ser desenvolvido e o problema a ser investigado. O problema pode ser entendido como a pergunta principal a que a dissertação vai tentar responder. Pode ser escrita em um ou mais parágrafos.

2º Desenvolvimento: nessa parte você apresenta argumentos que justifiquem a ideia que defende; explica por que sua ideia é válida. As ideias válidas podem estar baseadas em exemplos, dados, pesquisas, fatos comprováveis, citações ou depoimentos, comparações entre fatos, ideias, lugares etc.

3º Conclusão: é o momento em que você expõe a síntese do problema desenvolvido ao longo do texto, destacando a resposta para esse problema. Essa resposta representa sua tese, ou seja, seu ponto de vista sobre a pergunta que motivou a elaboração da dissertação.

ATIVIDADE 1 Redigindo uma dissertação

Leia o texto a seguir.

O que eu quis dizer é que o mal [...] não tem profundidade e por essa razão é tão terrivelmente difícil pensar sobre ele [...]. O mal é um fenômeno de superfície [...]. Nós resistimos ao mal quando não somos arrastados pela superfície das coisas, quando paramos e começamos a pensar, ou seja, quando alcançamos outra dimensão que não seja o horizonte da vida cotidiana. Em outras palavras, quanto mais superficial alguém for, mais provável será ela ceder ao mal.

Este tema tem como objetivo questionar o que se entende sobre o desenvolvimento do homem, dando continuidade às reflexões propostas nesta Unidade no que diz respeito às ações extremas dos homens e sua capacidade de reflexão sobre elas.

Nem sempre o que é considerado desenvolvimento do ser humano é consequência do desenvolvimento tecnológico e científico. O homem até pode conquistar maior conforto material em razão das inovações e melhorias técnicas, bem como aplicar novas descobertas pelo uso de sua racionalidade. Entretanto, esses avanços e conquistas não garantem o progresso moral.

Seguindo os passos dos filósofos Max Horkheimer e Theodor Adorno, é mais provável que o homem esteja caminhando para uma crise da razão. A proposta deste tema é compreender como a razão pode levar ao seu contrário, ou seja, à irracionalidade.



As necessidades humanas são cada vez maiores e os produtos para atender a elas tornam-se velozmente obsoletos.

? O QUE VOCÊ JÁ SABE?

O termo “racional” vem de razão. E razão proporciona racionalidade. Quando quer tomar uma decisão acertada, você “para para pensar”, porque assim escolhe racionalmente, ou seja, pondera sobre motivos, justificativas, métodos.

Embora pareça contraditório, algumas vezes o uso da razão pode levar a uma ação irracional. Pense, por exemplo, na produção de alimentos no Brasil. O País, que é um grande competidor no mundo do agronegócio, ainda apresenta, ao mesmo tempo, graves problemas em relação à fome. Como é possível um cenário tão contraditório?

Refleta acerca de outro exemplo em que essa reversão – da razão à irracionalidade – possa ter ocorrido.

Os descaminhos da razão

Veja como começa o livro *Dialética do esclarecimento* (1947), de Adorno e Horkheimer, que já foi mencionado na Unidade anterior, quando você estudou o conceito de indústria cultural:

O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em um nova espécie de **barbárie**.



Barbárie

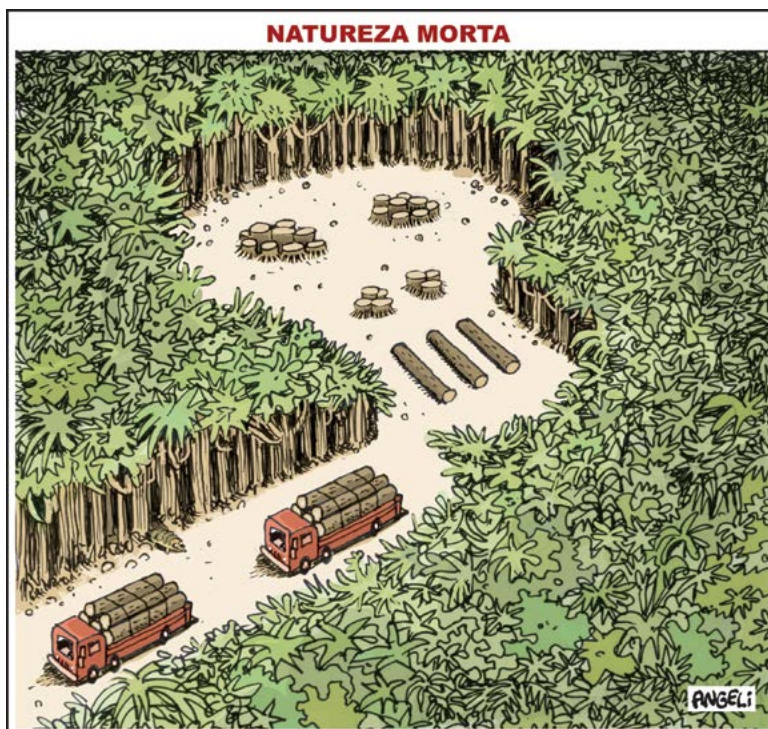
Estado selvagem, de desordem, tragédia, o contrário do que se esperaria do progresso propriamente humano.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 11.

Não foi mero acaso a parceria desses autores. Tanto Adorno quanto Horkheimer estavam engajados em descobrir por que a humanidade regrediu, em certas situações, à barbárie em vez de alcançar o alardeado progresso decorrente dos avanços técnicos e científicos.

Foi por isso que os filósofos empreenderam uma investigação acerca da indústria cultural, considerando-a também uma regressão. Para eles, a cultura poderia e deveria ser muito mais, porém, uma vez atrelada às produções seriadas e padronizadas, acaba manifestando-se apenas como repetição de fórmulas que são reconhecidas por seu valor econômico, de acordo com sua disposição para converter-se em mercadoria.

Nessa mesma linha de raciocínio, é possível interpretar a inversão que ocorre com a razão. Os autores tentaram compreender como uma civilização esclarecida regride à barbárie. Para tanto, retomaram o conceito iluminista de esclarecimento, entendendo-o como resultado do anseio dos homens que depositaram todas as esperanças em suas capacidades racionais e na crença de que tais capacidades lhes trariam progresso.



A charge ilustra como o domínio da natureza pelo ser humano segue uma lógica utilitária, pois, para explorá-la em benefício próprio, o homem acaba destruindo-a.

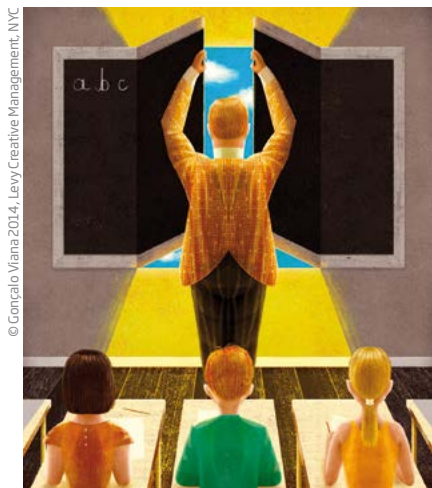
O conhecimento da natureza faria dos homens senhores de si; eles não teriam mais medo do desconhecido, do assustador sentimento de correr riscos diante do que não poderiam prever, pois nada mais haveria de desconhecido, uma vez que a natureza e seus fenômenos poderiam ser antecipados e controlados pela razão. Mas esse conhecimento concretizou-se preferencialmente como dominação, ou seja, os homens buscam conhecer aquilo que podem utilizar. Desse modo, a razão que é “instrumental” se dá de forma isolada, ou seja, é um tipo de raciocínio que vê apenas aspectos das coisas, não levando em conta outros elementos que delas também fazem parte e que precisam ser considerados para que se compreenda adequadamente algo.

A razão instrumental é, portanto, empobrecida e fragmentada, é uma razão que atende somente aos anseios de dominação e utilidade. É uma razão irrefletida, que serve como instrumento – daí o uso do termo “instrumental” – para o alcance de determinados fins, ainda que esses fins sejam inumanos, como foi o caso dos campos de extermínio. O conhecimento não é mais uma forma de conhecer, de descobrir, mas é técnica de reprodução, instrumento para alcançar algo, sem refletir.

A razão “crítica”, ao contrário, é aquela que critica a si mesma, sua função e o lugar que ocupa, problematizando incansavelmente objetos, objetivos, metodologias, ferramentas e fins. É aquela que busca o auto-conhecimento, que está interessada em conhecer um estado verdadeiramente racional. A razão crítica almeja pelo conhecimento, pelo que ele tem de possibilidade, ainda que apresente limitações. É aquela que se constrói e se reconstrói em conexão com o todo social, uma vez que tem consciência de dele participar. A razão crítica retira ainda mais conhecimento da relação que estabelece com os homens, com a natureza, com o coletivo.



Francisco Goya. *O sono da razão produz monstros*, 1798. Museu do Prado, Madri, Espanha.



O professor, apesar de realizar sua atividade como a maioria, questiona-se e abre a possibilidade de enxergar para além da doutrina.

Segundo Adorno e Horkheimer, é preciso que as limitações e os equívocos sejam reconhecidos, que a razão possa identificar momentos em que a ausência de reflexão e a falta de autocrítica acarretaram prejuízos para a própria razão humana, criando, assim, possibilidades de elaboração e superação.

Candido Portinari. *Retirantes*, 1944. A família cadavérica expressa a indignação do pintor diante do sofrimento e das péssimas condições em que se encontravam os migrantes que fugiam da seca no Nordeste brasileiro.



© Imagem do acervo do Projeto Portinari / Reprodução autorizada por João Cândido Portinari

ATIVIDADE 1 Quadro comparativo

Após a leitura atenta do texto, complete o quadro, comparando a razão instrumental com a razão crítica.

| | Razão instrumental | Razão crítica |
|---|--------------------|---------------|
| Definição | | |
| Objetivo | | |
| Relação com a natureza, com a sociedade, com os seres humanos | | |

ATIVIDADE 2 A crise da razão

Tendo em vista o diagnóstico de crise da razão, proposto por Adorno e Horkheimer, comente a citação a seguir explicando por que não se deve abandonar a razão:

É preciso mais razão, e não menos, para curar as feridas que a ferramenta razão, em um todo irracional, infligiu à humanidade.

ADORNO, Theodor. O artista como representante. In: _____. *Notas de Literatura I*. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 159.



Um exemplo da razão instrumental: os campos de extermínio

Para Adorno e Horkheimer, os campos de extermínio seriam emblemas da ruína da razão, o exemplo mais nefasto do que pode acontecer quando a razão não questiona a si mesma. Por que não se pode dizer que os campos de extermínio eram irrefletidos?

Os campos de extermínio foram campos de genocídio sistematicamente organizados. Diversos fatores eram considerados, testados e implementados para garantir eficiência e expansão da fábrica de assassinatos, conforme se podia constatar pela inscrição presente nos portões de entrada dos campos – *Arbeit macht frei*, o trabalho liberta.

ALMEIDA, Juliana. *Da possibilidade de emancipação humana: experiência formativa e elaboração do passado - contribuições de Theodor W. Adorno*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009, p. 61.

