

Educación, Estado y democracia: más allá del neoliberalismo

Margarita Sgró | Angelo Vitório Cenci | Pedro Goergen
(org.)

1983/2023

40 AÑOS DE DEMOCRACIA
EN ARGENTINA



UPF

EDITORA



editorial
UNICEN



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Antônio Thomé (UPF)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL
CENTRO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

Marcelo Aba

Rector

Natalia Giamberardino

Secretaria Académica

Editorial UNICEN

Gerardo Tassara

Responsable editorial



Educación, Estado y democracia: más allá del neoliberalismo

Margarita Sgró | Angelo Vitório Cenci | Pedro Goergen
(org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, neste livro, é de exclusiva responsabilidade das autoras.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

- E24 Educación, Estado y democracia [recurso eletrônico] : más allá del neoliberalismo / Margarita Sgró, Angelo Vítório Cenci, Pedro Goergen (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Tandil: Editorial UNICEN, 2023.
4.000 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

Textos em espanhol e português.

ISBN 978-65-5607-047-6.

1. Educação e Estado. 2. Democracia e educação. 3. Política educacional. 4. Pensamento crítico. I. Sgró, Margarita, org. II. Cenci, Angelo Vítório, org. III. Goergen, Pedro, org.

CDU: 37.014.53

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Sumário

Presentación	7
Margarita Sgró	

- Parte I - Humanismo y Educación

Universidade e formação humana	10
Pedro Goergen	

O conceito de humanismo integral na Encíclica <i>Laudato Si</i>	39
Vanderlei Barbosa	

Mundo humano comum e referenciais de objetividade.....	52
José Pedro Boufleuer	

- Parte II - La educación como espacio de reconstrucción de lo público-común

Construindo uma educação política do comum: a importância de encontrar elementos em comum para viver a pluralidade.....	71
Amarildo Luiz Trevisan	

La mediación estatal en la formación de lo público-común: aportes político-pedagógicos para pensar más allá de la tecnocracia	86
Andrea Díaz	

Cidadania digital crítica e formação ético-política da esfera pública.....	105
Luiz Roberto Gomes	

- Parte III -
Neoliberalismo, Estado y democracia en América Latina

Para além do neoliberalismo: a educação entre o Estado ativo e a Nova economia.....	125
Angelo Vitório Cenci Claudio Almir Dalbosco Edison Alencar Casagrande	
Formação humana e as práticas de cooperação social	148
Miguel da Silva Rossetto	
Democracia, educación e inteligencia popular: claves para una vida social	168
María Alejandra Olivera	

- Parte IV -
Estado, políticas públicas, movimientos sociales e identidades

Relato sobre totalidade, mundo do trabalho e tecnologia digital	181
Armando José Longhi	
De la necesidad de un gran Estado para las pequeñas cosas o de la necesaria revolución de lo pequeño	199
César Nicolás Pafundi	

- Parte V -
Educación y Estado: relación entre lo público y lo popular

Marcadores sociais de diferença, relações de poder e desafios à educação decolonial	219
Larissa Michelle Lara	
Discurso reacionário e perseguição à docência	240
Bruno Antonio Picoli Odair Neitzel	
La concepción político-pedagógica de <i>La comunidad organizada</i> : memoria de un pasado reciente	261
Margarita Sgró	
Sobre los autores	280



Presentación

Margarita Sgró

Desde hace algunos años la crisis del pensamiento crítico se manifiesta en su capacidad para denunciar las prácticas mercantilistas que invaden a todas las esferas de la sociedad. Pero también se caracteriza por su incapacidad de ir más allá de esas denuncias, proponiendo al mismo tiempo una orientación superadora. Se abandonó el horizonte propositivo cuando la perspectiva de transformación social pareció agotarse. En este sentido, el pensamiento crítico que se reconoce en una matriz iluminista provenga de la Europa central o de las diferentes corrientes teóricas independentistas y anticoloniales latinoamericanas, ha perdido su potencia emancipatoria.

El poder hegemónico del neoliberalismo domesticó en gran medida la fuerza de la crítica emancipatoria y con esa domesticación destinó a los intelectuales un lugar testimonial en la vida pública. Las universidades públicas, capaces de contribuir a través de la producción de saberes, con movimientos políticos e ideológicos liberadores, también perdieron ese lugar social y lo que hoy demandamos de ellas es fundamentalmente la contribución de carácter técnico a un modelo de sociedad que, aun cuando la crisis humanitaria ya no puede ocultarse, pretende que el conocimiento científico y técnico ocupe el lugar de lo político, convertido también en una técnica de gerenciamiento.

En medio de todas estas calamidades, las que surgen de la pandemia de Covid-19, a las que se agregan los vaivenes políticos y económicos de nuestros sufridos países, es preciso insistir en el ejercicio de producción cooperativa de saberes cuyo espíritu sea el de recuperar la potencia emancipadora de la crítica.

En tiempos de crisis profundas de consecuencias aun insuficientemente evaluadas, emerge nítidamente la necesidad de la esperanza, sin ella, sin el llamado a la responsabilidad y el compromiso con la transformación del mundo que ella contiene, la crítica quedaría reducida a lamentar y condolerse por lo que pudo ser y no fue. Pero como dice uno de nuestros autores de referencia, Paulo Freire, la esperanza precisa ser construida, el futuro es incierto y sus señales son muy preocupantes, pero lo será aún más si no intentamos pensar y trabajar para poner un límite a la escandalosa desigualdad en la que vivimos y a las otras formas de injusticia que caracterizan nuestro tiempo presente. Por ese motivo es necesario continuar produciendo un saber cooperativo que surja de un debate teórico sobre los principales problemas de nuestro tiempo.

Amparados en la conjunción de la Teoría crítica de la sociedad en sus diferentes versiones y en el Pensamiento crítico latinoamericano, en la obra de Paulo Freire y en los temas que la actualización de ese diálogo posibilite, pretendemos discutir la compleja relación entre Educación, Estado y Democracia en la realidad latinoamericana, lo que remite a los procesos de emancipación latinoamericanos, con sus tramas comunes y sus diferencias. Con los anhelos de independencia económica y soberanía política que sustentaron los Nacionalismos populares y todas las experiencias exitosas o no, que registra la historia de nuestro subcontinente.

Todo ello como insumo para dar un paso fundamental, la construcción de una prospectiva que busque anticiparse e ir más allá de los límites de lo “posible”, porque lo “posible” es ya una frontera que nos mantiene presos, incapaces de rebasar la domesticación que, frecuentemente, nos propone la cultura política y académica.



Parte I

Humanismo y Educación



Universidade e formação humana

Pedro Goergen

Introdução

O tema Formação e universidade é, sem dúvida, muito atual, abrangente e complexo, podendo ser analisado desde diferentes perspectivas, a depender, primeiro, do sentido atribuído a cada um desses conceitos e, segundo, da correlação que se estabelece entre eles. Além disso, é preciso ter presente que, vistos desde a perspectiva da formação humana, tais termos têm longa tradição na cultura ocidental, desde os primórdios gregos com Protágoras, Platão e Aristóteles, passando por Paulo, Agostinho, Ambrósio, Tomás e Comenius. Este último, com sua *Didactica Magna*, deu início à sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente. A universidade de Bologna (1088 e 1150) é consensualmente tida como a primeira universidade do Ocidente.

Especialmente no Brasil, há hoje uma diversidade de modelos das assim chamadas “universidades”, as quais se alocam, de uma forma ou de outra, no arco que se abre entre o público e o privado, ou seja, entre o pago e o gratuito. Não é meu objetivo entrar em detalhes a respeito desse tema, visto que já dispomos de um considerável número de estudos sobre a temática, mas é oportuno lembrar que não se trata apenas de

diferentes modelos, baseados em distintos projetos econômico/formativos, mas também de uma complexa engrenagem na qual se entrecruzam variados fatores educacionais e econômicos.

Nesse cenário, destaca-se a carência de recursos públicos para sustentar um sistema educacional mais abrangente e, em consequência, a transformação da educação em campo aberto à exploração econômica. Há, portanto, o viés econômico e o viés ideológico, que se entrecruzam no atendimento às necessidades e aos interesses das novas gerações em termos de educação superior. Agrega-se a essas duas vertentes um terceiro modelo, distinto dos anteriores, de certo modo uma terceira via, geralmente, conhecida como universidade comunitária.

Do ponto de vista econômico, o modelo comunitário garante seu financiamento mediante a cobrança de mensalidades, pagas pelos alunos, mas sem fins lucrativos. Os recursos assim aferidos devem ser integralmente investidos no sustento institucional, na remuneração de docentes e funcionários e em eventuais projetos de educação e pesquisa. É, portanto, relevante lembrar que essa é uma realidade conjuntural de sociedades, como a brasileira, em que há, de um lado, a exigência do preparo da mão de obra, em nível superior, para o mercado de trabalho e, de outro, a carência de instituições públicas em condições de oferecê-la a todos os interessados. Porém, é preciso não esquecer que as universidades ditas comunitárias oferecem um modelo de educação superior alternativo ao sistema estatal ou privado.

Nesse contexto, o grande desafio diz respeito ao controle do padrão de qualidade da formação oferecida. À primeira vista, parece natural que tal incumbência caberia ao Estado, mas a experiência nos mostra que os interesses comunitários envolvem perspectivas antropológico-pedagógicas postas como alternativas, em termos socioculturais, aos modelos público e privado. Nesse arco de extremos, encontra lugar outro tipo de instituições, as designadas comunitárias, que não são nem públicas nem privadas. Não são públicas, porque dependem de recursos privados, mas, de outra parte, também não são privadas, em sentido

estrito, porque não visam lucros financeiros. Trata-se, por assim dizer, de um modelo alternativo entre as instituições financiadas com recursos públicos sem interesses privados e as instituições privadas que buscam a rentabilidade econômica mediante a mercantilização de um produto chamado educação.

Nesses termos, a reflexão a seguir visa examinar algumas questões de ordem teórica que assumem significativa relevância no cenário social, cultural e econômico atual. As considerações a seguir buscam trazer para o debate acadêmico algumas facetas resultantes do cenário intelectualmente relevante e desafiador para as instituições de educação superior (IES) na atualidade, especialmente, em relação ao tema geral proposto, ou seja, “formação e universidade”. É preciso, desde logo, deixar bastante claro que vivemos hoje num contexto socioantropológico muito especial, que distingue o momento atual do passado. Refiro-me, por suposto, ao coronavírus, que gerou enorme crise em todos os setores sociais, dando razão àqueles que, desde cedo, anunciaram que nada mais seria como antes. No dizer de Markus Gabriel (2022, p. 12),

[...] já é claro agora, então, por razões econômicas, que não poderemos mais continuar a agir, depois da crise, como agimos agora. Mas para isso precisamos de um novo modelo de sociedade que tem de estar sobre um fundamento mais estável do projeto de uma globalização puramente econômica.

Desse modo, necessita-se de um novo modelo social apoiado em fundamentos mais consistentes do que a mera globalização econômica. Creio que esta nova realidade de crise tem e terá, talvez para sempre, uma considerável influência sobre a educação superior. Certamente, a crise do vírus desencadeou uma crise pedagógica na educação em geral e na educação acadêmica, em especial, de tal vulto que ainda não é de todo visível, mas a educação acadêmica seguramente sofrerá a influência do novo tempo gerado pela crise do vírus.

Nesse sentido, é meu propósito desenvolver uma reflexão em três passos, iniciando com a crise que atualmente afeta tanto a sociedade, em geral, quanto a universidade, em particular. Tentarei destacar al-

guns dos principais desafios decorrentes do futuro modelo social que se refletirá, como, ademais, já vem acontecendo, sobre todas as instituições sociais, entre elas a universidade. Ao final, farei algumas observações mais concretas a respeito da relação entre formação e universidade. A ideia que subjaz às minhas reflexões, embora não me refira diretamente a ela, é a urgente necessidade de repensar o sentido da educação no cenário do crescente domínio dos interesses economicistas no campo da educação das pessoas. Em sentido oposto a essa tendência, considero de extrema relevância centralizar o processo educacional da pessoa humana enquanto tal, e não na sua subserviência ao sistema econômico.

A crise do momento

No momento em que a crise provocada pelo coronavírus se aprofundava, resultando em milhares de mortes, parece não ter havido tempo para pensar e refletir sobre as consequências que a pandemia poderia trazer para a sociedade presente e futura. Na verdade, todos experimentamos o criminoso descaso com que o governo de então tratou a situação, levando à morte milhares de pessoas que ainda hoje poderiam estar entre nós. Um povo inteiro foi iludido em nome de absconditos interesses políticos de poder. Quando a realidade veio à tona, era tarde demais para milhares de pessoas, vitimadas por um crime hediondo nunca assumido, mas que será lembrado para sempre. Na medida em que as vacinas conseguiam dominar a disseminação do vírus, as expectativas de normalidade tornaram-se novamente mais palpáveis, embora se soubesse que não haveria retorno fácil à normalidade anterior. Aos poucos, ficou claro que, para salvar vidas humanas, preservar o sistema de saúde e romper as correntes contagiosas da pandemia, seria necessário desconfiar da tese neoliberal, para a qual a lógica do mercado é a suprema norma social.

Essas breves referências à nossa história recente mostram que o nosso sistema tem ou, pelo menos, pode ter fragilidades que conturbam as nossas certezas. Nesse sentido, Markus Gabriel (2022, p. 13)

esclarece essa realidade com a seguinte imagem: “a crise do coronavírus nos coloca diante de um espelho: ela nos mostra quem somos, como conduzimos a economia, como pensamos e sentimos, e abre, assim, um espaço de jogo para uma mudança humana positiva”. Em vista disso, a questão antropológico-filosófica que permeia em especial a sociedade e a economia é “quem nós somos, como seres humanos, e quem queremos ser”. Essas palavras indicam que estamos começando a entender que a solidariedade e a cooperação entre as pessoas não funcionam quando o mercado, ancorado na competitividade, no economicismo e no individualismo, é o princípio básico que regula, em última instância, as relações humanas. Nesses termos, diante da crise que nos aflige, não seria hora de buscarmos um novo esclarecimento? Sendo assim, a crise central que permeia a saúde, a comunidade e a sociedade como um todo resume-se na questão do que nós somos como seres humanos e o que queremos ser, enquanto tais, no futuro.

Segundo Gabriel (2022, p. 16),

[...] no campo das questões éticas também existem verdades e fatos como em outros campos da reflexão e da pesquisa humanas, pois cada época apresenta novos desafios e complexas crises que só podem ser superadas com novos e inovativos recursos de pensamento.

Pode-se dizer, portanto, que vivemos hoje em meio a um perigoso caos, que exige novos recursos teóricos para sua compreensão, pois o mundo tradicional do trabalho e da vida em geral está enredado na inteligência artificial e na robótica, as quais vêm dimensionando um novo real, com o qual a filosofia ainda está pouco familiarizada. Logo, pode-se afirmar que, aos poucos, se torna forte e explícita a sensação de que o mundo da vida computadorizado e a inteligência artificial passam a modelar nossas maneiras de pensar e de ser. Esta é ou, pelo menos, deveria ser atualmente uma das principais preocupações da filosofia da educação.

Assim, a inteligência artificial põe em risco o ideal de modernidade de que o progresso técnico-científico só pode ser bem-sucedido se acompanhado pelo progresso moral. Nesse sentido, tecnologia e mora-

lidade representam duas dinâmicas subjetivas e sociais que devem ser analisadas na perspectiva antropológica da moralidade humana, numa sociedade dividida entre ricos e pobres, vale dizer, entre incluídos e excluídos. Do ponto de vista da educação, a pandemia acelerou uma mudança radical no mundo pedagógico pela introdução do *home office*, cujo efeito os alemães denominam *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, ou seja, a mudança estrutural do espaço público.

Esse cenário está posto e, conforme a opinião de muitos, não haverá retorno possível ao modelo antigo, visto que a mobilidade e o transcurso geraram um novo horizonte epistêmico, no qual já não há permanência nem estabilidade. Dito de outro modo, a educação está entrando em um novo ciclo de dependência, no qual estará, para além do tradicional des-nível social, sujeita a um novo horizonte epistêmico, em um contexto no qual a educação como um todo, mas em especial a de nível superior, deve enfrentar o desafio de uma permanente crise. Isso, por sua vez, só pode ocorrer mediante um amplo debate inter/transdisciplinar entre alunos, professores e dirigentes, a respeito do que deve permanecer e do que precisa ser repensado e inovado, no presente e no futuro, para garantir a todos uma visão realista, madura e auspiciosa da dimensão curricular, mas também humana e social, da formação acadêmica. Um dos desafios centrais dessas novas circunstâncias tecnológicas e culturais envolve as formas de convivência humana em termos de individualidade e socialidade, em meu juízo, a dialética central de qualquer processo pedagógico.

Nesse novo contexto, alunos e professores devem conscientizar-se e debater, pública e permanentemente, os rumos que as novas circunstâncias socioeconômicas impõem à educação e à formação superior. A pergunta a ser feita ao mundo acadêmico é: qual o papel que cabe à universidade no fundamental debate a respeito do cenário de obscurantismo social, decorrente do individualismo favoritista e do economicismo elitista, no qual o maquinismo assume papel central em prejuízo das pessoas, ameaçadas de se tornarem mero apêndice do sistema maquinico, gerador de um produtivismo e um consumismo sem precedentes nem limites, resultado da

acelerada criação de sempre novas urgências sistêmico-econômicas? Digo urgências sistêmicas porque quem estabelecerá os rumos e o horizonte socioantropológico da educação não será mais o ser humano ou a sociedade, mas, sim, o sistema econômico. O mais complexo e desafiador nesse cenário é que hoje já não dispomos de uma imagem ou de um modelo estabelecido a ser buscado; ao contrário, somos desafiados a construir um futuro a partir de um contexto sempre precário e em permanente elaboração. A questão central dessa nova realidade é: quais as imagens de ser humano e de sociedade que servirão de referência para este futuro? Esse parece ser o grande e dilemático futuro a ser enfrentado pela universidade, como instituição, e por seus corpos docente e discente. Nesse sentido, a mais profunda mudança antropológica em curso hoje é a inexistência de um futuro delineado a ser buscado como horizonte pedagógico. Prevalecendo esse cenário, o grande desafio da educação será preparar os jovens para um mundo ainda não existente e mesmo imprevisível. Trata-se de uma questão dilemática, porquanto a universidade deve orientar-se em um modelo social que ela própria ajuda a construir.

Por isso, supondo ser plausível minha leitura histórica, torna-se cada vez mais urgente investir na formulação de uma nova *Aufklärung* que, de um lado, esclareça o sentido (des)humano do racionalismo produtivista que hoje invade o campo da educação e, de outro, fundamente uma postura ética tanto individualmente apropriada quanto socialmente justificável. Realmente, parece chegada a hora de pensarmos num *novo esclarecimento*, que leve em consideração o pluralismo, o relativismo, o consumismo e o niilismo de valores, não com o objetivo de assimilá-los, mas, sim, de incrementar o debate em torno de uma nova ordem ética, abrangente e válida para todos, em que pesem todos os ideais consumistas e produtivistas enquanto marcas de uma nova antropologia. Efetivamente, não há um algoritmo ou um conjunto de regras sociais que possam resolver todos os problemas morais, mas isso não justifica o domínio de ordenamentos economicistas como base de uma nova ética na qual o *ter* e não o *ser* é sinal de superioridade e domínio.

Hoje é importante lembrar que o próprio conceito de cultura, em certas circunstâncias, assume um sentido esponjoso, composto de diferentes e polêmicas orientações que se deseja impor à sociedade. Nesse sentido, à semelhança dos grandes projetos políticos e mesmo religiosos, foram se compondo, em meio a muitos conflitos e divergências, as históricas condições de mudanças e inovações que atualmente marcam nossa cultura. Foi na esteira dessas contradições político-religiosas e sociais que se desenvolveram novas perspectivas hermenêuticas, incrementando a capacidade imaginativa humana de inovar ideias e práticas no campo educacional. Talvez Jan Amos Comenius, no século XVII, represente, com sua *Didática Magna*, o momento paradigmático de um contexto histórico como este; mas há muitos outros, tal como foram os grandes projetos pedagógicos de Jean Jacques Rousseau (1712/1778) na França, de Wilhelm von Humboldt (1767/1835) e de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) na Alemanha.

Talvez sejam estes os personagens mais relevantes que, além de tantos outros, nos reportam à necessidade da arte de interpretar o curso histórico e antropológico que deve ladear todas as nossas habilidades teórico-práticas. Efetivamente, a reflexão político-pedagógica não pode ter em vista apenas o ajuste dos alunos ao paradigma da eficiência produtivista, mas deve dar um passo além, em direção ao ideal de ser humano. Esta é, na minha opinião, a questão central de todo o processo educacional contemporâneo: como engrenar o sucesso produtivista maquínico, de um lado, ao conceito antropológico de *labor*, como tão bem destacou Hannah Arendt (1981, p. 89 ss.), na sua conhecida obra *A condição humana*, de outro. Nesse contexto, é, sem dúvida, muito relevante atentar para o significado e as consequências decorrentes do aparelhamento sistêmico dos jovens, utilizados ou descartados, segundo seu maior ou menor significado para os interesses do sistema econômico. Hoje se contam aos milhares os jovens abandonados à beira da grande via técnico-economicista que leva a humanidade a um futuro obscuro e incerto.

Nesse conflitante cenário, o projeto de ensino/aprendizagem deve vir acompanhado de um processo de conscientização da realidade humana, muitas vezes, funcionalizada em proveito de interesses sistêmico-econômicos privatistas. Hoje nos encontramos novamente, embora em circunstâncias político-econômicas muito diferentes, em situação similar, visto que o grande tema da atualidade é a predominância de um sistema econômico tirânico e elitista, em franca contradição com os mais fundamentais princípios da dignidade humana e da justiça social.

Já Max Weber (1985, p. 34) nos lembra que:

[...] a empresa nos dias atuais é um imenso cosmos, no qual o indivíduo nasce, e que se apresenta a ele, pelo menos como indivíduo, como uma ordem de coisas inalterável, na qual ele deve viver. Obriga o indivíduo, na medida em que ele é envolvido no sistema de relações de mercado a se conformar às regras de ação capitalistas.