Muitos nazistas achavam que, por estarem trabalhando em prol da libertação e pela superação de uma situação precária em que seu país se encontrava, os genocídios eram “justificáveis”.

É importante perceber, portanto, que os campos de extermínio tornaram-se, lamentavelmente, uma emblemática expressão de racionalidade, de organização sofisticada, de eficiência e engenhosidade empregadas para cometer assassinatos em massa. A instrumentalidade da razão é, afinal, operá-la irrefletidamente, sem perceber ou ponderar sobre a finalidade à qual serve de instrumento, valorizando mais a utilidade momentânea de determinada ação do que suas consequências.



VOCÊ SABIA?

OS CAMPOS DE EXTERMÍNIO E A "SOLUÇÃO FINAL"

Campos de concentração são centros de confinamento militar, estruturados clandestinamente para conter uma grande quantidade de pessoas que não se ajustam a determinado modelo de governo em vigência. Diferentemente dos presídios, não há uma estrutura legal que regularize para um detento alguma previsão de quanto tempo cumprirá a pena ou que possa estabelecer qualquer relação entre o mundo interno e o exterior. A vítima de confinamento em campos de concentração é encarcerada sem passar por julgamento, sem que ninguém saiba que ela está lá, e, muitas vezes, é submetida a torturas ou trabalhos forçados.

Já os campos de extermínio são aqueles cujo objetivo é expressamente matar todo prisioneiro, de maneira sistemática, como foi o caso dos campos nazistas, baseados em uma infraestrutura industrial. Entre os mais citados estão Auschwitz, Dachau e Treblinka.

A partir do momento em que o 3º Reich estabeleceu a chamada "solução final", ou seja, a meta de eliminar do território alemão qualquer presença judaica, os campos de extermínio se concretizaram e muitos campos de concentração foram convertidos também em campos de extermínio. Vale ressaltar que, conforme comenta o ex-prisioneiro de Auschwitz e escritor italiano Primo Levi (1919-1987), conhecido por seus romances e contos sobre o nazismo, a própria miséria de condições à qual os presos eram submetidos nos campos foi um instrumento, uma ferramenta para chegar posteriormente à execução desses indivíduos "esvaziados" de significado.

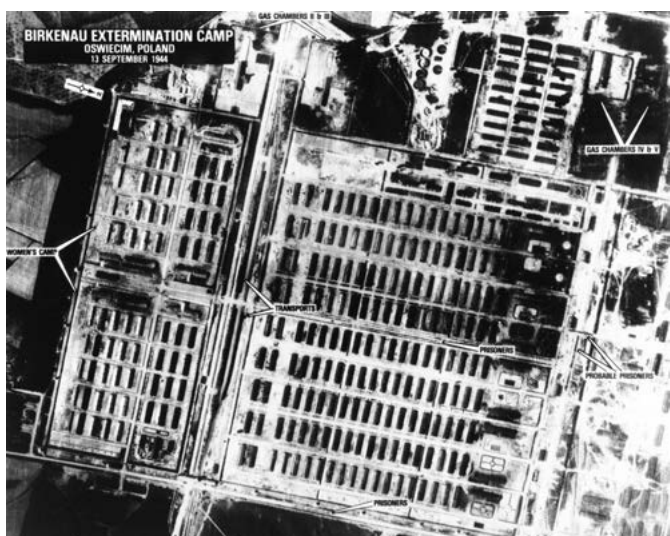


Portão de entrada dos trens no campo de extermínio de Birkenau (Auschwitz II). O 3º Reich desenvolveu um sistema ferroviário para transportar prisioneiros para os campos de concentração e de extermínio.

Ainda no sentido de mostrar que os campos de concentração ou de extermínio são expressão da razão instrumental, leia uma descrição de como eram os campos, buscando compreender que tipo de racionalidade é essa:

O espaço físico era cuidadosamente construído e dividido em galpões, dormitórios, refeitórios, garantindo maior aproveitamento, fácil observação e controle, além de maior isolamento entre os presos que ali estavam. A comida era pouca e rala [...]. O trabalho diário, no limite do (in) suportável [...].

ALMEIDA, Juliana. *Da possibilidade de emancipação humana: experiência formativa e elaboração do passado - contribuições de Theodor Adorno*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009, p. 61.



© Album/Alamy Images/LatinStock



© Tanja Luther/Stock Photo/123RF



© David Gee /Alamy/Getty Images



© George Pachantouris/Moment Editorial/Getty Images

Auschwitz é um exemplo da racionalidade pensada para os campos de concentração e extermínio. Na imagem aérea, pode-se perceber quão organizada é a arquitetura, também reconhecível no padrão dos diferentes edifícios e na composição dos espaços.

Há relatos de sobreviventes que contam que era preferível morrer a suportar as ordens, a comida e as humilhações.

ATIVIDADE 3 Limpeza étnica

Embora os campos de extermínio nazistas não existam mais, há casos recentes de limpeza étnica. É importante ter consciência disso para que as ações possam ser orientadas a fim de evitar outros genocídios. Pesquise na internet e cite outros casos que você conheça, comentando-os à luz do que estudou.

HORA DA CHECAGEM

Atividade 1 - Quadro comparativo

| | Razão instrumental | Razão crítica |
|---|---|--|
| Definição | É uma razão empobrecida, representa um simples instrumento para alcançar algo. É a razão que não reflete acerca dos fins. | É a razão autocrítica, que reflete acerca de suas potencialidades e limitações, interessada no verdadeiramente humano. |
| Objetivo | Dominar, controlar e utilizar a natureza para benefício próprio ou de seu grupo. | Conhecer a realidade, descobrir a si mesmo, aprimorar-se. |
| Relação com a natureza, com a sociedade, com os seres humanos | Funciona de forma isolada; é uma técnica. | Em conexão com a realidade, participa ativamente dela. |

Atividade 2 - A crise da razão

Você pode ter comentado que a razão crítica percebe os estragos que a razão instrumental provoca, aponta seus erros e se reconstrói guiada por aquilo que é verdadeiramente humano.

Atividade 3 - Limpeza étnica

Você pode ter citado como exemplo o caso do Iraque, quando milhares de curdos foram alvo de armas químicas (1988), ou o de Ruanda, quando 800 mil tútsis foram massacrados por hutus extremistas (1994), ou ainda o da Bósnia, quando sérvios mataram 300 mil bósnios (1992-1995). No Brasil, é possível encontrar casos de extermínio de grupos indígenas e quilombolas.

TEMAS

1. A finalidade da educação
2. Reflexões sobre a educação após o Holocausto

Introdução

Na Unidade anterior, você estudou alguns extremos do passado. Agora, espera-se que, ao analisá-los, você possa considerar que a educação, a formação e a reflexão podem ajudar a não repetir os mesmos erros, contribuindo também para pensar sobre as atitudes e as relações entre as pessoas na vida pessoal, coletiva e profissional.

Para isso, será examinado o conceito de educação, seu papel e sua importância para o desenvolvimento de todos e de cada um, em nossa sociedade.

Você continuará a estudar os filósofos Theodor Adorno e Hannah Arendt, dessa vez sob perspectiva da educação.

A filósofa ofereceu importantes elementos para pensar em uma educação comprometida e engajada com a possibilidade de transformação social. Já Adorno refletiu acerca do que a educação deveria realizar no contexto em que ele se encontrava.



TEMA 1 A finalidade da educação

Neste tema, você vai refletir sobre a educação e sua importância na formação das pessoas e na construção das relações sociais. O objetivo é observar como o ensino e a aprendizagem podem acontecer, seja no âmbito da escola, no da cultura ou no da convivência cotidiana.

A educação que as pessoas recebem ao longo da vida – tanto a que ocorre na escola, de maneira formal e sistemática, quanto aquela que se dá em outros espaços sociais e culturais, como Organizações não governamentais (ONGs), igrejas, movimentos sociais, projetos comunitários, família, grupos de amigos, vizinhança etc. – é parte importante da construção do olhar de cada um sobre a realidade. Interpretar, analisar e até mesmo intervir na realidade depende da educação que se recebe. Por isso, educação e Filosofia têm uma relação estreita. O desenvolvimento de uma atitude filosófica e a leitura crítica dos fenômenos que se apresentam só podem se efetivar se as pessoas receberem educação para isso. A educação escolar, por exemplo,

trabalha de maneira mais intensa com o conhecimento lógico ou intelectual, ou seja, aquele que depende do raciocínio para estabelecer relações, fazer análises, comparar situações e informações, articular fatos e conhecimentos, compreender e produzir conceitos, definições e leis que possam auxiliar na compreensão da realidade. Essas características são fundamentais para refletir criticamente e colocar em prática a atitude filosófica. Por isso, estudar o tema educação é importante.

O QUE VOCÊ JÁ SABE?

Você já parou para refletir sobre o papel e a importância da educação e da escola? Por que a educação é importante? Qual é o papel da escola? Qual a importância do que se aprende na escola e fora dela? Tente registrar seus pensamentos nas linhas a seguir.



A imagem problematiza a escola como um “produto”, como “comércio”, aparentemente “falido”. Trata-se de uma ilustração que nos provoca a reflexão sobre a importância da escola e a maneira como ela tem sido vista, tratada e retratada atualmente.

Educando-se sobre a educação

O ponto de partida para refletir sobre a educação é compreender que a atividade educacional ocorre em todas as esferas da vida humana, entre familiares, entre amigos, em relações afetivas, entre colegas de trabalho, no contato entre diferentes classes sociais, etnias, faixas etárias e línguas. Contudo, essa afirmação não indica que toda ação educativa é espontânea, como se pudesse ser simplesmente descoberta pela intuição ou como se as pessoas aprendessem apenas pelo convívio cotidiano.

Toda cultura possui também formas de organizar os “estudos”, ou seja, tem formas diferentes de transmitir os saberes pela relação de ensino e aprendizagem. Essas formas podem ser diferentes e cumprir o papel de transmissão de determinados conhecimentos e práticas, de acordo com a demanda cultural de cada ambiente.

Normalmente, a educação está inserida em determinado tipo de cultura e fundamenta-se nessa cultura para formar indivíduos. Assim, por exemplo, uma sociedade cuja cultura exige caçadores precisará, com sua educação, formar indivíduos aptos para a caça. Essa lógica se aplica a toda cultura, mas, no caso de sociedades multiculturais como a brasileira – edificadas em um contexto urbano muito populoso, que é mediado por tecnologias em constante transformação –, cabe ao educador e a todo indivíduo refletir com bastante rigor sobre que tipo de ser humano é necessário ou desejável formar, ou seja, que qualificações a sociedade exige que esses indivíduos tenham.

Nossa sociedade necessita de indivíduos aptos a lutar, a combater, a trabalhar? Pessoas sensíveis, empáticas, produtivas, agressivas? É muito importante refletir sobre isso, tendo a certeza de que cada um contribui para formar, educar e reforçar determinados tipos de conduta e hábitos culturais à medida que os aceita, incentiva, reproduz ou mesmo ao ignorá-los.

Há, assim, uma situação urgente e de imensa importância: é essencial observar que tipo de cidadão a educação em geral tem como objetivo formar, além de buscar a consciência de que tipo de educação é estabelecida nas sociedades e como ela se propõe realizar seus objetivos.