Weber (1985, p. 131) também esclarece que,

[...] quando o asceticismo foi levado para fora dos mosteiros e transferido para a vida profissional, passando a influenciar a moralidade secular, fê-lo contribuindo poderosamente para a formação da moderna ordem econômica e técnica ligada à produção em série através da máquina, que atualmente determina de maneira violenta o estilo de vida de todo o indivíduo nascido sob esse sistema, e não apenas daqueles diretamente atingidos pela aquisição econômica, e, quem sabe, o determinará até a última tonelada de combustível ter sido gasta.

Certamente, a crise do momento é a crise dos valores inerente à condição antropológica da atualidade, voltada para o indivíduo e o curto prazo, que são, como lembra Weber, como uma *jaula de ferro* onde se passa o tempo, exercendo funções fixas e preestabelecidas. Efetivamente, o sistema representa uma jaula na qual o fantasma da inutilidade paira, como permanente ameaça, sobre a cabeça de quase todos, mas, sobretudo, dos mais jovens, cuja pergunta mais central e preocupante é hoje a seguinte: como posso me transformar num valor econômico, ou seja, como posso ser alguém que desperte o interesse do mercado? A única resposta possível, afora eventuais relações familiares excepcionais, é o curso de educação superior. Disso resulta a enorme explosão da oferta de cursos, ditos universitários, com a falsa promessa de evitar o afogamento incontornável nas águas turvas e turbulentas do sistema econômico. Ao longo

das últimas décadas, o reino da inutilidade humana vem se expandindo, na medida em que as máquinas ocupam o lugar das pessoas, realizando tarefas de caráter econômico-tecnológico que os seres humanos não são capazes de realizar, pelo menos não com mesma agilidade, precisão e baixo custo como as máquinas, que, ademais, não precisam ser educadas, nem carecem de aposentadoria, asilos e hospitais.

Hoje, a formação está sujeita a isso que alguns designam como “paradoxo da idade”, ou seja, de um lado, vivemos cada vez mais e, de outro, nos tornamos “inúteis” sempre mais cedo. Sobretudo em áreas técnicas, é fundamental que os jovens formandos se perguntem a respeito da durabilidade do que aprendem, ou seja, por quanto tempo lhes serão úteis os conhecimentos e as habilidades que adquirem nas instituições pedagógicas. Richard Sennet (2006, p. 95) lembra que “a palavra *Bildung* designa um processo de formação pessoal que prepara o jovem para o encaminhamento de toda uma vida”. Mas, o que dizer disso, se hoje não há mais emprego vitalício com carreiras inteiramente dedicadas a uma única instituição, e mais, todos padecem do medo de ficarem à deriva? Este é, em poucas palavras, o cenário histórico que nos conduz no mundo em que vivemos: um mundo maquinizado, cujo sistema produtivo necessita cada vez menos mão de obra humana, hoje substituída pelo trabalho realizado por máquinas mais perfeitas, ágeis e baratas e que não cobram, de ninguém, garantias de educação, saúde, justiça social e aposentadoria. Este cenário, aqui desenhado em rápidos traços, reflete-se hoje sobre o sistema universitário dedicado à formação de mão de obra para o sistema econômico, que precisa cada vez menos mão de obra.

Consagrei estes últimos parágrafos a esse tema porque a formação docente acadêmica, sobretudo nas chamadas universidades comunitárias, dedica-se à formação de profissionais e docentes dos vários níveis de ensino. Na sequência, vou focar o olhar nas dificuldades que a universidade enfrenta hoje no contexto de um mundo tecnologizado, no qual as máquinas passam a assumir um papel relevante, afetando o clássico conceito de formação humana.

As dificuldades como desafio

Em seu recente livro *Trans- und Posthumanismus* (2020), Janina Loh explora a ideia de uma inteligência artificial a partir de três recortes elementares, quais sejam: a imagem humana e formação; o humanismo como tendência individual e coletiva; e espírito e corpo no pensamento humanista. Nesses cenários, o ser humano pode transformar-se, pela educação, num ser radicalmente diferenciado do mundo animal. Convivência, consentimento e educabilidade representam as habilidades filantrópicas originárias mediante as quais as pessoas humanas se diferenciam do mundo animal, de um lado, e do mundo divino, de outro.

Nesse sentido, configura-se a imagem do humano como um ser intermediário entre o mundo animal e o divino. No entanto, tal distanciamento entre esses dois extremos representa uma conquista de natureza sempre precária, ou seja, uma conquista que precisa ser constantemente renovada pela inserção cultural/crítica, como tarefa precípua da educação. Visto assim, fica bastante claro que o humanismo não nos chega por nascimento, como, aliás, nos mostra de maneira muito evidenciada a história de Victor de Aveyron, o menino selvagem francês (1788-1828), mas pela inserção numa cultura antropológico-humanista, com traços de responsabilidade, liberdade e razoabilidade.-

Em outros termos, a razão individual e a razão social (sistêmica) representam as duas dimensões essenciais do ser humano, das quais, comumente, é dado maior destaque ao individualismo, em prejuízo da dimensão coletivista. Tal circunstância não teria maior relevância se não houvesse uma possível contradição entre estas duas prerrogativas mutuamente excludentes, ou seja, a formação individual/técnica e os interesses coletivos/sistêmicos. Por essa razão, é muito relevante não esquecer que essas perspectivas vêm sendo, pelo menos tendencialmente, conduzidas sob a égide dos interesses privados de teor sistêmico/economicista, em prejuízo da dimensão socioantropológica.

Assim sendo, pode-se dizer que a maioria das propostas trans-humanistas estão focadas, em primeira linha, não na coletividade, mas, sim, na individualidade. Esse é, na minha avaliação, não só um dos importantes conflitos da atualidade, mas também o grande desafio em relação à educação superior atual, que, além do ensino de conteúdos estritamente disciplinares, deve fomentar junto aos alunos uma visão crítica do mundo e da sociedade, não apenas como mero adicional ao conteúdo curricular previsto, mas também como um elemento essencial da dinâmica formativa dos futuros cidadãos. Bernard Rey (2002) designa isso como competências transversais, um conceito que, embora o autor se refira à escola como um todo, também se aplica diretamente à educação superior, formando assim uma nova compreensão da ecologia acadêmica. Nas palavras de Bernard Rey (2002, p. 52-53),

[...] essas evoluções técnicas, devido à sua rapidez, possuem efeitos sociais. Elas impõem cada vez mais a possibilidade de um mesmo indivíduo mudar de emprego ou mesmo de profissão, diversas vezes no curso de sua carreira profissional. Nesse sentido, os imperativos da formação profissional mudam totalmente: Não se trata mais de adaptar o indivíduo a um posto de trabalho estritamente definido, mas sim de provê-lo de competências gerais suscetíveis de serem mobilizadas em situações profissionais que variam e que são imprevisíveis no momento da formação.-

Efetivamente, encontramos-nos numa época de profundas transformações, que ocorrem em todos os ambientes sociais, econômicos, científicos e, por conseguinte, educacionais. Do ponto de vista da educação, trata-se, na verdade, de uma nova formação em ambiente digital, que, ao lado das vantagens, também guarda a possibilidade de riscos como, por exemplo, o produtivismo e o consumismo. Mas, o que talvez seja mais relevante do ponto de vista educacional é o destaque dado à informação e ao conhecimento profissional assumidos como parâmetros formativos dos novos cidadãos, destinados a viverem num ambiente digital de mil possibilidades, mas sobretudo de rápidas e arriscadas transformações, cujo impulso originário não é proveniente do campo da educação, mas das práticas e dos interesses econômicos. Nesse sentido, o paradigma formativo é a sujeição ao sistema econômico, e não a promoção da personalidade humana.

Trata-se, na verdade, do poder exercido pelos onipresentes meios de comunicação, que, veladamente, difundem entre as pessoas certos parâmetros de pensar e agir, conformando-as aos interesses sistêmicos. De fato, o mundo da tela, seja da TV, do computador ou do celular, distingue-se claramente do mundo da escrita pela superficialidade e pela banalidade. Vivemos, efetivamente, numa época de mutação cultural, que, embora vazia de permanência e valores, tem na internet um novo espaço de esfuziante cruzamento de dados e informações, jogados nas redes de comunicação anonimamente, sem que ninguém assuma a responsabilidade pelas consequências. Essa recente forma de vida social oferece novas oportunidades, mas também abre espaço para mais incertezas e riscos, sobretudo em termos de formação das novas gerações, que ainda não dispõem de parâmetros avaliativos adequados. Com o aumento exponencial de estímulos, as experiências humanas tendem a se tornar superficiais e desconectadas de qualquer parâmetro de distinção entre verdade e falsidade.-

Assim posto, a grande questão educativa com a qual se ocupa hoje a filosofia da educação é como viver com certa estabilidade num mundo de complexas incertezas e de permanente busca do novo, que cativa os jovens num contexto de multitarefas passageiras e superficiais. Um dos caminhos para lidar com a complexidade social e política e a dinâmica profissional da atualidade parece ser o da socialidade, ou seja, o trabalho em grupo. Aqui está a grande relevância da escola e de seus dirigentes e professores, que podem ajudar a fomentar uma organização significativa das informações que chegam fragmentadas e carregadas de interesses econômicos. Segundo Pérez Gomez (2015, p. 28),

[...] é muito difícil que as novas gerações encontrem, nesse cenário global, acelerado, cheio de estímulos e possibilidades, anônimo, diversificado e caótico uma maneira racional e autônoma de governar os seus sentimentos e comportamentos.

Essa é uma observação, do ponto de vista antropológico, para dizer o mínimo, da mais alta relevância, pois o que mais importa hoje é o cultivo da socialidade e do diálogo, enfim, do discurso intercomunicativo,

visando à formulação de acordos dialético-dialógicos, que podem nos ajudar a lidar com a realidade, muitas vezes difícil e adversa.

Diante do enorme volume de informações disponível na internet, muitos se perguntam se ainda temos necessidade de escolas ou universidades. Trata-se, evidentemente, de uma pergunta embasada no desconhecimento do que, efetivamente, representam as instituições escolares, em termos formativos, no contexto da sociedade midiática contemporânea. Em primeiro lugar, a escola/universidade, em todos os seus níveis, não é apenas um espaço de vivência, mas também de convivialidade, de encontro com o outro, com a alteridade e a diferença. Nesses termos, um dos principais desafios das instituições pedagógicas é precisamente entender o enredamento da enxurrada desorganizada, fragmentada e, muitas vezes, ideologicamente enganosa de informações e conhecimentos, ou seja, a construção de um corpo organizado e, por que não dizer, disciplinarizado de conhecimentos e saberes, que ajude a compreender e viver melhor a realidade. Estamos, portanto, muito longe da opinião daqueles que consideram a escola, seja ela de que nível for, como uma instituição ultrapassada, que pode ser substituída pelos novos recursos tecnológicos de comunicação e informação. Isso, evidentemente, não significa que os novos recursos tecnológicos de informação, como o computador, hoje ferramentas indispensáveis, possam tornar obsoleta a instituição acadêmica, com suas aulas presenciais embasadas em novos princípios de convivialidade educativa entre docentes e discentes.

Não obstante, é preciso reconhecer a significativa e incontornável transformação do espaço pedagógico da sala de aula, que deixa de ser monológico para se tornar um ambiente plurilógico, tanto dos professores entre si quanto de professores e alunos ou, ainda, de alunos entre si. Essas mudanças representam um evento de singular relevância pedagógica em função da criatividade dialógico-dialética do relacionamento social entre os participantes do processo formativo. Esse relacionamento se torna tanto mais relevante quanto mais se acentua a relação homem/máquina. Quem já não viu um grupo de vinte ou trinta pessoas, cada qual fissu-

rada em sua maquininha, sem sequer levantar os olhos para ninguém? Segundo Magnus Brechtken (2020, p. 16), todo este enredamento está permeado por uma imagem de ser humano que, de um jeito ou de outro, está sempre presente em cada projeto pedagógico. Por essa razão, tudo o que discutimos política, econômica ou socialmente deve vir antecedido pela pergunta a respeito da imagem de ser humano subjacente ao relacionamento pedagógico. Efetivamente, do ponto de vista da filosofia da educação, este é o ponto nevrálgico da dinâmica pedagógica, que se pode resumir na seguinte pergunta: qual o sentido antropológico da educação escolar hoje?

Certamente, o ensino presencial não desaparecerá de todo, mas se tornará, seguramente, mais flexível e plural. É importante destacar que modernizar a educação não significa apenas introduzir novas ferramentas, capazes de desenvolver as antigas tarefas de maneira mais ágil. Segundo Pérez Gomez (2015, p. 28-29),

[...] a fronteira entre o escolar e o não escolar já não é definida pelos limites do espaço e do tempo da escola, existe muito de “não escola” no horário escolar e há muito ‘de escola’ no espaço e no tempo posterior ao horário escolar.

No entanto, esse projeto tem uma incontornável condição, a saber: só reinventaremos a escola, se reinventarmos a universidade, e a reinvenção da universidade, no campo da formação de professores, implica uma inter-relação permanente, ou seja, pela vida toda, entre a universidade e a escola.

Assim, removem-se bastante drasticamente os fundamentos da escola tradicional, tanto na sua concepção de difusora de conhecimentos quanto na formação pessoal, cultural e profissional dos alunos. Se as escolas não se conectam criticamente ao fluxo da vida social, elas correm o risco de se tornarem obsoletas e irrelevantes. Hoje, não se trata mais de repassar conhecimentos e habilidades aos alunos, mas de estimular e subsidiar sua autonomia crítica no processo de sua própria formação. Nesse sentido, as instituições educacionais, sejam elas de que nível for, devem transformar-se em ambientes de aprendizagem nos quais os alu-

nos investigam, compartilham e debatem criticamente seu processo de formação. Na verdade, é preciso reinventar a escola, transformando-a num ambiente apropriado ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções necessários à convivência em contextos sociais heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informação, próprios da complexa sociedade contemporânea. Por suposto, essa nova dinâmica exige a reinvenção da formação acadêmica em termos de um enredamento escola/universidade que garanta uma nova dinâmica formativa ao exercício da docência.

Formação e universidade: cenários

Como vimos nas considerações anteriores, a correlação entre universidade e formação é um tema, ao mesmo tempo, muito atual e polêmico, sobretudo, em função da realidade da educação superior no Brasil, que se divide, grosso modo, em três grandes segmentos, que são a educação privada, a educação pública e a educação comunitária. Para se ter uma visão geral do sistema de educação superior no Brasil, vale a leitura do texto “O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas”, de autoria de Luciane Stallivieri (2020).

Segundo Stallivieri (2020, p. 5),

[...] é muito comum ocorrer grande confusão [na nomenclatura das instituições de Ensino Superior, uma vez que as definições nem sempre dão conta da missão e do caráter das instituições e, principalmente, porque nem todas as instituições são universidades.

Em termos gerais, pode-se dizer que no Brasil há instituições de educação superior (IES) públicas (federais, estaduais ou municipais), comunitárias e privadas, segmentos esses correlacionados às fontes dos respectivos recursos financeiros. As privadas, de modo geral, visam lucro; as comunitárias são sustentadas pelas contribuições dos alunos e pelo apoio de mantenedores; já as públicas recebem recursos públicos. As instituições de caráter comunitário podem ser laicas ou confessionais. As instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas, por não

terem fins lucrativos, usufruem de isenção fiscal, sendo que todos os recursos aferidos devem ser investidos na instituição.

Estima-se que, no Brasil, cerca de 87% das instituições acadêmicas sejam de natureza privada com fins lucrativos, ao estilo de qualquer empresa. Os estudantes estão matriculados em 29.507 cursos de graduação, em 2.457 instituições públicas e privadas. Segundo o Censo de Educação Superior de 2020, no país, 87,6% das IES são privadas. Na soma, há 304 IES públicas e 2.153 de natureza privada. Em relação às IES públicas, têm-se 42,4% estaduais, 38,8% federais e 18,8% municipais. Em 2020, houve oferta de mais de 19,6 milhões de vagas em cursos de graduação, das quais a rede privada ofertou 95,6% do total, enquanto 4,4% foi na rede pública.

Desse cenário, resultam duas consequências muito relevantes, que são, de um lado, a existência de uma enorme demanda não atendida pelas instituições públicas ou comunitárias e, de outro, a criação descontrolada de instituições privadas no formato de empresas que comercializam um produto chamado educação. Considere-se, por exemplo, a surpreendente diferença de tratamento, em que as universidades públicas e comunitárias devem obedecer ao princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, enquanto as instituições privadas não estão sujeitas a essa exigência. Isso significa que no Brasil não há um padrão geral para todas as IES.

No texto “Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo” (Goergen, 2020), publicado na *Revista Educação*, lembro que:

[...] o desafio do processo formativo implica necessariamente uma dinâmica crítica de dupla face, envolvendo, de um lado, o ideal formativo embasado em pressupostos humanistas e, de outro, a preeminência da preparação profissional dos jovens para a atuação no contexto laboral dado. [Nestes termos], educar significa [...] preparar de forma adequada e realista os jovens para a atuação no mercado de trabalho, mas [...] pressupõe também o enfrentamento da urgente tarefa de desvelar e de fundamentar desde a perspectiva humanista, os sentidos antropológicos subjacentes às práticas pedagógicas, visando formar cidadãos subjetivamente conscientes e socialmente responsáveis.

Conforme mencionado anteriormente, vivemos hoje num mundo em que a tecnologia assume um ritmo cada vez mais acelerado, de tal sorte que a educação deve responder a dois quesitos fundamentais, quais sejam, de um lado, a formação para o trabalho num contexto dado e, de outro, a preparação para um mundo laboral em constante processo de transformação. Tais procedimentos, por sua vez, estão condicionados por dois fatores de extrema relevância, ou seja, a falta de emprego em consequência da substituição do trabalho humano pelo “trabalho” da máquina e a inovação tecnológica que torna obsoleta a competência dos trabalhadores.

O grande desafio atual da universidade é, portanto, formar jovens para um mundo do trabalho em constante e cada vez mais acelerada transformação. Efetivamente, não se sabe qual e como será o mundo do trabalho quando os jovens universitários de hoje se formarem. Esse cenário de imprevisibilidade impacta diretamente a sensibilidade social e ética, comprometendo a ideia do formativo, em termos de integração social ou, dito de outro modo, cujo preço é a relativização do sentido antropológico e político da formação acadêmica. Nesse cenário de permanente fluxo e acelerada obsolescência, é preciso encontrar sempre novas formas de ajuste aos contextos político-econômicos.

Efetivamente, basta abrir os olhos para constatar que estamos hoje inseridos numa alucinante transmutação sistêmica entre o descarte do velho e a geração do novo. O mais impressionante nesse contexto é, de um lado, a introdução da máquina, que não é apenas mais rápida, eficiente e barata que o ser humano, mas que, de outro lado, também depende da constante geração de novas necessidades por mais artificiais e inúteis que elas sejam. Isso significa que, para ser economicamente rentável, é necessário tanto otimizar o potencial da produtividade maquínica quanto promover a obsolescência e o descarte do trabalho humano. Trata-se, portanto, de uma questão antropológica que constitui um enorme desafio para o processo formativo dos jovens universitários de hoje.

O grande esforço ou responsabilidade da universidade em relação aos alunos, além, obviamente, da aquisição de conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, é conduzi-los no processo de construção de sua autonomia em meio aos apelos sistêmicos, mercadológicos e laborais, geradores de dependência e subserviência. Em outros termos, o que está em jogo é a formação do ser humano, ao mesmo tempo solitário e solidário. “Egoidade” e “alteridade” são os termos que melhor traduzem essa dialógica que, pedagogicamente falando, deve resultar na formação humana, à qual é inerente um dos grandes desafios do mundo contemporâneo, ou seja, a superação da fundamental carência de solidariedade. Nesse sentido, a universidade deve oportunizar aos alunos o intercurso entre objetividade, subjetividade e intersubjetividade. Este é, na verdade, o grande desafio a ser enfrentado pela universidade contemporânea: encontrar um meio termo entre o empoderamento técnico do mundo, utilitarista e produtivista, próprio da razão instrumental e o fruir apolíneo da beleza harmoniosa e comedida da vida. O conflito é, pois, inerente à vida humana: importa fazer dela uma estratégia construtiva de uma ética realista e humana, ao invés de perseguir a ilusão de superá-la.

Nesse sentido, Nadja Hermann (2014, p. 19) destaca que:-

[...] essa dificuldade de situar as normas em um determinado contexto deve-se ao seu caráter excessivamente abstrato, incapaz de ser sensível às peculiaridades de cada circunstância e com dificuldades no reconhecimento do outro. Essa situação traz no seu bojo um problema paradoxal, que seria como educar para incorporar um mundo comum e inserir os alunos numa socialidade, deixando aberto o espaço para uma constante criação de novas normas que acolhessem a singularidade do outro.

Nesses termos, a autora apresenta uma nova visão antropológica, segundo a qual, o clássico modelo subjetivista monológico cede lugar a um modelo intersubjetivista dialógico entre professores e alunos. Trata-se de um debate central ao campo da filosofia da educação. Nas palavras de Hermann (2014, p. 35-36):

A distinção entre o eu e o outro, entre o próprio e o estranho não se reduz a uma oposição entre termos, mas implica uma fenomenologia e uma hermenêutica compreensiva que configure a experiência do outro como algo que acontece, capaz de reconhecer o aparecimento do estranho dentro do próprio eu, devido ao caráter intrasubjetivo e intracultural do outro. O outro já está interiorizado no eu, é uma espécie de duplo de mim mesmo.

Na visão de Hans Georg Flickinger (2003, p. 138),

[...] a educação superior representa o lugar por excelência da formação profissional, respondendo, de tal maneira, à demanda crescente da qualificação dos recursos humanos, numa sociedade cada vez mais complexa. A restrição dos objetivos a essa tarefa implicaria, necessariamente, a submissão contínua das instituições educativas a expectativas externas, criadas, p. ex., pelas demandas do mercado de trabalho por determinadas políticas de profissionalização de grupos interessados, ou por determinadas políticas de racionalização técnico-científica na produção. Frente a tais demandas induzidas, não haveria lugar para o questionamento de sua legitimidade no horizonte do desenvolvimento cultural [...]. Por isso, deveria ser colocada à disposição da educação superior como instituição [...] profissionalizante uma base de auto-reflexão quanto aos princípios fundamentais da formação humana.