Para isso, pode-se pensar em uma educação que ocorre nos espaços não escolares (como a que ocorre na família, em comunidades religiosas, centros culturais, espaços de lazer, ONGs etc.) ou escolares, que se referem às instituições educacionais propriamente ditas.

Quaisquer que sejam os espaços educativos, o compromisso com o tipo de cidadão que se quer formar é essencial. Contudo, é importante refletir sobre o papel que a educação escolar pode assumir para cumprir o compromisso com a formação de cidadãos mais sensíveis, autônomos, colaborativos, dentre outras características.

Em nossa cultura, é possível afirmar que o papel da escola é transmitir às novas gerações os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo dos tempos. Nesse sentido, aprender os feitos de outros seres humanos, no passado (sejam eles positivos ou negativos), pode ajudar o indivíduo a compreender o presente e a planejar o curso do futuro, além de permitir conhecer do que é formado e como pode-se localizar e participar do mundo público.

Aprender o que se sabe sobre as ciências e suas descobertas possibilita uma melhor compreensão do mundo, mas também desperta o desejo de ser cientista, por exemplo.

O conhecimento adquirido na escola tem muitas funções, pois pode auxiliar na compreensão e transformação do próprio indivíduo e da sociedade na qual ele

vive, bem como ajudá-lo a aprender uma nova profissão, a falar outra língua, a ampliar as formas de se comunicar na própria língua, a conviver com outras pessoas, entre tantas outras possibilidades.

A Filosofia pode contribuir para a construção de outras maneiras de você olhar para o mundo e para si mesmo. Ela promove um exercício de pensamento por meio do qual é possível refletir criticamente sobre tudo o que está estabelecido, utilizando o questionamento e a dúvida como instrumentos em todos os aspectos do saber e do agir.

Diante desses argumentos, é importante pensar nas relações da educação com o mundo do trabalho. É muito comum escutar frases do tipo “Menino, estude! Se não estudar, você não será ninguém na vida!”. Ocorre que um dos sentidos “escondidos” nas entrelinhas dessa frase pode ser “Estude, para ter um bom emprego e concorrer no mercado de trabalho”.



A finalidade da educação não pode se encerrar na inserção do estudante no mercado de trabalho. A educação como garantia de emprego não é a única ou a melhor opção para a construção de uma sociedade que preze por princípios como justiça, igualdade de oportunidades, pessoas solidárias umas com as outras.

Historicamente, observa-se que o acesso à educação pública ou privada, por exemplo, pode determinar se uma pessoa poderá ou não cursar uma universidade, qual universidade será, com quais círculos sociais ela conviverá, que poder aquisitivo terá e em quais espaços sociais poderá morar, circular, alimentar-se, vestir-se, divertir-se, entre tantas outras coisas.

No Brasil, ainda há uma divisão oligárquica do poder, de maneira que poucos grupos detêm privilégios, facilidades e maior alcance para seus recursos e influência. Para essa camada privilegiada, é interessante que a educação seja voltada exclusivamente ao mercado de trabalho, de forma que a massa formada pelo sistema de ensino dê continuidade à estrutura que já está estabelecida. Por outro lado, uma educação crítica

é aquela que repensa as bases de sua sociedade, considerando transformações estruturais no modo como suas atividades são desenvolvidas. É aquela que se traduz no compromisso de formar pessoas capazes de melhorar os espaços em que vivem, de ter autonomia sobre a própria vida, de ter consciência de seus gostos e talentos, de agir de maneira cooperativa e solidária com as outras pessoas, por exemplo.

Assim, é preciso que se indague também qual a finalidade da educação escolar institucionalizada. Isso implica questionar a maneira como a escola forma seus estudantes. Forma pessoas críticas ou conformadas com a sociedade? Forma pessoas que conseguem enxergar e mudar os processos de dominação das classes trabalhadoras pelas elites? Para pensar (e agir) sobre essas questões, é preciso reconhecer a educação e a escola como um meio de questionar o *status quo*, a ordem vigente, e de construir, em conjunto com outras pessoas, outros modos de ser, reconhecendo umas às outras, e maneiras de se relacionar. Nesse sentido, a educação se constitui não apenas como um meio de obter um bom trabalho, com bom salário, para consumir tudo aquilo que se deseja, mas um direito, de todas as pessoas, como um meio de viver em sociedade, pacificamente e com dignidade.



FICA A DICA!

Escolarizando o mundo – O último fardo do homem branco (direção de Carol Back, 2011) é um filme feito em parceria entre Índia e Estados Unidos, que trata dos aspectos nocivos e perversos da educação, aprofundando o olhar sobre as consequências sociais devastadoras que o processo “civilizador” impôs aos povos colonizados. A educação escolar serve a esse propósito, na medida em que impõe uma homogeneização cultural baseada no trabalho e no consumo. Ela pode servir a interesses e ideais que nem sempre são nobres, libertadores ou que podem contribuir para que a sociedade e os seres humanos sejam melhores.

Outra dica é *A língua das mariposas* (direção de José Luis Cuerda, 1995). Esse filme trata da relação entre um professor e um de seus alunos, seus conflitos e aprendizados construídos juntos, durante o regime militar espanhol, no século XX. A obra mostra a importância que a educação pode ter na compreensão da realidade, das desigualdades, das injustiças e como ela incide na relação que as pessoas podem estabelecer umas com as outras.

ATIVIDADE

1 Trabalhando com os conceitos estudados

1 Quais as diferenças entre a educação escolar e a não escolar?

Neste tema, o objetivo será compreender duas perspectivas a respeito da educação. A primeira é de Hannah Arendt, que, ao apontar para um diagnóstico de crise educacional, levantou definições que podem enriquecer sua experiência com o tema, inclusive do ponto de vista prático. Outra perspectiva é de Theodor Adorno, que tratou da barbárie, cuja mais profunda expressão se fez presente na 2ª Guerra Mundial, e da educação como alternativa para superá-la. Para esse filósofo, a educação após o Holocausto deveria responder à obrigação de não permitir que tragédias como as daquele período se repitam.

? O QUE VOCÊ JÁ SABE?

© Ziraldo



Muitos são os que defendem que a educação está em crise. Qual é a sua opinião sobre o assunto? Você reconhece a cena representada na imagem? Concorda que houve uma mudança acerca do sujeito responsável pela educação? Além dessa mudança, você percebe outras? Quais? Você acredita que a educação deve ser sempre a mesma, igual para todas as pessoas, em todos os lugares, em

todos os tempos? Essas perguntas não têm apenas uma resposta; a ideia é que você pense sobre elas para que os textos a seguir sejam mais significativos.

FICA A DICA!

Se possível, assista aos vídeos sugeridos a seguir e procure comparar as diversas representações que o cinema e a televisão fazem do professor, dos estudantes, da escola, do processo educativo.

- *Conrack*. Direção: Martin Ritt. EUA, 1974.
- *Entre os muros da escola*. Direção: Laurent Cantet. França, 2008.
- *Minha esperança é você*. Direção: John Cassavetes. EUA, 1963.
- *Os incompreendidos*. Direção: François Truffaut. França, 1959.
- *Ser e ter*. Direção: Nicolas Philibert. França, 2002.
- *Pai patrão*. Direção: Irmãos Taviani. Itália, 1997.
- *Malhação*. Rede Globo. Exibição: 1995-2015.



Entendendo a crise da educação: educar é assumir responsabilidade

Hannah Arendt escreveu, em 1958, um texto que procurava analisar a crise na educação estadunidense durante a década de 1950. Chamado *Crise na educação*, ele foi publicado no livro intitulado *Entre o passado e o futuro*, junto com outros escritos da autora. Você é convidado a refletir sobre algumas passagens desse texto, observando principalmente a atualidade dessas ideias e como elas podem ajudar a compreender a educação, no contexto histórico e social brasileiro.

Arendt debateu a função da educação tradicional, escolarizada, e como ela afeta aquilo que se identifica como “o novo”. Nessa relação, existem duas situações: a da criança, que representa a possibilidade do novo e de uma transformação social, e a da chamada “nova geração” entrando em contato com um novo mundo, possibilitado pela própria prática educativa. Desse encontro entre novas pessoas e novos ambientes, imagina-se que saiam novas possibilidades, novos sistemas de relação, novas situações de convívio e de organização social e política.

Entretanto, não é isso o que acontece. A pensadora afirmou que havia uma incoerência na organização da educação, de forma que socialmente se estimula um discurso no qual o mundo pertence aos jovens e onde as novas gerações carregam a “chave” para o futuro, mas que, na realidade, o que muitas vezes a escola faz é privar esses jovens de qualquer possibilidade de transformação do mundo que já está organizado para eles. Isso ocorre porque se entende que cabe apenas ao adulto educador a autoridade e a qualificação necessária para determinar quais capacidades são fundamentais para que esses jovens aprendam, bem como a maneira que isso será realizado.

Segundo Arendt, a educação vigente nos Estados Unidos, na década de 1950, era conservadora e servia apenas para manter a ordem vigente. A filósofa explicava que a política era feita por pessoas mais velhas, que já se acreditavam educadas, sem que houvesse lugar para os jovens, que poderiam contribuir para que novas maneiras de pensar e de fazer política fossem apresentadas e pensadas. Toda e qualquer ideia, comportamento ou modo de expressão da juventude eram vistos como “rebeldia” e “inconsequência”, de forma que tudo o que vinha dos jovens era desqualificado. Nesse sentido, os mais velhos não se comprometiam com a educação das gerações mais jovens, que eram vistas como ameaça e não como possibilidade de mudança e de novos jeitos de pensar, instaurando uma crise.

Segundo Arendt:

Sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa [...] nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós [...] nos movemos. [...] Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 227.

O que a pensadora apontou é que uma crise desconstrói aquilo que se compartilhava como cultura comum, estabelecendo uma não diferenciação entre os indivíduos e levando-os a estranhar, temer e desconfiar daqueles com quem, juntos, deveriam construir a sociedade que compartilham e na qual habitam. Com base nisso, analisar essa crise na educação é ler suas incongruências, perceber quais contradições colaboram para tais situações.

O modelo de escolarização estadunidense analisado por Arendt dispunha de muitas ferramentas para fazer que a desigualdade socioeconômica fosse vista como algo “natural”. Por exemplo, a adoção do uso de uniformes escolares determinava que os estudantes deveriam trajar roupas específicas em seu cotidiano escolar e a submissão dos estudantes a provas e testes avaliativos determinava sua aprovação ou reprovação. Essas eram formas de “esconder” as desigualdades, porque, pelo uso do uniforme, aparentemente, todos são “iguais”. No caso da avaliação, o fato de um estudante ter uma nota alta ou baixa passaria a ser responsabilidade exclusiva dessa pessoa, como se os fatores econômicos não incidissem sobre o acesso de um estudante a livros e jornais, que poderiam favorecer a aquisição de conhecimento, por exemplo. Assim, o desempenho escolar seria fruto exclusivo do mérito individual de cada um, deixando para trás questões econômicas que também estão envolvidas no processo de educação. Naquele momento, se alguém não tivesse bom desempenho nas provas porque não tinha dinheiro para comprar os livros, isso não ficava evidente. A “culpa” pela nota “ruim” era única e exclusiva do estudante e de sua família, que não podia comprar os materiais, por “não terem se esforçado o suficiente”. Com o tempo, os estudantes que não tinham bom desempenho eram rotulados como aqueles que não tinham “inclinação natural” para os estudos.