Efetivamente, este parece ser o grande desafio educacional, tanto no nível secundário quanto no superior: formar trabalhadores para um mundo sem trabalho. Em outro texto, Flickinger (2019, p. 162) refere-se à “transformação do campo da educação num mercado de oferta e procura, no qual as instituições obrigam-se a elaborar um perfil próprio, para alcançar destaque na concorrência com as demais”. Com isso, substituiu-se o conceito de educação como processo de formação (*Bildung*) pelo de competitividade a serviço da lógica econômica e burocrática que desvirtua o processo formativo.

Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 19),

[...] toda a reflexão sobre a educação, para ser completa, deve incluir um olhar sobre as transformações da sociedade e sobre o futuro. Deve ser prospectiva. Quanto mais importantes e rápidas as mudanças, mais necessário se torna o apelo à pedagogia prospectiva, pois é total o tempo da educação. Do ponto de vista individual, é um processo que dura o tempo de uma vida humana. Do ponto de vista social, atravessa todo o tempo das sociedades.

Com efeito, tradicionalmente, as mudanças eram mais morosas e menos complexas que na atualidade. Por isso, falar sobre o futuro da

educação hoje é uma tarefa cheia de riscos e, por isso, conforme lembra Dias Sobrinho (2000, p. 20),

[...] não é irrelevante pensar que fomos educados para um mundo que não existe mais e estamos educando as novas gerações para um mundo que muito brevemente não mais existirá. Nesse contexto de tantas e velozes mudanças, a escola tem permanecido praticamente a mesma. Quase não nos damos conta que nossos alunos estão sendo preparados para postos e funções que muito em breve estarão modificados, exigindo diferentes capacitações, ou até mesmo serão simplesmente extintos.

Nos termos de Dias Sobrinho (2000, p. 21), estamos hoje:

[...] um pouco indiferentes a essas mudanças, como se elas não fizessem ou não devessem fazer parte das preocupações educacionais, continuamos a fazer nas instituições superiores mais ou menos as mesmas coisas, operando os mesmos conteúdos e os mesmos métodos, pensando nos mesmos perfis de profissionais exigidos há anos, supondo o mesmo quadro de trabalho, sem mesmo nos darmos conta de que a Universidade está produzindo um certo tipo de desempregado.

Tais observações foram e continuam sendo um alerta em relação à educação superior ainda fortemente comprometida com um viés profissionalizante focado em saberes e habilidades utilitaristas, erroneamente tidos como válidos pelo resto da vida. Nessa perspectiva, a universidade parece estar cada vez mais envolvida com a utilidade, em prejuízo da verdade; efetivamente, é preocupante a subsistência, segundo a qual, os anos de estudos acadêmicos preparam os estudantes para o mercado de trabalho, esquecendo que o mundo sociocultural e econômico está envolto num processo de constante mutação.

Uma das figuras a serem examinadas, debatidas e criticadas é a imagem de ser humano como empreendedor de si mesmo. Como ensinam Dardot e Laval (2016, p. 155), na sua conhecida obra *A nova razão do mundo*: “[...] a educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico”. Nesses termos, a educação está sendo reduzida ao papel de produtora de capital humano ajustado e submisso à lógica do mercado. Surge, assim, a mentalidade do diplomismo, muito presente entre os jovens e fonte de riqueza de empresas que comercializam educação de

baixo nível e baixo custo, para jovens sem acesso à educação pública ou comunitária. Por conseguinte, persiste uma enorme confusão entre o interesse privado e o interesse público, sendo que este último é funcionalizado pelos interesses econômicos de empresas privadas. Muitos jovens sabem do passo no escuro que estão dando, mas preferem assumir o risco por falta de qualquer outra alternativa.

Olhando desde um ponto de vista mais geral, vê-se que estamos expostos aos efeitos da transferência da racionalidade econômica para o campo da cultura e da educação, gerando o enorme desafio da desigualdade social e a conseqüente exclusão da maioria das pessoas com pouco ou nenhum acesso ao sistema educacional. Disso resulta uma nova racionalidade educacional e cultural utilitarista, cuja instauração configura uma verdadeira mutação antropológica, na medida em que não é mais o sistema que está a serviço das pessoas, mas as pessoas a serviço do sistema. Nesses termos, os critérios de avaliação educacional, idealmente embasados em parâmetros formativos, tanto racionais quanto éticos e políticos, passam a orientar-se em expectativas economicistas de produtivismo e eficiência, supostamente objetivas e neutras.

Nesse cenário, a educação superior muitas vezes promove a funcionalidade sistêmico-mercadológica das pessoas, enquanto secundariza a formação de sujeitos autônomos e socialmente ativos. Assim sendo, pouco importa se uma determinada forma de agir é verdadeira ou falsa, boa ou ruim; basta ter a certeza de a postura em apreço ser economicamente produtiva. Pode-se inferir que o futuro será tendencialmente regido por interesses economicistas, favoráveis, em regra, às elites, cujos propósitos seguem livremente enquanto não houver resistência crítica em relação ao processo em curso. Talvez seja hoje o momento de um novo esclarecimento focado no progresso humano enquanto ideal maior da humanidade. Eis aí, em meu juízo, uma das importantes tarefas da universidade, ou seja, fomentar o esclarecimento do sentido humanístico das ciências exatas e humanas em relação ao futuro da humanidade.

Gostaria de concluir esta breve reflexão fazendo uma rápida consideração sobre as práticas pedagógicas referentes à formação dos jovens acadêmicos e a relação dessa formação com a prática profissional posterior. De maneira geral, parece-me que os estudantes universitários, uma vez formados, tendem a seguir seu rumo em busca de colocação no mercado de trabalho. Bem-sucedidos ou não no curso acadêmico, a formatura representa, para a maioria dos estudantes, a conclusão de uma etapa da vida, ou seja, a fase de estudo que, daí em diante, passa a fazer parte do passado. No cenário brasileiro, sobretudo no setor privado, essa é, sem dúvida, a prática hoje dominante.

Tal tradição está, ao menos em teoria, totalmente ultrapassada, visto que não se coaduna mais com o modelo de “educação por toda a vida”, tendencialmente incontornável na atual sociedade do conhecimento. Hoje não há mais espaço para uma *Didática Magna* nos moldes formulados por Comenius, no século XVII. Havia, naquela época e nos séculos posteriores, uma *permanência* epistemológica, que começou a esmorecer com Rousseau no seu Emílio e no Contrato Social. Nos termos de Judith Butler (2022, p. 77),

[...] o que torna uma vida vivível é uma questão que implicitamente nos mostra que a vida nunca é exclusivamente nossa, que as condições para uma vida vivível precisam ser asseguradas, e não apenas para mim, mas também para vidas e processos vivos de modo geral.

Essa ideia joga luz sobre a obscuridade do individualismo, hoje feito padrão do sistema capitalista em geral e da educação em especial. Efetivamente, vivemos num novo tempo, dos pontos de vista social, econômico e ecológico, em que a universidade deve refletir sobre passado, presente e futuro, de sorte que essa dinâmica histórica possa lhe fornecer um substrato para o seu dever ser. Parece certo que a universidade, segmentada num número infundável de ilhas epistêmicas, de tal modo separadas pelos nevoeiros gnosiológicos que sequer formam um arquipélago. Tudo indica ser hora de a universidade se perguntar quais são as suas prerrogativas e seus compromissos públicos frente à sociedade

como um todo, ou seja, que não apenas forme profissionais para servir ao sistema econômico, mas cidadãos de direitos e deveres iguais, que integram o sistema social. Nos termos de Habermas (2000, p. 89),

[...] só quando o homem individual real absorver em si o cidadão abstrato [...], quando organizar e reconhecer suas *forces propres* como forças sociais, e, por conseguinte, não separar mais de si a força social como força política, só então se realizará a emancipação humana.

Nesse contexto geral, gostaria de fazer um recorte, para explicitar algo subjacente às reflexões que venho desenvolvendo. Trata-se da formação de professores, ou seja, do curso de pedagogia. Tradicionalmente, esse curso é realizado em quatro anos, após os quais, os formados passam a atuar como professores. Há, portanto, um corte entre o período de formação acadêmica na universidade e a posterior prática pedagógica na escola. Esse modelo bipolar está baseado numa imagem epistêmica que se poderia traduzir pelo clássico refrão “uma vez verdade, sempre verdade”. Ora, tal paradigma clássico está hoje completamente superado, porquanto vivemos num mundo epistêmico em permanente transformação, que exige um entrelaçamento entre teoria e prática em constante processo de atualização.

Gostaria de finalizar dizendo que, pessoalmente, me agrada a imagem de universidade como uma instituição de pesquisa, ensino e extensão, ou seja, uma instituição responsável pela formação de especialistas inovadores em suas diferentes especialidades, mas, também, e em grau de igualdade, uma instituição responsável pela formação de cidadãos comprometidos com o projeto de sociedade democrática, digna e justa. Em termos bem realistas, trata-se da proposta de uma instituição de ensino e pesquisa na qual professores e alunos estão envolvidos num projeto de pesquisa, ensino e desenvolvimento social.

Nesse sentido, não existe uma ideia fixa de universidade que sirva de parâmetro para o enquadramento de todas as IES. Habermas (2005, p. 75) formula essa questão nos seguintes termos:

Será que a universidade que se encontra a caminho de uma especificação funcional, no interior de um sistema de ciências que se diferencia aceleradamente, tem que lançar mesmo fora – como cápsula vazia – tudo o que era antes designado pela ‘ideia de universidade’? Ou será que a forma universitária dos processos científicos de aprendizagem continua na dependência de um enfeixamento de funções, que, mesmo não exigindo mais um modelo normativo, pressupõe certa comunhão nas auto-interpretações dos membros da universidade – relíquias de uma consciência corporativa?

Seguindo de perto o pensamento de Habermas, temos que distinguir na universidade a produtividade científica e a formação de alunos. Trata-se de uma questão aparentemente simples, mas que, na verdade, é bastante complexa, tendo em vista o controle institucional, a autonomia disciplinar e a diferença entre ensino e pesquisa. Importante para a avaliação das atividades acadêmicas, temos que nos situar extramuros, ou seja, é preciso ver a universidade desde um ângulo exterior, para encontrar um nexo entre a universidade e o mundo da vida. Temos aí uma confirmação da relevância da filosofia da educação como uma forma de autorreflexão crítico-científica de cada disciplina.

Do ponto de vista da educação, parece-me bastante inovadora a imagem de “rede” de aprendizagens mútuas, num ambiente de convivência que hoje, diferentemente do passado, não se encerra com o curso na forma de quatro ou cinco anos atestados por um diploma. A vida hoje não se compõe de segmentos estanques, mas de um fluxo no qual convergem, permanentemente, passado presente e futuro. Talvez o nome “universidade comunitária” seja um termo rico e sugestivo, na medida em que configura um ambiente em que permanentemente se entrelaçam prática pedagógica e aprendizagem teórica, numa mútua calibragem histórico-crítica.