Ainda sobre a tendência de tornar as desigualdades naturais, a autora ressalta que:

[...] o que torna a crise educacional [...] tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 229.

Ao questionar essas ideias, a autora propôs que toda educação deve conter, no cerne da sua ação, a responsabilidade de questionar e autoavaliar constantemente a que e a quem ela serve e quais suas intenções. Hannah Arendt apontou três pressupostos básicos que deveriam ser levados em consideração nos processos educativos. São eles:

- a consideração de que o mundo da criança seria uma sociedade autônoma, governada pelas próprias crianças, na qual o educador deveria intervir somente para auxiliar;
- uma possível negligência que pode se manifestar na atuação do professor, uma vez que, investido do poder e autoridade referentes à disciplina que ministra, ele próprio perderia a necessidade de aprimorar seus conhecimentos, baseando sua atividade educacional muito mais na autoridade que já lhe é de antemão dada do que no exercício de descoberta e aprendizagem em conjunto com seus estudantes;
- uma possível estratégia para a superação dos efeitos dessa crise, já que só seria possível conhecer, saber, aprender sobre determinada coisa fazendo essa coisa. Então, na medida do possível, incentivar a substituição do aprendizado pelo fazer seria premente na educação, conforme afirmou Arendt:

[...] de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, “conhecimento petrificado”, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido.

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 232.

Diante do apresentado, a pensadora sugeriu refletir sobre o papel do educador. Trata-se de propor posturas de autoridade que cada educador poderá desempenhar em sala de aula, ou seja, um posicionamento que justifique sua autoridade e não que se sustente em uma autoridade *a priori*, baseada na própria formação do professor ou em seu cargo como “mestre do saber”. Sua autoridade não deve ser em decorrência apenas de uma qualificação, medida pelo quanto o professor “possui” de conhecimento, e sim por meio da reflexão que pode fazer acerca daquilo que ensina, ou seja, a responsabilidade do conhecimento que ele entrega:

Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 239.

Dessa maneira, a autora explicou que o elemento crucial para a educação é assumir “responsabilidade pelo mundo” e que essa responsabilidade deve ser abraçada não só pelo educador, mas também pelo educando na relação de ensino-aprendizagem, ou seja, é a responsabilidade coletiva que todos possuem pelo mundo. Assim, tanto o educador quanto o educando podem ativamente contribuir para um aprimoramento da comunidade onde vivem e atuam, buscando juntos formas de melhorar suas relações e desenvolver suas capacidades.

ATIVIDADE 1 Assumindo a responsabilidade

1 Qual é, em sua opinião, a principal responsabilidade da profissão do professor?

2 Qual é, em sua opinião, sua principal responsabilidade como estudante?



Theodor Adorno: educar para evitar o mal

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In:..... *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 119.

Assim começa o texto *Educação após Auschwitz* (1965), de Theodor Adorno. Essa frase já revela a principal preocupação do filósofo no que diz respeito à educação: uma educação após as tragédias da 2ª Guerra Mundial deve ser uma educação engajada na obrigação de evitar a repetição daqueles horrores, como o campo de Auschwitz. O texto faz uma reflexão sobre a educação em um contexto bastante preciso.

Logo no início, Adorno forneceu o ponto no qual se buscou centrar, afirmando que é no estado de consciência e de inconsciência das pessoas que reside a possibilidade de repetição da barbárie do Holocausto. Para o filósofo, a consciência e a inconsciência referem-se à reflexão do sujeito, a quanto ele conhece de si, seus

motivos, potencialidades, limitações. Adorno também oferece outros elementos para procurar pelas condições que possibilitaram a ocorrência de Auschwitz, que, por ter sido o maior dos campos de extermínio, tornou-se referência generalizante aos campos de extermínio e suas práticas, condições bárbaras e desumanas que, portanto, não podem persistir. Se determinados elementos possibilitaram aquelas ocorrências, esses elementos devem ser extintos; caso sua presença se mantenha, a possibilidade de repetição daqueles males permanece.

É por isso que, para Adorno, é necessário continuar falando sobre o assunto porque as condições que possibilitam a ocorrência de Auschwitz ainda existem. E é também por isso que você é convidado a ler um texto escrito há mais de 50 anos e que, mesmo assim, permanece atual. Isso porque, para entender o que levou tais atrocidades a acontecerem, é preciso, primeiro, entender como tudo surgiu, para que, dessa forma, seja possível estar consciente de que tipo de ideias e atitudes podem levar a situações tão desumanas.

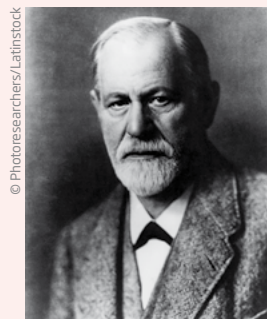
É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos [perseguir e assassinar], é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios [aos que perseguiram e assassinaram], procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 121.

Adorno citou Sigmund Freud (1856-1939) e afirmou que é preciso entender que a própria civilização desenvolve o que é anticivilizatório, ou seja, contra a própria civilização. Pode-se perceber a concretização dessa teoria no genocídio e nas bombas atômicas, pois milhões de pessoas são assassinadas de forma planejada no seio da própria civilização. É importante perceber que as bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos sobre o Japão ilustram que o anticivilizatório também se desenvolveu naqueles que lutavam contra o nazifascismo (era o caso dos Estados Unidos).



VOCÊ SABIA?



Sigmund Freud foi um médico austríaco considerado o pai da psicanálise, que estuda o processo de construção da personalidade dos indivíduos. Ele propôs uma tese totalmente nova sobre o funcionamento da mente, que, para ele, seria dividida entre três instâncias. Uma seria o **id**, a instância responsável pelos instintos, onde estão as pulsões e energias do eu. A outra, o **ego**, a instância consciente, aquela que aparece e que se reconhece como o “eu”. Por fim, o **superego**, a instância moral, que controla os impulsos do id. O texto de Adorno faz referência à obra *Mal-estar na civilização* (1929-1930), em que Freud analisa o desenvolvimento cultural da humanidade.

Ao mesmo tempo que a sociedade se relaciona de modo racional com o desenvolvimento e com a descoberta de novas tecnologias, também tende à irracionalidade na aplicação de muitos desses instrumentos – como foi o caso da bomba atômica. É por isso que Adorno diz que há algo de desesperador na capacidade racional do pensamento que se concretiza, por exemplo, no assassinato planejado de centenas de milhares de pessoas.

A consciência do que o ser humano é capaz de fazer é fundamental para que se decida (não) fazer. Assim, a educação deve ser direcionada à autorreflexão crítica, ou seja, deve contribuir para que as pessoas sejam capazes de pensar a respeito das próprias atitudes, dos próprios pensamentos, dos juízos que são feitos sobre o outro. Essa seria uma forma de trabalhar, conscientemente, com os motivos que mobilizam as pessoas à intolerância, à violência, à tortura e ao assassinato; portanto, seria essa uma educação que conhece suas potencialidades e também seus limites.

A educação após Auschwitz deveria se preocupar com a formação do indivíduo, conduzindo-o a pensar sobre si mesmo, sobre seus pensamentos, sentimentos e ações em relação a si e aos outros. Dessa forma, os seres humanos não seriam facilmente convencidos a integrar uma massa de pessoas resolvidas a destruir, eliminar ou dominar outras pessoas, que seriam reconhecidas como outro ser humano, acima de qualquer diferença que possa colocar as pessoas em lugares, opiniões ou ideias opostas ou divergentes. Ainda que não valorizassem essa particularidade do outro, poderiam resistir aos sedutores apelos de participação do coletivo intolerante (disposta a dominar, julgar, destruir ou eliminar), pois não se iria querer participar de uma atrocidade apenas para fazer valer as ideias, pensamentos e convicções do seu grupo.

O filósofo problematizou aspectos que são valorizados pela educação tradicional, como a severidade, a disciplina, a força, a capacidade de resistir à dor. Ele argumenta que em tais aspectos se esconderiam potenciais para infligir sofrimento ao outro, como a vingança.

Disse Adorno:

O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. [...] Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la [...]. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido.

Assim, ele apontou para a importância da educação na primeira infância, uma educação que não estimulasse a falta de medo. Ou seja, diante de uma realidade como aquela em que ele vivia (ou como a que você vive hoje?), é completamente compreensível que se sinta medo, pois é uma situação, de fato, assustadora.

Ainda é importante ressaltar que Adorno, o mesmo filósofo que criticou a atuação dos meios de comunicação de massa, refletiu sobre as possibilidades positivas desses meios, como transmissões esclarecedoras pela televisão sobre as causas da intolerância, firme na convicção de que, se esses motivos forem conscientes, as pessoas teriam mais possibilidades de resistir aos apelos coletivos de incitação da violência.

Finalmente, a educação após Auschwitz é um modelo de educação que visa à formação da autonomia, isto é, o desenvolvimento do sujeito que não depende apenas das ordens de outras pessoas, mas que é capaz de refletir. Coerente com seus dizeres, Adorno foi lúcido em relação às causas da intolerância em geral e do antissemitismo em particular, sabendo que por trás disso há pressupostos sociais e políticos. Desse modo, ele seguiu mirando aquilo que a educação poderia fazer, ao problematizar esses pressupostos, discuti-los e torná-los mais nítidos. Ainda que não se trate de evitar todas as causas, a educação após Auschwitz seria a educação para a conscientização daquilo que o ser humano é capaz de fazer.

ATIVIDADE 2 Evitar o quê?

Ao analisar as concepções de Adorno sobre a educação, pode-se constatar sua principal preocupação. Tendo em vista o texto anterior, responda:

1 Qual é o papel da educação, segundo Adorno?

2 Quais são os erros da educação tradicional apontados por ele? Por que são erros?



DESAFIO

Em “Educação Após Auschwitz” Theodor Adorno diz:

Tudo isso tem a ver com um pretensão ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. Esta pode até mesmo remeter a uma afirmativa de Nietzsche, por mais humilhante que seja e embora ele na verdade pensasse em outra coisa. Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada.

ADORNO, Theodor. Educação Após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000

A partir deste texto, podemos afirmar que:

- I. o erro formativo que gerou Auschwitz foi a falta de disciplina para suportar a dor e o medo.
- II. resistir ao medo, não demonstrar a dor, enfim, ser rijo, não implica necessariamente em uma boa formação.
- III. a severidade e o castigo físico são ainda apanágios [atributos] de uma boa formação.
- IV. a exteriorização do medo e da dor deve ser valorizada na formação do indivíduo.

Assinale a alternativa CORRETA.

- a) Somente as afirmativas I, II e IV são corretas.
- b) Somente as afirmativas I, III e IV são corretas.
- c) Somente as afirmativas II e IV são corretas.
- d) Todas as afirmativas são incorretas.
- e) Somente a afirmativa III é correta.