Antes de concluir estas breves reflexões, gostaria de enfatizar o que foi trabalhado na primeira parte deste texto, no sentido da necessidade de recuperar a ideia de ser humano e de sociedade como diretrizes básicas da universidade enquanto instituição formativa de seres humanos, aptos e interessados na construção de uma sociedade humana mais digna, justa e igualitária, superando, por esta via, o modelo universitá-

rio no formato de um conjunto de segmentos epistêmicos isolados, que não dialogam entre si. Embora as disciplinas reflitam recortes epistêmicos que favorecem o aprofundamento, é preciso não esquecer que seu sentido maior emerge de uma visão antropológica de conjunto. Nesse sentido, é relevante não perder de vista que a universidade, como diz o nome, é uma instituição formativa de sujeitos humanos.

Bernard Rey (2002, p. 17) nos fala de competências transversais:

Essas evoluções técnicas, devido à sua rapidez, possuem efeitos sociais. Elas impõem cada vez mais que um indivíduo mude emprego, inclusive de profissão, diversas vezes no curso da carreira profissional. Nesse sentido, os imperativos da formação profissional mudam totalmente; não se trata mais de adaptar o indivíduo a um posto de trabalho estritamente definido, mas sim de provê-lo de competências gerais suscetíveis de serem mobilizadas em situações profissionais que variam e que são imprevisíveis no momento da formação.

Também, Habermas (2005, p. 75) considera que não existe uma ideia fixa de universidade que sirva de parâmetro de enquadramento para todas as IES e pergunta:

[...] será que a universidade que se encontra a caminho de uma especificação funcional, no interior de um sistema de ciências que se diferencia aceleradamente, tem que lançar mesmo fora – como cápsula vazia – tudo que antes era designado pela ‘ideia de universidade’? Ou será que a forma universitária dos processos científicos de aprendizagem continua na dependência de um enfeixamento de funções, que, mesmo não exigindo mais um modelo normativo, pressupõe uma certa comunhão nas auto-interpretações dos membros da universidade – relíquias de uma consciência corporativa?

De todas essas considerações, pode-se concluir que a universidade se encontra hoje frente ao complexo desafio de, ao mesmo tempo, distinguir e engrenar a produtividade científica e a formação de seres humanos: uma questão simples na aparência, mas complexa em sua realização.

Conclusão

Gostaria de finalizar estas considerações sobre o tema de formação universitária sugerindo para o debate duas ideias que me parecem relevantes, sobretudo para a formação de professores. A primeira delas

se refere à necessidade de atualização do tema da formação docente, com base numa profunda atualização da temática no contexto da sociedade e da cultura acadêmica contemporânea, visto que está definitivamente ultrapassada a ideia de ensino/aprendizagem no sentido “professor ensina, aluno aprende”.

Essa constatação, simples na teoria e complexa na prática, encontra-se intrinsecamente relacionada à natureza e à dinâmica epistemológica contemporânea do próprio conhecimento envolto num constante processo de inovação criativa. Trata-se de um novo mundo educacional, no qual teoria e prática representam duas faces de um mesmo processo formativo, traduzido pela expressão inglesa *lifelong learning*, com importantes e fundamentais inovações do processo formativo. A ciência, ou seja, os conhecimentos perderam sua fixidez, abrindo espaço para o surgimento de um processo pedagógico inovador de ensino e aprendizagem, que inova por completo a relação professor/aluno, tornando obsoleta a imagem do professor que ensina e do aluno que aprende.

Certamente, é preciso estar alerta para não cairmos na ingênua crença de que o professor já não ensina e o aluno dispensa a mediação docente. Tradicionalmente, o professor tinha a posse do conhecimento que ele transmitia aos alunos com o uso de técnicas pedagógicas que mediavam o processo de ensino/aprendizagem, no qual o professor era “ensinante ativo” e o aluno “aprendente passivo”. Essa dinâmica clássica já foi ou está sendo superada por um novo conceito, em que professor e aluno são atores de uma dinâmica pedagógica na qual ambas as partes fazem parte do processo de formação humana.

Hoje, professor e aluno, cada qual segundo seu *status* e sua função, devem participar da dinâmica dialético-dialógica em que ambos, segundo suas respectivas condições, competências e expectativas, participam de um mesmo processo pedagógico não restrito à aprendizagem de conhecimentos e habilidades, mas de paulatina formação integral de pessoas humanas, ao mesmo tempo autônomas e heterônomas. Essa formação deve estar alicerçada nos temas mais relevantes e preocupantes da

sociedade contemporânea, dentre os quais se destaca o do produtivismo econômico e a educação continuada.

O produtivismo é o tema central do sistema econômico hoje embasado no binômio produção/consumo. A produção é relativamente fácil, visto que fica predominantemente ao encargo das máquinas que despejam no mercado a quantidade e a qualidade de produtos desejados. Nesse sentido, o desejo se torna um elemento central, ligado, por sua vez, ao conceito de felicidade, pelo menos desde o momento em que o pêndulo se movimenta para o lado do consumo. Uma das perspectivas centrais do sistema econômico é, de um lado, a produção de desejos e, de outro, a correlacionada geração de produtos para satisfazer os desejos. Essa dinâmica tem consequências de extrema relevância, em relação tanto aos conteúdos sempre reatualizados quanto à formação docente continuada durante toda a carreira acadêmica.

Para concluir, gostaria de fazer menção muito especial à formação de professores que devem ser acadêmicos pelo resto de sua vida profissional. A formação acadêmica não representa um processo concluído com a conquista de um diploma universitário que habilita para o trabalho. Hoje, o diploma é uma exigência formal para uma candidatura ao emprego como docente, mas não representa mais a tradicional conclusão do processo formativo acadêmico, o qual deve seguir pelo resto da vida, seja na forma presencial ou digital. Em outros termos, a vida profissional é hoje um processo de permanente superação e inovação. Talvez o nome “universidade comunitária” seja um termo rico e sugestivo no sentido de um ambiente partilhado de estudos e pesquisas que, embora não resultem necessariamente num novo diploma, significam uma prática de aprendizagem permanente pela vida afora.

Agradecimento

Agradeço ao Prof. Dr. Angelo Cenci pela cuidadosa leitura e pelas ricas sugestões que tornaram o texto mais abrangente e preciso.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRECHTKEN, Magnus. *Der Wert der Geschichte*. München: Siedler Verlag, 2020.
- BUTLER, Judith. *Que mundo é esse? Uma fenomenologia pandêmica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- DIAS SOBRINHO, José. *Universidade, globalização e construção do futuro*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Em nome da liberdade – elementos da crítica ao liberalismo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. *Formação humana (Bildung), despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019. p. 159-174.
- GABRIEL, Markus. *Ética para tempos sombrios – valores universais para o Século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio/ago., 2020.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *Diagnósticos do tempo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- HERMANN, Nadja. *Ética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LOH, Janina. *Trans- und Posthumanismus*. Hamburg: Juniusverlag, 2020.
- PÉREZ GOMEZ, Angel I. *Educação na era digital – a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- REY, Bernard. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. São Paulo: Record, 2006.
- STALLIVIERI, Luciane. *O sistema de ensino superior no Brasil: características, tendências e perspectivas*. Universidade de Caxias do Sul. Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. 2020. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985.



O conceito de humanismo integral na Encíclica *Laudato Si*

Vanderlei Barbosa

Introdução

Este ensaio tem como objetivo principal analisar o conceito de humanismo integral na Encíclica *Laudato Si: sobre o cuidado da casa comum*, do Papa Francisco¹. Por meio da análise da Encíclica, procura-se mostrar como Francisco, ao determinar concretamente os dramas da humanidade, sugere o diálogo com todos os habitantes do planeta, conclamando o cuidado com a *casa comum*. Seguindo o método clássico da tradição católica – *ver, julgar e agir* –, o Papa nos convida a olhar a realidade concreta na sua nudez; a avaliar, criteriosamente, os fatos e as suas consequências; e a atuar na busca das transformações.

A concepção de humanismo integral que passa a *Laudato Si* recupera a *Gaudium et spes* (n. 26), do Concílio Vaticano II do bem comum da fa-

¹ Este ensaio é fruto de uma reflexão sobre o humanismo integral a partir de alguns aspectos teórico-conceituais, que buscamos recobrir de nossa participação no XV Simpósio Internacional de Filosofia e Teologia da Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte, Minas Gerais, realizado entre os dias 2 e 4 de outubro de 2019, tendo como tema central Humanismo em tempos sombrios: tradições, cenários e perspectivas. No evento em tela, participei com a apresentação de uma fala intitulada “O resgate da racionalidade prática para pensar a crise antropológica moderna”, uma reflexão articulada à *Laudato Si*.

mília humana e da interdependência de todas as coisas (LS §§ 185, 186 e 188). Esse humanismo integral se situa no oposto de um recrudescimento antropocêntrico da humanidade sobre si mesma, bem ao contrário, coloca-se na atitude de abertura² para a elaboração artística, e outras capacidades originais manifestam uma singularidade que transcende os âmbitos físico e biológico³.

O tema será abordado em três momentos: 1º) Esboçar uma breve narrativa sobre a história do termo humanismo; 2º) Marcar, ainda que de maneira ultrassumária, algumas observações sobre a Encíclica *Laudato Si*, com o propósito de apresentar sua estrutura; e 3º) Tecer breves considerações sobre o conceito de humanismo integral na Carta Encíclica do Sumo Pontífice.

Será possível defender a humanidade do ser humano, na sociedade do capital, e da tecnologia? Vamos buscar na *Laudato Si* uma resposta a essa questão, a partir de três dimensões da Encíclica que expressam o posicionamento do Papa Francisco diante dos dramas da humanidade: *o olhar inquieto*, *o olhar esperançoso* e *o olhar universal*.

Uma breve narrativa sobre a história do termo humanismo

O termo humanismo tem uma vasta complexidade histórica com muitas nuances⁴, mas, resumidamente, pode-se afirmar que ele compreende o processo de busca de autocompreensão do ser humano, ou seja, o humanismo pressupõe uma concepção do humano como centro da vida. Para alguns autores, como Elton Vitoriano Ribeiro (2022), por exemplo, o humanismo desenvolveu-se em diversos campos do conhecimento, mas

² Ver o artigo de Paul Valadier (2019), “O humanismo integral segundo o Papa Francisco”, publicado nos *Anais do Simpósio Internacional FAJE*.

³ “A novidade qualitativa, implicada no aparecimento de um ser pessoal dentro do universo, chamado a uma relação de um Tu com outro tu [...] não deveria nos fazer esquecer que cada criatura tem uma função e nenhuma é supérflua. Todo o universo material é linguagem do amor de Deus, de sua ternura sem medida para conosco. O sol, a água, as montanhas, tudo é carícia de Deus” (LS §§ 84, 11, 80 e 81).