UFSC/UFFS. Concurso público - Filosofia da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.uffs.ufsc.br/concurso_publico/provas/prova_filosofia_educacao.doc> Acesso em: 9 set. 2014.

HORA DA CHECAGEM

Atividade 1 - Assumindo a responsabilidade

1 Resposta de cunho pessoal. Você pode ter abordado vários aspectos, mas poderia recorrer ao texto, na passagem em que Adorno afirma que o professor deve contribuir para que as pessoas sejam capazes de pensar a respeito das próprias atitudes, dos próprios pensamentos, dos juízos que são feitos sobre o outro. Essa seria uma forma de trabalhar, conscientemente, com os motivos que mobilizam as pessoas à intolerância, à violência, à tortura e ao assassinato; portanto, seria essa uma educação que conhece suas potencialidades e também seus limites.

2 Resposta de cunho pessoal. Aqui você pode ter respondido que a sua responsabilidade é questionar sua autonomia, isto é, um desenvolvimento que não depende apenas das ordens de outras pessoas, mas que cabe a você refletir por si mesmo e respeitar os outros, em suas semelhanças e diferenças.

Atividade 2 - Evitar o quê?

1 A principal exigência para a educação apontada por Adorno é uma educação reflexiva para que, dessa maneira, uma experiência como a de Auschwitz não se repita. A severidade, a disciplina, a força, a capacidade de resistir à dor são elementos criticados, pois para o filósofo em tais aspectos se esconderiam potenciais para a violência vingativa.

2 De acordo com o que você estudou no texto, Adorno questionou aspectos como a severidade, a disciplina, a força e a capacidade de resistir à dor. Ele argumenta que em tais aspectos se esconderiam potenciais para causar sofrimento ao outro, como a vingança. O uso da palmatória, no século passado, é um exemplo. Você poderia exemplificar outras formas de castigo, como ajoelhar-se em grãos de milho ou colocar uma criança de castigo em um canto, para “pensar” em uma atitude supostamente incorreta, como bater em um colega da classe. Esta seria uma maneira de induzi-la à culpa, sem auxiliá-la a pensar sobre os motivos e sobre as consequências de sua atitude, de modo a educá-la para respeitar a si e aos outros, sem o uso de violência.

Desafio

Alternativa correta: c. A educação excessivamente disciplinada, que premia aquele que suporta a dor e o medo, foi criticada por Adorno por formar um sujeito insensível, o que o levaria a tolerar, por exemplo, injustiças.

Nesse mesmo sentido, Adorno condenou a severidade desmedida e o castigo físico. Por consequência, as afirmativas II e IV estão corretas, conforme analisado no texto *Theodor Adorno: educar para evitar o mal*.

Com relação às afirmativas incorretas (I e III), é possível dizer que a proposição I está incorreta porque se refere ao fato de que a educação excessivamente disciplinada, que premia aquele que suporta a dor e o medo, foi criticada por Adorno, dado que, para o autor, isso deixaria o sujeito insensível, o que o levaria a tolerar, por exemplo, injustiças. Já a proposição III, que comenta sobre o castigo físico, também está incorreta porque Adorno condenava a severidade desmedida e o castigo físico.



Registro de dúvidas e comentários

TEMAS

1. O que é Bioética?
2. O homem é um ser de linguagem

Introdução

O objetivo desta Unidade será apresentar dois temas bastante discutidos atualmente: a Bioética e a linguagem.

No Tema 1, você estudará a Bioética, refletindo acerca das implicações que as ações e decisões tomadas no domínio público (político, jurídico, científico, religioso etc.) têm no corpo e na vida. A clonagem, o aborto e a eutanásia são alguns assuntos polêmicos que fazem parte do campo da Bioética.

Toda vez que é preciso optar pelo que se considera certo, dilemas éticos vêm à tona: Como saber se a escolha foi realmente a correta? Haveria uma resposta única para aquilo que é correto? Certamente, não. Nesse sentido, cabe à Filosofia a reflexão acerca das justificativas de determinadas decisões, isto é, da razão pela qual as pessoas agem de certo modo. Esses dilemas éticos referentes ao corpo e ao destino da vida pertencem a um campo chamado Bioética.

No Tema 2, você poderá refletir sobre a linguagem e o universo da comunicação e sobre de que forma esses elementos relacionam-se com a vida social. Também será convidado a pensar sobre como a linguagem compõe a vida humana ao mesmo tempo que a vida humana constrói a linguagem.

TEMA 1 O que é Bioética?

Você pode nunca ter ouvido falar de Bioética, mas é provável que já tenha tomado conhecimento de alguns dos temas que fazem parte dessa área: aborto, **eutanásia**, clonagem, pesquisas envolvendo células-tronco... Você também já deve ter pensado sobre como a tecnologia, a alimentação e os medicamentos podem afetar o corpo de uma pessoa (positiva ou negativamente).



Eutanásia

Procedimento médico que consiste em deixar morrer o paciente, geralmente terminal ou que padece de doença crônica ou incurável, sem que haja sofrimento. Em alguns países, como o Brasil, essa prática é considerada ilegal.

Sob quais aspectos a interferência de medicamentos é boa para a saúde do corpo humano? Quais são os limites para as intervenções médicas?

Essas são algumas das perguntas que associam a área da saúde às reflexões éticas.

Quanto mais a tecnologia se desenvolve, mais “casos” pertinentes à Bioética surgem. Logo, o objetivo deste tema será compreender o que significa esse termo, a fim de que se possam identificar tais casos, entendendo seus conceitos centrais e posicionando algumas ideias em relação a esses assuntos.



Cientista em laboratório de fertilização *in vitro*.

O QUE VOCÊ JÁ SABE?

Você já participou de alguma discussão sobre temas polêmicos, como aborto ou eutanásia? O que você pensa sobre esses assuntos? Você se posiciona contra ou a favor do aborto? Por quê? E em relação à eutanásia? Você considera que as pessoas devem ter autonomia para decidir sobre a interrupção da própria vida? Em qualquer caso? Em algumas situações? Em nenhuma situação? Registre suas opiniões sobre esses assuntos, sabendo que todas essas questões são discutidas pela Bioética.

Refletindo sobre a Bioética

Em termos gerais, a palavra *bioética* é composta de *bio* (que significa vida) e *ética*, de *ethos* (costumes). Sabe-se que a *Ética* é uma área importante da Filosofia, que reflete sobre os sistemas de valores elaborados pelos seres humanos. Nesse sentido, é um campo de conhecimento que se preocupa em compreender a fundamentação das normas morais. A *Bioética*, portanto, busca explicitar os pressupostos que sustentam as práticas relativas à vida, daí sua forte conexão, por exemplo, com a *Medicina*.

As discussões sobre Bioética podem perpassar muitas esferas do conhecimento, tais como a Política, a cultura, o sistema jurídico, quando se reflete sobre o que é proibido ou o que deveria ser, ou, ainda, em que situações deveria ser proibido e em que situações não, e a quem caberia essa decisão. Tanto para interromper uma gravidez quanto uma vida, o aborto e a eutanásia são assuntos que quase sempre geram algum desconforto, pois se percebe de imediato tratar-se de algo muito delicado, que envolve sentimentos e experiências profundamente íntimos, além de juízos de valor acerca da vida, do corpo, da natureza, do destino do ser humano. As polêmicas não são relativas apenas aos seres humanos, uma vez que também podem referir-se, por exemplo, aos direitos dos animais, investigando como determinadas práticas culturais humanas condenam milhares de espécies a condições bastante cruéis de criação e abate.

Percebe-se, então, que, quando se fala de vida, faz-se referência a todos os seres vivos, e não somente aos seres humanos. Entretanto, a maioria das discussões acerca da Bioética explora os desdobramentos do tema na vida humana.

Pode-se dizer que um dos objetivos centrais da Bioética é a reflexão sobre as tecnologias utilizadas para o aprimoramento das capacidades biológicas do ser humano, bem como seus efeitos colaterais. Desse modo, é possível questionar sobre questões importantes que envolvem a vida e seu destino. Isso está presente em coisas tão simples e cotidianas como no modo como as pessoas se alimentam, nos medicamentos que julgam ser úteis ou necessários, em como utilizam seu tempo e o que valorizam em sua vida.

Breve história da Bioética

A Bioética é um campo de estudo recente; o termo só se fez presente a partir da década de 1970, tendo sido foco de diversas áreas de interesse. Na jurídica, a preocupação se dá com a interpretação das questões pelo viés das leis, mas também a Medicina e as Ciências Biológicas, além da Política, procuram tratar dos mecanismos de controle da vida. Cabe também à Filosofia interpretar os discursos produzidos por essas áreas e trazer à tona debates e reflexões acerca de algumas possibilidades que descobertas e avanços técnicos oferecem e/ou representam para a vida humana.

Para compreender o que vem a ser Bioética, será importante analisar esse campo de conhecimento segundo os princípios que norteiam a ética dos assuntos ligados à vida.

Para alguns autores, a Bioética é uma ciência relativamente nova, situada em um ponto de encontro entre as Ciências Jurídicas, as Ciências Biológicas e a Filosofia. Com relação especificamente à Filosofia, a Bioética diz respeito, sobretudo, às reflexões sobre o valor da vida humana, em que constituiria a existência humana, os desdobramentos que a tecnologia exerce sobre o corpo e a vida, campos que podem incluir a Psicologia, a Política, a Sociologia, entre outros.

Perceba que, ao falar de maneira introdutória sobre Bioética, foram destacadas as seguintes palavras: *termo*, *tema* e *ciência*. Isso permite afirmar que compreender o que é Bioética implica nomear e definir uma **área de conhecimento** ainda recente.

Como foi dito, as origens da Bioética situam-se nos anos 1970, estimulada pelo *Relatório Belmont*, da Comissão Nacional para a Proteção dos Seres Humanos da Pesquisa Biomédica e Comportamental (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research), publicado em 1979. Esse relatório refletiu as preocupações com o controle das pesquisas em seres humanos e foi feito em consequência de três casos que mobilizaram a opinião pública.

- Em 1963 foram injetadas células cancerosas vivas em idosos doentes.
- Entre 1950 e 1970 foram injetados vírus de hepatite em crianças com retardo mental.
- Desde 1940 foram deixados sem tratamento 400 negros com sífilis para pesquisar a história natural da doença (esse fato foi descoberto apenas em 1972).

Como reação a esses escândalos, formou-se a comissão já mencionada, que tinha como objetivo identificar os princípios éticos que deveriam nortear as pesquisas das Ciências Médicas. O relatório indica que:

[...] três princípios éticos mais globais deveriam prover as bases sobre as quais formular, criticar e interpretar algumas regras específicas.

Relatório Belmont, 1973.

Apud PESSINI, Léo. Introdução à edição brasileira. In: BEAUCHAMP, Tom; CHILDRESS, James. *Princípios de ética biomédica*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 10.

São eles: o respeito pelas pessoas (autonomia), a beneficência e a justiça. O documento tornou-se a declaração principialista clássica (isto é, o conjunto básico de princípios que regulamentam as questões bioéticas) e influenciou as reflexões bioéticas que se fizeram posteriormente. Pode-se afirmar que foi a partir da publicação desse relatório que a Bioética surgiu como um **campo disciplinar**.

Segundo alguns autores, a Bioética se relacionaria com uma ética geral, devendo priorizar a relação entre o conhecimento e os valores, não aceitando que em nome do conhecimento os valores fossem deixados de lado, como aconteceu nos três casos mencionados anteriormente. No entanto, a concepção de Bioética que prevaleceu é a que se define como:

[...] sinônimo de ética biomédica, ou seja, da ética do exercício profissional relacionado à saúde/doença dos seres humanos, repensada e exigida especialmente face ao surgimento de novos dilemas morais relacionados à prática biomédica como resultado do desenvolvimento tecnológico.

DEJEANNE, Solange. Os fundamentos da bioética e a teoria principialista. *Thaumazein*, ano IV, n. 7, p. 33, jul. 2011. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/1/ARTIGOS/nro_06/solange.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

As duas concepções não são iguais: a primeira é mais abrangente, pois diz respeito ao sistema de valores humanos, e a que prevaleceu é mais reduzida, referindo-se à ética do exercício profissional relacionado à saúde/doença.

Os princípios da Bioética e sua relação com a Filosofia

Ainda que a Bioética estivesse restrita à área médica, houve a elaboração de um conjunto de princípios que procurou levar em conta as teorias éticas já existentes, articulando importantes filósofos, como Aristóteles e Immanuel Kant.

São eles:

- Princípio da beneficência: diz respeito ao uso do tratamento para o bem dos enfermos, nunca para fazer o mal e a injustiça. O objetivo é oferecer os maiores benefícios possíveis, atendendo aos interesses legítimos do indivíduo e evitando danos.
- Princípio da não maleficência: é resultado do anterior, uma vez que é o de não prejudicar e não causar danos ao enfermo, minimizando os prejuízos.
- Princípio da autonomia: refere-se à capacidade do indivíduo de pensar, decidir e agir de modo livre e independente, baseado, portanto, na racionalidade. Assim, o princípio da autonomia afirma que o indivíduo tem o direito de optar pelo caminho a ser tomado no seu tratamento, desde que não viole as normas morais da prática profissional, não prejudique os demais e se levem em conta os casos de urgência, o que quer dizer que a autonomia não dá ao sujeito liberdade absoluta.

- Princípio da justiça: é acionado quando há dúvidas a respeito de qual princípio deve prevalecer. Esse princípio é regido pela equidade – reconhecer igualmente o direito de cada um por meio de suas diferenças.

É importante perceber que não há hierarquia entre os princípios elencados, ou seja, não se pode afirmar que um deles deva definitivamente prevalecer sobre o outro. Por exemplo, um médico que se guie pelo princípio da beneficência estará preocupado também em minimizar os prejuízos ao bem-estar de seu paciente. Guiado pelo princípio de autonomia, um trabalhador da saúde explicará as opções que um doente tem para que ele possa decidir pelo melhor tratamento, não havendo entre os princípios um que seja mais importante. É claro que, em determinados casos, um princípio poderá prevalecer.

Apesar desses princípios servirem para guiar as práticas médicas, é preciso atentar para o fato de que existem muitas concepções filosóficas sobre a ética. A reflexão que um filósofo faz não significa apenas a aplicabilidade de um princípio, mas consiste na análise mais ampla sobre quais princípios podem nortear qualquer ação humana em sociedade. A grande diversidade de **doutrinas** éticas reflete-se nas diversas formas de pensar sobre os temas de Bioética. Nos *Princípios de ética biomédica* (2011), por exemplo, dá-se ênfase à possibilidade de poder aplicar os princípios na vida prática, mas não se questionam os princípios em si mesmos, isto é, se de fato eles são válidos. Cabe à Filosofia explicitar as razões desses princípios e, diante dos desafios contemporâneos, ser promotora da reflexão crítica e da explicação dos fundamentos do agir.



Doutrina

Conjunto coerente de ideias e princípios que constituem uma corrente de pensamentos.

Kant e Aristóteles são dois dos filósofos que mais contribuíram para refletir sobre a ética em geral e que, conseqüentemente, contribuíram com a Bioética. A ética em Kant seria uma teoria baseada no dever. Já para Aristóteles, a ética teria como base a teoria da virtude.

Mas o que isso quer dizer?

A ética em Kant seria uma teoria que avalia se as ações são certas ou erradas diante da presença de determinadas características. Segundo o filósofo, o julgamento moral deveria estar fundamentado em razões generalizáveis, ou seja, que em situações similares as ações sejam as mesmas, pois são baseadas nas mesmas razões. Uma ação possuiria valor moral se fosse feita a partir do reconhecimento de uma obrigação generalizável, ou seja, em uma norma que pode ser generalizada.

Como você viu na Unidade 4 do Volume 1, para Kant, é a racionalidade do homem que o torna moral, ou seja, sua capacidade para agir de acordo com considerações racionais, não conforme o desejo, o impulso ou mesmo as tradições ou os sentimentos:

Kant procurou mostrar que a razão sozinha pode e deve ser um móvel apropriado para a ação. O que devemos fazer moralmente é determinado pelo que faríamos “se a razão determinasse completamente a vontade”.

PESSINI, Léo. Introdução à edição brasileira. BEAUCHAMP, Tom; CHILDRESS, James. *Princípios da ética biomédica*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 73.

Dessa forma, o sujeito moral é aquele que age de acordo com o imperativo categórico, ou seja, aquele que age segundo o princípio de que o que é bom para si é bom para todos. Assim, é possível compreender que, para Kant, age moralmente bem aquele que realiza uma ação que poderia ser realizada por qualquer outro ser racional.

Também em relação à dignidade humana pode-se citar Kant, em associação, por exemplo, ao tema da clonagem – importante ponto relacionado à Bioética:

O conteúdo ético da dignidade humana é explicitado por Kant quando afirma que “o ser humano não pode ser tratado apenas como meio, mas sempre como fim em si mesmo”. A clonagem fere a dignidade porque transforma o ser humano clonado em meio para satisfazer interesses daquele que o mandaram clonar. Responde a interesses de reproduzir um gênio ou a si mesmo, de fazer “ressuscitar” um ente querido falecido, de obter células e órgãos histocompatíveis. A questão ética central é a instrumentalização do ser humano, transformado em meio para satisfazer interesses, quando deveria ser tratado como fim em si mesmo.

JUNGES, José R. *Bioética - Hermenêutica e casuística*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 177.

A ética em Aristóteles, em vez de centrar-se na obrigação da escolha, centra-se no agente que escolhe, atribuindo positividade ao caráter virtuoso, naquele sujeito que possui virtude moral. Para o filósofo, a virtude não seria um traço natural; ela se desenvolveria no sujeito e se relacionaria com os motivos que o levam a agir. Enquanto para Kant uma ação poderia ser considerada moralmente boa em função de ter sido cumprida por obrigação, Aristóteles não veria nela uma ação com valor moral, pois, para o segundo, uma ação, ainda que correta, pode não ter um valor moral se foi feita por obrigação, distinguindo, portanto, uma ação correta da sua motivação. Um exemplo pode ajudar você a compreender melhor.

Um amigo que fizer uma demonstração de amizade será valorizado se realizou essa demonstração espontaneamente e não por obrigação. Você poderia até gostar do que ele fez, mas, se soubesse que o fez por obrigação, o desaprovava como amigo e, desse modo, perderia o mérito da “amizade”.

O mesmo se passa com a ética da virtude, para a qual a motivação do agente é essencial. A ação virtuosa é a ação correta somada à motivação correta. Na Bioética houve uma apropriação dessa reflexão, com o argumento de que a teoria orientada pela obrigação não resultará em melhores ações e decisões, mas que é necessário o cultivo de virtudes, de pessoas com disposição de caráter para agir bem.



ASSISTA!

Filosofia – Volume 3

Bioética

O vídeo propõe uma apresentação do conceito de Bioética por meio da sensibilização para diversos temas, tais como a eutanásia, a inseminação artificial e o direito sobre a vida ou sobre material biológico. Esses temas são costurados por depoimentos de especialistas e também por depoimentos aleatórios de entrevistados nas ruas, procurando dialogar impressões oriundas do ponto de vista do senso comum com argumentos científicos.



VOCÊ SABIA?

Hipócrates (460-377 a.C.) é até hoje conhecido como o pai da Medicina. É provavelmente o primeiro ocidental a escrever tratados exclusivamente sobre doenças, suas causas e possíveis tratamentos.

Viveu no mesmo período em que surgiu a Filosofia clássica. Naquela época, a Filosofia possibilitou aos médicos reflexões no que diz respeito à busca racional das causas dos fenômenos. Hipócrates defendia que uma doença não seria resultado da interferência divina, que suas causas poderiam ser conhecidas, explicadas, e o mal, ser tratado. Sua contribuição para a Medicina é reconhecida e todo médico, ao preparar-se para exercer sua profissão, deve fazer o “juramento de Hipócrates”. O juramento na íntegra está no site do Conselho Regional de Medicina de São Paulo. Disponível em: <<http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Historia&esc=3>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

ATIVIDADE

1

Dissertação: a clonagem

Nesta atividade, você vai escrever uma pequena dissertação discutindo os prós e contras da clonagem de seres humanos. Para começar, reflita sobre sua opinião a respeito desse tema. Você é a favor ou contra esse tipo de experiência científica? Depois, leia a reportagem a seguir. Você também pode pesquisar na internet, em livros, revistas e jornais algumas informações sobre clonagem que você achar interessantes. Por fim, escreva sua dissertação em uma folha à parte ou em seu caderno. Depois de pronta, entregue-a ao seu professor quando houver um encontro presencial, a fim de que ele corrija seu texto.



Cientistas americanos conseguem clonar embriões humanos

Trabalho é o primeiro a obter êxito em humanos com a técnica que deu origem à ovelha Dolly

Roberta Jansen

OREGON. Dezesseis anos depois da clonagem do primeiro mamífero, a ovelha Dolly, cientistas conseguiram, pela primeira vez, clonar um embrião humano em seus primeiros estágios de desenvolvimento. Os protoembriões foram usados para produzir células-tronco embrionárias – capazes de se transformar em qualquer tecido do corpo –, num avanço bastante significativo e há muito tempo esperado para o tratamento de lesões e doenças graves como Parkinson, esclerose múltipla e problemas cardíacos. Especialistas envolvidos no processo garantem que o objetivo não é clonar seres humanos, mas, sim criar novas terapias personalizadas.

Tanto é assim que os embriões humanos clonados usados na pesquisa foram destruídos em estágios ainda muito iniciais de desenvolvimento, logo depois da extração das células-tronco, e não levados ao crescimento, como no caso da ovelha Dolly e de tantos outros animais clonados depois dela. A técnica usada, no entanto, foi bastante similar à que criou a ovelha. Células da pele de um indivíduo foram colocadas em um óvulo previamente esvaziado de seu material genético e estimuladas a se desenvolver. Quando atingiram a fase de blastocisto, as células-tronco embrionárias foram extraídas e os embriões destruídos. O estudo foi publicado na revista “Cell”.