⁴ Para uma maior clareza conceitual do humanismo, vale conferir as contribuições de Jayme Paviani e Arno Dal Ri Junior, no livro *Globalização e humanismo latino* (2000).

sempre com uma proposta que fez do ser humano o valor supremo e que viu no humano a medida de todas as coisas. Para colocar a questão do significado histórico do humanismo, é importante que se retenha a formulação que ele faz sobre o tema:

Esse complexo movimento cultural chamado de Humanismo será o solo fecundo para o Renascimento italiano que tanto encantou, e ainda encanta, a humanidade. Humanismo e Renascimento se fundem numa compreensão apurada do ser humano como sujeito, dotado de uma racionalidade inigualável e, por isso mesmo, portador de uma consciência crítica diante de tudo e de todos. Essas características serão geradoras de novas e fecundas obras em todos os ramos do conhecimento humano, do econômico ao social, do literário ao artístico, do científico ao teológico. Todos os campos do saber ganharam novas luzes com o desenvolvimento do humanismo clássico (Ribeiro, 2022, p. 73).

A recuperação histórica do passado para entender problemas e interrogações do presente é importante na medida em que esse passado possui muitos elementos constitutivos da realidade contemporânea. A esse respeito, Elton Vitoriano Ribeiro (2022), referindo-se ao pensamento de Lima Vaz, vai afirmar que este aponta as três fontes do humanismo, a saber: a tradição grega, a tradição latina e a tradição bíblico-cristã. Daí, advém que:

Numa espécie de círculo hermenêutico virtuoso, cada tradição corrige e completa a outra, gerando um processo de crescimento e aprofundamento. Assim, nasce o humanismo. Humanismo que tem sua força numa concepção que situa o humano no centro e que propõe a gerar os meios necessários para a sua autorrealização (Ribeiro, 2022, p. 73).

A conclusão à qual o autor chega diante das três fontes do humanismo é a de que a herança grega no humanismo foi grande na literatura, nas artes e, especialmente, na filosofia. Portanto, no pensamento grego, o humanismo encontrou uma de suas fontes. A fonte que gerou uma profunda compreensão da interioridade humana em sua racionalidade constitutiva, aberta à busca pelo conhecimento do todo e geradora de um agir livre e sensato (Ribeiro, 2022, p. 75). A herança romana no humanismo foi grande no direito e no latim, que lastreou o projeto educativo que foi denominado de *Studia Humanitatis*, cuja ideia era constituir um conjunto de saberes capazes de humanizar o ser humano (Ribeiro, 2022,

p. 75). A herança da tradição bíblico-cristã no humanismo foi grande na teologia e na espiritualidade, cuja liturgia moldou o imaginário social do Ocidente, a partir de duas ideias fundamentais: o ser humano como imagem e semelhança de Deus e o ser humano ontologicamente vocacionado ao absoluto (Ribeiro, 2022, p. 76).

Finalizando essas considerações, destaca-se que se concorda com Ribeiro (2022, p. 77), quando ele afirma:

Esse pensamento marcou, e ainda marca, profundamente a cultura ocidental em sua forma de viver, pensar e agir. Suas marcas estão presentes, especialmente e de forma resumida, em três direções. Primeiro, compreendendo o ser humano em sua totalidade (corpo e alma) como destinado a viver no mundo histórico e transformá-lo a partir de suas necessidades. Segundo, como um ser de radicalmente histórico, temporal, mas aberto ao absoluto, ou seja, àquilo que o transcende. Terceiro, como um ser que, para viver a plenitude de sua própria humanidade, precisa ser educado a partir de valores excelentes, as virtudes, que expressam o melhor da nossa humanidade.

É o próprio autor quem nos auxilia a compreender que todo esse ideal de humanidade sofrerá um profundo abalo, nos séculos XIX e XX, com o surgimento da modernidade, que irá moldar o imaginário social e cultural nas dimensões técnica, política e imanente. A partir da modernidade, há uma nova configuração da realidade que leva a um crescente aperfeiçoamento técnico-científico, o qual transforma não apenas o mundo material, mas também o mundo espiritual.

É nesse cenário que se coloca a pergunta: um novo humanismo é possível? A resposta a essa questão será buscada na Encíclica *Laudato Si*, em que Francisco expõe os limites do racionalismo e convoca a humanidade a cuidar da casa comum.

Algumas observações sobre a Encíclica *Laudato Si*

A Encíclica *Laudato Si*⁵ foi publicada em maio de 2015. Com o subtítulo “sobre o cuidado da casa comum”, diferentemente de outros

⁵ Em todas as referências à Encíclica, é aplicado o estilo de transcrição de fala para diferenciar de citações teóricas.

pontífices, cujas Encíclicas são normalmente endereçadas ao clero e aos fiéis, Francisco surpreende ao colocar sua Carta endereçada a toda a humanidade, conclamando o cuidado com a *casa comum*.

Logo na introdução, o Papa Francisco deixa evidentes os dez eixos que atravessam a Encíclica toda, a saber:

[...] a relação íntima entre os pobres e a fragilidade do planeta, a convicção de que tudo está estreitamente interligados no mundo, a crítica do novo paradigma e das formas de poder que derivam da tecnologia, o convite a procurar outras maneiras de entender a economia e o progresso, o valor próprio de cada criatura, o sentido humano da ecologia, a necessidade de debates sinceros e honestos, a grave responsabilidade da política internacional e local, a cultura do descarte e a proposta de um novo estilo de vida (LS § 16).

No capítulo I, o Papa faz um diagnóstico sobre o que está acontecendo com nossa casa comum. É um capítulo descritivo que apresenta, com riqueza de detalhes, a aceleração das mudanças contrastada com a lentidão natural da evolução biológica. Questionam-se os rumos e os limites do progresso e as ameaças ambientais. Reflete-se sobre a segurança hídrica no planeta e a perda da biodiversidade, que sofrem as investidas do capital financeiro e do consumismo exacerbado. Expõem-se a deterioração da qualidade de vida humana e a degradação social. Apresenta-se o problema do enfraquecimento das ações coletivas e de lideranças políticas que possam subverter a ordem estabelecida da submissão da política para a tecnologia e a finança e do bem comum sobre os interesses particulares. O Papa conclui, afirmando que: “O certo é que o atual sistema mundial é insustentável, a partir de vários pontos de vista, porque deixamos de pensar nas finalidades da ação humana” (LS § 61).

Os capítulos II e III são analíticos e propõem que nos concentremos no paradigma tecnocrático dominante e no lugar que ocupa nele o ser humano e a sua ação no mundo (LS § 101). No parágrafo 102, afirma-se:

A humanidade entrou numa nova era, em que o poder da tecnologia nos põe diante de uma encruzilhada. Somos herdeiros de dois séculos de ondas enormes de mudanças: a máquina a vapor, a ferrovia, o telégrafo, a eletricidade, o automóvel, o avião, as indústrias químicas, a medicina moderna, a informática e, mais recentemente, a revolução digital, a robótica, as biotecnologias e as nanotecnologias. É justo que nos alegremos com estes progressos e nos entusiasmemos a vistas de amplas possibilidades que nos abrem estas novidades incessantes [...]. A transformação da natureza para fins úteis é uma característica do gênero humano, desde os seus primórdios; e assim a técnica exprime a tensão do ânimo humano para uma gradual superação de certos condicionamentos materiais. A tecnologia deu remédio a inúmeros males, que afligiam e limitavam o ser humano. Não podemos deixar de apreciar e agradecer os progressos alcançados especialmente na medicina, na engenharia e nas comunicações. Como não havemos de reconhecer todos os esforços de tantos cientistas e técnicos que elaboraram alternativas para um desenvolvimento sustentável?

No entanto, todo o poder, se entregue às forças cegas do inconsciente, das necessidades imediatas, do egoísmo e da pura utilidade lógico-instrumental, sem uma ética sólida, não garantirá o desenvolvimento humano integral nem a inclusão social.

Ao refletir sobre as raízes da crise ecológica e de uma humanidade autêntica, o Papa nos convida a buscar uma nova síntese, fundada na diversidade das riquezas culturais dos povos, na arte e na poesia, na vida interior e na espiritualidade.

Os capítulos IV, V e VI são propositivos e apresentam algumas linhas de orientação e ação. O Papa propõe que nos detenhamos sobre os diferentes elementos de uma ecologia integral, que incluam claramente as dimensões humanas e sociais (LS § 137). Afirma textualmente:

Nunca é demais insistir que tudo está interligado. O tempo e o espaço não são independentes entre si; nem os próprios átomos ou as partículas subatômicas se podem considerar separadamente. Assim como vários componentes do planeta - físicos, químicos e biológicos - estão relacionados entre si, assim também as espécies vivas formam uma trama que nunca acabaremos de individuar e compreender. Boa parte de nossa informação genética é partilhada com muitos seres vivos. Por isso, os conhecimentos fragmentários e isolados podem tornar-se uma forma de ignorância, quando resistem a integrar-se numa visão mais ampla da realidade (LS § 138).

Outras ações possíveis e necessárias são: cuidar dos espaços comuns; viver a cidade inteira, porque temos um destino comum. “A eco-

logia humana é inseparável da noção de bem comum, princípio este que desempenha um papel central e unificador na ética social” (LS § 156). O planeta terra como casa comum implica conceber o conceito de ecologia integral e sua relação com a educação estética. A esse respeito, Francisco considera que:

Não se deve descurar nunca a relação que existe entre uma educação estética apropriada e a preservação de um ambiente sadio. Prestar atenção à beleza e amá-la ajuda-nos a sair do pragmatismo utilitarista. Quando não se aprende a parar, a fim de admirar e apreciar o que é belo, não surpreende que tudo se transforme em objeto de uso e abuso sem escrúpulos (LS § 215).

A Encíclica *Laudato Si* é uma reflexão crítica dos dramas da humanidade e, ao mesmo tempo, um convite ao júbilo e à esperança.

Considerações sobre humanismo integral

Será possível defender a humanidade do ser humano, na sociedade do capital, e da tecnologia? Essa é a questão orientadora que, lastreada na *Laudato Si*, vamos buscar responder a partir de três dimensões da Encíclica que expressam o posicionamento do Papa Francisco, diante dos dramas da humanidade: o *olhar inquieto*, o *olhar esperançoso* e o *olhar universal*.

Na primeira dimensão, está o *olhar inquieto* de Francisco, que faz um grito de alerta, propondo que nos concentremos no paradigma tecnocrático dominante e no lugar que ocupa nele o ser humano e a sua ação no mundo (LS §§ 59, 79 e 105). Esses parágrafos da *Laudato Si* estabelecem a crítica ao utilitarismo da visão moderna, que, se apoiando, exclusivamente, na técnica, propõe um progresso ilimitado e se esquece do ser, mas, ao mesmo tempo, o Papa contrapõe o fatalismo e a desmesura, recomendando a sabedoria dos antigos gregos.

Nesse sentido, o Papa não acompanha as aporias dos frankfurtianos e se distancia dos catastrofistas, mas seu alerta é mais amplo com relação à modernidade prometeica, ou seja, o prometeísmo ameça o próprio ser humano com sua razão enlouquecida (Valadier, 2019, p. 4). Diz o Papa Francisco:

O cuidado dos ecossistemas requer uma perspectiva que se estenda para além do imediato [...] a grandeza da política mostra-se quando, em momentos difíceis, se trabalha com base em grandes princípios e pensando no bem comum a longo prazo (LS §§ 36, 178 e 222).