Conseguir gerar grande quantidade de células-tronco do próprio paciente era uma espécie de Santo Graal da atual ciência médica, como comparou o jornalista Steve Connor, no “Independent”. Embora o procedimento tenha sido feito com animais, até agora nunca tinha sido obtido com material humano, a despeito de inúmeras tentativas. Aparentemente, a dificuldade viria da maior fragilidade do óvulo humano.

Em 2004, um grupo coordenado por Woo Suk Hwang, da Universidade Nacional de Seoul, anunciou ter produzido o primeiro embrião humano clonado e, em seguida, obtido células-tronco embrionárias a partir dele. Menos de um ano depois, no entanto, o grupo, que já havia clonado um cachorro,

foi acusado de fraude e desmentiu os resultados obtidos. Outros grupos tentaram, mas os embriões não passaram do estágio de 6 a 12 células.

A corrida pela obtenção das células-tronco embrionárias faz todo o sentido. Cultivadas em laboratório, essas células podem dar origem a qualquer tecido do corpo humano. Por isso, em tese ao menos, poderiam curar lesões na medula, recompor órgãos, tratar problemas graves de visão, oferecendo tratamentos inéditos para muitas doenças hoje incuráveis. Como os tecidos seriam feitos a partir do material genético do próprio paciente (que, no caso, cedeu as células de sua pele), não haveria risco algum de rejeição. A medicina personalizada alcançaria o seu ápice.

– Nossa descoberta oferece novas maneiras de gerar células-tronco embrionárias para pacientes com problemas em tecidos e órgãos – afirmou o coordenador do estudo, Shoukhrat Mitalipov, da Universidade de Ciência e Saúde do Oregon, nos EUA, em comunicado oficial sobre o estudo. – Essas células-tronco podem regenerar órgãos ou substituir tecidos danificados, levando à cura de doenças que hoje afetam milhões de pessoas.

O grupo também conseguiu observar a capacidade de diferenciação das células obtidas em tecidos específicos.

– Um atento exame das células-tronco obtidas por meio desta técnica demonstrou sua capacidade de se converter, como qualquer célula-tronco embrionária normal, em diferentes tipos de células, entre elas, células nervosas, células do fígado e células cardíacas – disse Mitalipov, em entrevista ao “Independent”.

No entanto, o estudo já levanta sérias preocupações éticas, sobretudo em relação à criação de clones humanos. Há o temor de que a técnica seja incorporada às oferecidas por clínicas de fertilização *in vitro*, como alternativa para casais estéreis, por exemplo. Outros grupos argumentam que é simplesmente antiético manipular embriões humanos.

– A pesquisa tem como único objetivo gerar células-tronco embrionárias para tratar doenças graves; e não aumentar as chances de produzir bebês clonados – garantiu Mitalipov. – Este não é o nosso foco e não acreditamos que nossas descobertas sejam usadas por outros grupos como um avanço na clonagem humana reprodutiva.



PARA SABER MAIS



Código de Ética Médica

A partir de 13 de abril de 2010, entra em vigor o sexto Código de Ética Médica reconhecido no Brasil. Revisado após mais 20 anos de vigência do Código anterior, ele traz novidades como a previsão de cuidados paliativos, o reforço à autonomia do paciente e regras para reprodução assistida e a manipulação genética. Também prevê a extensão de seu alcance aos médicos em cargos de gestão, pesquisa e ensino.

CONSELHO Federal de Medicina. *Sexto Código de Ética Médica brasileiro já está em vigor.* Disponível em: <<http://www.portalmédico.org.br/novocodigo/>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

Para o Conselho Federal de Medicina, a necessidade de um código que se adequasse à realidade histórica atual era de suma importância. Contudo, destaca-se a seguir uma passagem específica que aborda a relação médico-paciente, que deve ser lida e interpretada cuidadosamente:

A autonomia tem sido um dos itens de maior destaque. Já no preâmbulo o documento diz que o médico deverá aceitar as escolhas de seus pacientes, desde que adequadas ao caso e cientificamente reconhecidas. O inciso XXI determina que, no processo de tomada de decisões profissionais, “o médico aceitará as escolhas de seus pacientes relativas aos procedimentos diagnósticos e terapêuticos”.

CONSELHO Federal de Medicina. *Sexto Código de Ética Médica brasileiro já está em vigor.* Disponível em: <<http://www.portalmédico.org.br/novocodigo/>>. Acesso em: 3 ago. 2014.



Cabeça de cientista, pés de futebol e a interface cérebro-máquina em solo brasileiro

No livro *Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebros e máquinas – e como ela pode mudar as nossas vidas* (2011), o médico e cientista brasileiro Miguel Nicolelis, além de explicar sua sofisticada tese, conta também a trajetória de sua pesquisa. Tendo como ambicioso objetivo inicial registrar cem **células neurais** simultaneamente em um animal acordado, Nicolelis criou e desenvolveu neuropróteses ou interfaces cérebro-máquina, aparato que integra o cérebro humano a máquinas. Não se trata de um maquinário que funciona com controles remotos, mas de máquinas controladas por meio de sinais elétricos para a reabilitação de pacientes que sofrem de paralisia cerebral, ou seja, são máquinas que pretendem “curar” as doenças que afetam o funcionamento do cérebro.



Células neurais

Células localizadas no sistema nervoso central e responsáveis, entre outras funções, por comandar as atividades motoras.

Para alcançar esse estágio de desenvolvimento, o cientista observou que, embora os pacientes houvessem sofrido uma lesão corporal, a maquinaria cerebral continuava ativa, ou seja, produzindo os comandos motores. Mas, em razão da lesão sofrida, o “sinal” enviado pelo cérebro não chegava aos músculos.

Sendo assim, ele desenvolveu as interfaces, que são um desvio entre o cérebro e o corpo. As interfaces leem o sinal das áreas cerebrais que continuam planejando o movimento, decodificam em tempo real (0,2 segundo) e reproduzem em um artefato robótico a intenção de movimento, apesar de a medula espinhal não transmitir mais os sinais.

A carreira de pesquisador de Nicolelis nem sempre foi tranquila; ele teve de enfrentar muitas discordâncias e descrenças para dar continuidade às suas ideias. Uma de suas proposições diz respeito ao funcionamento do cérebro. Ele defende a tese de que o cérebro funciona como uma orquestra. Para compreendê-la, é preciso ouvir todos os instrumentos tocando simultaneamente. Portanto, é impossível entender o todo analisando individualmente cada uma das partes, da mesma forma que o todo é mais do que a soma das partes. Com essa metáfora ele procura explicar que para compreender o cérebro é necessário entender como os vários conjuntos de neurônios operam. É necessário ter uma visão global de grandes circuitos.

Também se pode perceber com grande nitidez o vínculo pessoal que o pesquisador tem com a ética, a educação e a política, verificando, por exemplo, que ele concebeu o Instituto Internacional de Neurociências de Natal. Ele lidera a instituição de forma autônoma, ainda que receba investimentos do governo federal. Além do trabalho de caracterizar a resposta tecidual ao implante de eletrodos, realizado totalmente no Brasil, o instituto tem um programa próprio de doutorado e escolas-modelo para comunidades carentes em Macaíba (RN) e Serrinha (BA), onde os conceitos são ensinados por meio de experiências, com o objetivo de desenvolver a paixão pelo exercício da descoberta.

Miguel Nicolelis concebe a Ciência como agente de transformação social, não só como produtora de conhecimento. A Ciência é mais do que abstração intelectual, ela é estratégica para a construção da sociedade. Tudo isso permite inferir que Nicolelis tem uma preocupação com o desenvolvimento nacional, sendo, na prática, coerente com a teoria que defende: a Ciência pode ser estratégica para o desenvolvimento social e é com esse objetivo que se deu, em Natal, a instalação do instituto dirigido por ele, longe do eixo Rio-São Paulo, onde está a maior parte dos institutos de pesquisa.

É possível uma vida sem linguagem? Como as pessoas se expressam? Por que, mesmo que as pessoas se comuniquem da mesma forma, às vezes não são compreendidas? Os gestos também comunicam? Essas são algumas questões que mostram como a linguagem pode relacionar-se com a Filosofia. Estudar a linguagem da perspectiva filosófica tem menos a ver com compreender o significado das palavras e mais com investigar o que é a linguagem, como ela se relaciona com a mente do falante e com o mundo.

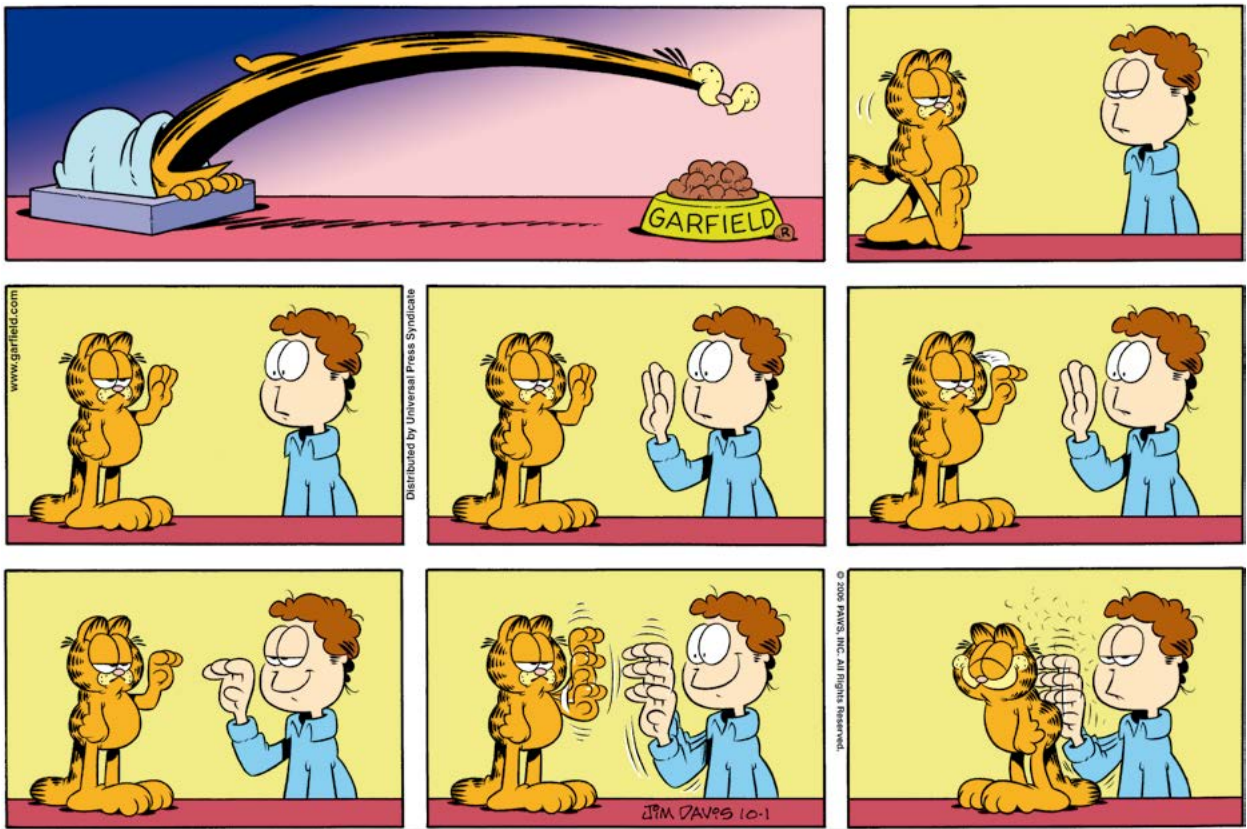
Desde a Antiguidade esse é um tema de interesse para os filósofos. Platão, por exemplo, investigou se o nome das coisas refere-se à sua natureza ou se lhes é atribuído por costume. Ele também analisou se os nomes podem ser “verdadeiros” ou “falsos”. Aristóteles, por sua vez, foi o primeiro a sistematizar a natureza e a estrutura de uma proposição, isto é, da unidade mínima do discurso racional. Para ele, a proposição não é uma simples frase com palavras, mas nomes e verbos que enunciam uma relação entre alguém e algo. Por exemplo, “José trabalha” é uma proposição, pois enuncia um entrelaçamento entre o sujeito José e a ação que ele realiza (trabalha), propondo um sentido. Aristóteles formalizou uma lógica por meio das proposições elencando: o plano da enunciação (maneira como o sujeito pronuncia um enunciado, valendo-se da língua em determinado contexto), da contradição (incoerência entre as coisas que se diz) e os modos de argumentação (conjunto de sentenças ou declarações que se encadeiam para construir uma afirmação).

Dando um salto significativo, no século XVII, os filósofos Antoine Arnauld (1612-1694) e Pierre Nicole (1625-1695) construíram as bases de uma nova concepção de linguagem ao vinculá-la à realidade pelo pensamento, ou seja, entre a linguagem e a realidade está o pensamento, que opera a relação entre as duas.

No século XX, o filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1951) dedicou-se exclusivamente à linguagem, refletindo sobre a possibilidade dela ter como função a representação do mundo, além de investigar quais seus limites.

O objetivo deste tema, portanto, será refletir sobre o que é a linguagem, uma vez que a inserção do homem no mundo se dá também por ela, além do fato de que é o homem que a cria e recria. É pela linguagem que o ser humano absorve o mundo e também se expressa.

Para isso, serão apresentadas, de forma breve, algumas reflexões que certos filósofos já fizeram sobre a linguagem.



Observe como Garfield, o gato, se comunica com Jon. O mesmo gesto de erguer a mão em sinal de cumprimento pode ter outro significado; nesse caso, um pedido para que Jon coce suas costas.

? O QUE VOCÊ JÁ SABE?

Você já ouviu falar da escritora Helen Keller? Ela nasceu em 1880 e com 1 ano e meio sofreu uma enfermidade que lhe deixou como sequelas a cegueira e a surdez, que, conseqüentemente, a deixou muda.

Você deve estar se perguntando: Como uma pessoa cega e surda tornou-se escritora? Como sem ver ela pôde aprender as coisas? Como sem ouvir ela pôde compreender os significados? Como foi possível que aprendesse a escrever? Como alguém que não fala escreve? No livro autobiográfico *A história da minha vida* (1902), Helen Keller dá testemunho de que uma vida sem linguagem é impossível. Reflita sobre o caso descrito, pensando sobre o que é linguagem.



A escritora Helen Keller lendo um livro em braille enquanto acaricia seu cão-guia. Observe as diferentes maneiras com que a escritora se comunica com o mundo.

Se a vida dessa autora dá um exemplo da linguagem, então já se pode afirmar que a linguagem não diz respeito só ao universo verbal. Pense também em como as pessoas se comunicam, em como aprendem, em como dão sentido e significado ao que está ao seu redor.

A linguagem e o mundo

A linguagem é extremamente complexa e faz parte da comunicação por meio da qual o homem dá sentido e significado ao seu fazer, com consciência, compreensão, razão, memória, narrativa. Por outro lado, é um sistema de signos (elementos constituintes de uma linguagem; por exemplo, as letras e os fonemas na linguagem verbal, as cores e as linhas na linguagem visual etc.) que expressa e comunica ideias e sentimentos. É também uma capacidade humana por meio da qual se cria cultura.



Repare que a personagem Patty Pimentinha faz uma pergunta e Charlie Brown responde dando várias sugestões para ela resolver seus problemas escolares. Essas sugestões parecem não agradar à amiga. Isso pode ser por várias razões. Primeiro, porque a frase “Estou com problemas na escola...” pode ter muitos significados: problemas de rendimento escolar, de motivação, de *bullying* etc. Mas as respostas de Charlie Brown, derivadas da maneira como ele interpretou o que disse a amiga, relacionaram-se apenas ao primeiro significado. Desse modo, você (leitor da tirinha) também pode interpretar a reação de Patty de muitas maneiras. Talvez ela queria ser uma boa aluna sem esforço, por isso termina a tirinha afirmando que odeia falar com Charlie Brown. Por outro lado, ela pode ter se sentido incompreendida e, portanto, expressou seu desapontamento. Essa é uma ilustração para que você comece a pensar que a linguagem compreende diversos sentidos. Muitas vezes, as pessoas dizem o contrário do que tinham como intenção,

às vezes o **interlocutor** não entende aquilo que foi intencionalmente dito, em outros momentos não se diz nada e quem ouve entende tudo. Repare que, na tirinha, além da conversa entre os colegas, a qual se acompanha lendo os balões, também é possível interpretar a fisionomia de Patty: no primeiro quadrinho, de olhos abertos; no último, fechados e com certo ar de tédio. Esse “certo ar de tédio” aponta para uma característica essencial da linguagem que não pode ser deixada de lado. É que a linguagem não é somente verbal, isto é, muito da comunicação se dá de modo não verbal.



Interlocutor

Um dos sujeitos de um processo comunicacional que interage com a pessoa que emitiu a mensagem; uma das pessoas que participam de um diálogo.

A entonação e o volume da voz, os gestos, a postura corporal, o olhar são exemplos de elementos não verbais. Muitas vezes, eles complementam a linguagem verbal, intensificando o que é dito; em outros casos, são até mais reveladores do que a própria fala, ou ainda em outros, mostram algo que contradiz aquilo que é dito verbalmente.

Você é convidado agora a analisar como a relação entre linguagem e mundo pode ser pensada. Lembre-se do início dos seus estudos de Filosofia, quando foram analisados os pré-socráticos, no Volume 1. Embora essa denominação generalize um grupo razoavelmente grande de filósofos que possuem diferenças importantes na forma de pensar e ver o mundo, é possível retomá-los para perceber quão antiga é a questão da linguagem.

A fala e a escrita, expressões da linguagem verbal, são usadas para a comunicação, mas também os objetos, os gestos, o olhar, a expressão corporal, até mesmo o silêncio e a **lacuna** podem expressar sentidos e significados.



Lacuna

Espaço vago, não preenchido; algo que falta.

É pela linguagem que se entende e se desentende o mundo. É pela incrível capacidade de se comunicar que o ser humano é diferenciado dos demais seres vivos, porque pode expressar tudo o que capta pela linguagem, inclusive os problemas e limitações da própria linguagem.

A discussão sobre a linguagem remonta aos antigos gregos. Platão já havia escrito, quatro séculos antes de Cristo, o diálogo *Crátilo*, no qual o personagem Sócrates interroga Crátilo e Hermógenes, que tinham concepções contrárias acerca de como se nomeiam corretamente as coisas.

Crátilo defendia que os nomes corretos são aqueles que estão de acordo com a natureza das coisas que nomeiam, ou seja, o nome de uma coisa estaria em conformidade com o que é natural àquela coisa, à sua essência, ao que faz do ser o que é, sua substância. Já Hermógenes afirmava que era por hábito que se nomeariam as coisas, sua correção é dada por convenção, isto é, o nome de uma coisa não se relaciona necessariamente ao que ela é, mas ao costume de sempre ter sido chamada assim. Portanto, para ele, as palavras seriam símbolos, ou seja, não representam a realidade concreta, mas outra coisa, muitas vezes abstrata. Por exemplo, na palavra “cachorro” não existe uma característica intrínseca que a faça referir-se aos cachorros. A convenção que dá significado ao termo pode ter sido instituída por uma definição ou pelo uso costumeiro.

Conforme dito anteriormente, durante o século XVII, os filósofos Antoine Arnauld e Pierre Nicole atribuíram como principal característica da linguagem a sua vinculação à realidade pelo pensamento, que é justamente o que medeia a relação entre linguagem e o mundo. Nesse sentido, a linguagem é a expressão do pensamento que representa as coisas do mundo: as ideias, os juízos, os argumentos, os sentimentos são expressos pela linguagem.

Mais tarde, no século XIX, Ludwig Wittgenstein foi um dos filósofos que mais se dedicaram ao estudo da linguagem. Ele afirmou que o limite da linguagem é o limite do mundo. Wittgenstein estava interessado nos limites da linguagem, em como o ser humano se relaciona com sua capacidade de expressão, buscando o que poderia ser dito significativamente, ou seja, até onde a linguagem é o bastante para a necessidade de expressão.

É importante ressaltar que a trajetória de Wittgenstein na Filosofia parte da área da Lógica. E quando o autor estuda a linguagem, não aborda toda a expressividade humana, de forma generalizada, mas concentra-se nos **códigos** e nas estruturas lógicas (encadeamento de ideias) que a linguagem contém para **seriar**. Por meio dessa abordagem, o filósofo buscou compreender os limites da linguagem, ou seja, de que forma ela, com todos os seus aparatos e códigos linguísticos, não é o bastante para contemplar o desejo humano, de expressar suas ideias e seus sentimentos, isto é, que o ser humano necessita de outras formas de expressão para além da linguagem “verbal”.



Glossário

Código

Conjunto de signos e de regras que permitem a construção de uma mensagem em determinada linguagem. Na linguagem cinematográfica, o uso da imagem em preto e branco em um filme colorido pode significar um retorno ao passado: um *flashback* na narrativa ou a memória do personagem posta em evidência. Nesse caso, portanto, a cor é um signo do código visual.

Seriar

Colocar em série, em sequências previamente estabelecidas; colocar em conjuntos que representem uma ordem.

ATIVIDADE 1 Relações entre Filosofia e linguagem

A Filosofia e a linguagem se relacionam, pois enquanto a primeira oferece condições para “aprimorar” os pensamentos, a segunda é essencial para comunicar bem aquilo que se pede. Mencione outras relações possíveis entre Filosofia e linguagem apresentadas pelos filósofos mencionados no texto *A linguagem e o mundo*.



Ler e escrever

Em setembro de 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a Assembleia do Milênio, na qual estiveram presentes as delegações de 191 países. Nessa reunião foi aprovada a Declaração do Milênio, que estabelece um conjunto de objetivos para o desenvolvimento do mundo. Os objetivos foram adotados pelos Estados membros da ONU com oito objetivos gerais, a ser alcançados até 2015. São eles:

- 1º: Erradicar a extrema pobreza e a fome.
- 2º: Atingir o ensino básico universal.
- 3º: Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres.
- 4º: Reduzir a mortalidade infantil.
- 5º: Melhorar a saúde materna.
- 6º: Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças.
- 7º: Garantir a sustentabilidade ambiental.
- 8º: Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