Aqui, entra o imperativo ético da sobriedade quando “o menos é mais”. É pelo cuidado nas coisas simples que se fazem as transformações de longo prazo. Estão ao alcance de cada ser humano, em seus gestos exteriores e em suas atitudes interiores, as bases de ações moleculares transformadoras.

Dessa forma, o Papa convoca a uma sabedoria que está presente na arte e na mística. É preciso promover a convergência de sabedorias que a humanidade dispõe. “É necessário recorrer também às diversas riquezas culturais dos povos, à arte e à poesia, à vida interior e à espiritualidade” (LS §§ 10, 63).

Na segunda dimensão, está o *olhar esperançoso*, que nos convoca a gerenciar o cosmo, segundo a sabedoria bíblica do chamado a cuidar. Esta é a vocação do ser humano: cuidar dos delicados equilíbrios entre os seres deste mundo (LS §§ 44, 157, e 68). O humanismo integral que emerge dessa dimensão sapiencial olha o conjunto da realidade e se enternece de admiração pela beleza (LS § 10) que compõe a família universal numa profunda comunhão (LS §§ 89, 91). O integralismo nos leva a duas atitudes restauradoras: a contemplação e a gratidão.

Afirma o Papa: “A ecologia humana é inseparável da noção de bem comum, princípio este que desempenha um papel central e unificar na ética social” (LS § 156). Esse sentimento de integração ressoa em suavidade, doçura e ideia de bem comum. Essa concepção, como já mencionado, recupera a *Gaudium et spes* (n. 26), do Concílio Vaticano II do bem comum da família humana e da interdependência de todas as coisas (LS §§ 185, 186 e 188).

Na terceira dimensão, está o *olhar universal* do Papa Francisco. A recepção da *Laudato Si* foi positiva, para além do ambiente teológico e do catolicismo, porque o Papa se colocou no campo da razão comum, ou seja, no ambiente do embate das ideias, aproximando-se das situações

concretas, das pessoas, indo muito além do campo da moral, que é, normalmente, o lugar que suscita maior hostilidade⁶. Tem a coragem de dizer que: “[...] a Igreja não é uma seita que segue um guru”, mas uma comunidade que deve se abrir para a pluralidade das expressões culturais. Aqui, vê-se ressoar as raízes franciscanas e inacianas de Bergoglio que valorizam os pequenos gestos que resistem aos cétricos e buscam soluções políticas e científicas na esperança e não no medo.

Nesse ponto, tem-se a necessidade de um projeto educativo que busque conhecer a tradição, amar a tradição e criticar a tradição. É preciso conhecer história, geografia, filosofia, literatura... e apostar no conhecimento. Os problemas são complexos, as soluções não são fáceis, mas o importante é iniciar o processo de mudança de mentalidade.

Considerações finais

Depois desse percurso pelas ideias fundamentais da *Laudato Si*, bem como de suas críticas à lógica do capital financeiro e do consumismo exacerbado e do questionamento dos limites do progresso e das ameaças ambientais que comprometem a segurança hídrica no planeta e a perda da biodiversidade, pode-se inferir que os sinais de trevas estão expostos por todos os lados, nas pequenas e nas grandes barbáries, mas alguns sinais soam com maior apreensão, pelo poder letal e desumano que expressam. Por exemplo, a militarização das fronteiras, das escolas e das pessoas, a hegemonia do capital em todas as esferas da vida humana, a captura dos desejos humanos para o consumo exacerbado, o conhecimento para o mercado, o desprezo pela democracia e o niilismo ético.

Nesse cenário, é louvável a defesa de um novo humanismo, como indica o Concílio Vaticano II, que entende o ser humano com um destino transcendente, como sonho de Deus; portanto, é preciso restaurar essa paixão de Deus. À luz do Vaticano II, o Papa Francisco reafirma que os

⁶ Paul Gilbert, conferência de abertura no XV Simpósio Internacional de Filosofia e Teologia da Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte, Minas Gerais, realizado entre os dias 2 e 4 de outubro de 2019.

protagonistas da mudança de mentalidade e de instauração de um novo humanismo vêm das periferias territoriais e existenciais, ou seja, as situações frágeis e os pobres deverão ser nossos mestres.

O maior realismo não significa deixar a confiança nas utopias de um novo humanismo. O diagnóstico apocalíptico não significa deixar a ousadia de agir como guardiões da beleza. Nesse cenário, o cristianismo não se coloca como hegemonia, mas como fermento, e a virtude teologal da esperança como a melhor forma de expressão do cristianismo. A história, apesar do realismo cru, é uma marcha viva de esperança que não se reduz ao otimismo como atitude psicológica⁷. Essa distinção é importante, porque nos faz lembrar de que a esperança, diferente do otimismo, independe de circunstâncias históricas. A originalidade da esperança é que ela não arroga direitos, mas, simplesmente, confia e age. Essa certeza gera a liberdade e a generosidade, que se expressam como arte de dar e como disposições de ação ética no anonimato do bem. Daí, o Papa nos exorta: “não deixeis que vos roubem a esperança”.

Essa experiência fundamental de base é um dom dos pobres, que, mesmo nas situações mais perturbadoras, sabem que as coisas podem mudar. É a partir dos pobres e com os pobres que será possível reverter a crise que criamos. “Os mestres são os pobres”, que nos ensinam a resolver problemas concretos; a contemplar a beleza nas pequenas ações capazes de mudar o mundo; a lógica da sobriedade de que o menos é mais; os gestos de cuidado, para quebrar a lógica da violência; a romper as barreiras do egoísmo. O Papa Francisco, convicto dessa realidade, afirma que: “não é negócio perder de vista o bem comum”. A técnica separada da ética é uma vitória de Pirro.

Expostas essas ideias, Francisco se propõe a olhar para os pobres, a escutar os pobres e a não cessar o diálogo, mas, fundamentalmente, praticar o que está no projeto do Vaticano II, mais do que simplesmente fazer uma memória intelectual do Concílio. É assim que devemos viver:

⁷ Essa distinção foi feita por Eugenio Rivas em painel sobre o humanismo no XV Simpósio Internacional de Filosofia e Teologia da Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte, Minas Gerais, realizado entre os dias 2 e 4 de outubro de 2019.

juntos, solidários e fraternos, numa grande caravana sagrada em busca da preservação da casa comum.

A cultura do encontro é a maior e a mais poderosa atitude de transformação: o nós, o comunitário como base de cultura contra o eu, do isolamento e da conexão distraída. A defesa da proximidade tem sido uma constante no pontificado de Francisco, como ele nos lembra no número 176 da Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*. Evangelho e humanismo são inseparáveis em uma perspectiva ética que olha a realidade em si mesma, mas, ao mesmo tempo, olha a realidade em um transfundo trinitário que perpassa todas as coisas e confere grande sentido a tudo.

Segundo o Papa Francisco, é essa perspectiva ética trinitária que nos dá a inaudita coragem de proclamar: a primazia do trabalho sobre o capital, a primazia da pessoa sobre o mercado, a primazia do bem comum sobre o individualismo, a primazia da ecologia integral sobre o antropocentrismo.

Essa lógica é uma afronta ao sistema dominante que se coloca como única alternativa. Esse conflito, afirma o Papa, não pode ser dissimulado (tem que ser vivenciado), mas a unidade deve prevalecer, porque reconhece as diferenças e a pluralidade que constituem a realidade. Realidade que é mais do que as ideias. Quando nos apegamos somente às ideias, vamos em direção do fundamentalismo, do apego às formulações dogmáticas de um intelectualismo sem sabedoria e nos esquecemos de que o todo é mais do que as partes⁸.

Nessa Encíclica, o Papa Francisco propõe resgatar o humanismo descentrado de uma visão antropocêntrica estreita e projetá-lo em uma visão antropológica aberta de “cuidado com a casa comum”. Um humanismo consciente de que tudo está estreitamente interligado no mundo.

Para encerrar, recorre-se a um belíssimo texto do pensador uruguaio Eduardo Galeano (2010), intitulado “O mundo”, uma metáfora

⁸ Fala de Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães, Bispo auxiliar da Arquidiocese de Belo Horizonte, Reitor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no XV Simpósio Internacional de Filosofia e Teologia da Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte, Minas Gerais, realizado entre os dias 2 e 4 de outubro de 2019.

que apresenta uma visão da profunda realidade que sustenta tudo que existe. Diz Eduardo Galeano (2010, p. 13, tradução nossa):

Um homem da cidade de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir ao alto céu.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

– O mundo é isso – revelou – Um montão de gente, um mar de pequenos incêndios.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais, existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe do vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem se aproxima, se incendeia.

Esse texto de Galeano quer dizer que o ser humano é parte do universo, assim sendo, a visão antropocêntrica tradicional está fora da ideia cósmica. Portanto, o desafio é equilibrar razão analítica instrumental e razão cordial, pois é a inteligência sensível que nos dá a capacidade de captar as mensagens que estão em todos os lados. Essa percepção nos leva ao princípio axial do cuidado e ao princípio da responsabilidade, o que significa darmos conta de nossos atos e de nos sentirmos responsáveis por tudo que existe.

Referências

GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores, 2010.

GUIMARÃES, Joaquim Giovanni Mol *et al.* *O novo humanismo: paradigmas civilizatórios para o século XXI a partir do Papa Francisco*. São Paulo: Paulus, 2022.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. Humanismo hoje: tradição e missão. *Síntese – Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 28, n. 91, p. 157-168, 2001.

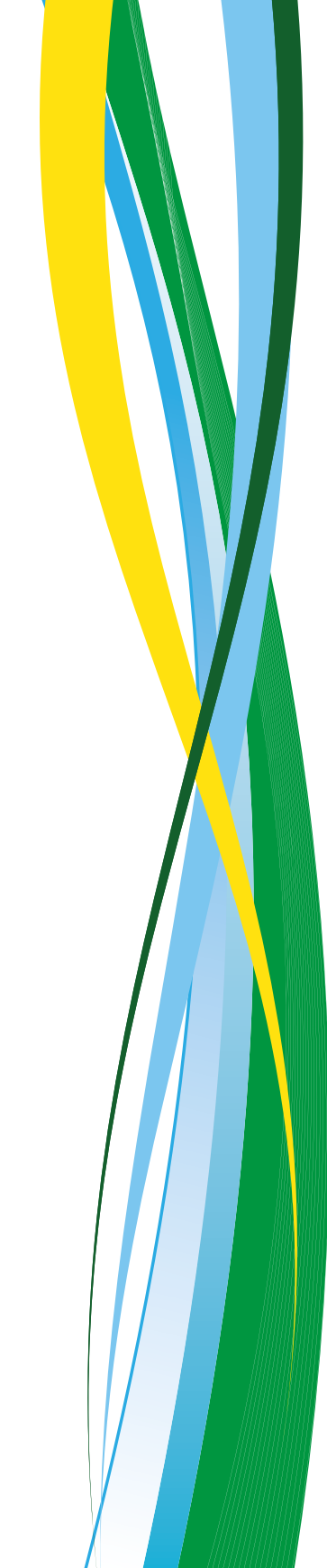
PAPA FRANCISCO. *Evangelii gaudium*: exortação apostólica sobre o anúncio do Evangelho no mundo. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2013.

PAPA FRANCISCO. *Carta Encíclica Laudato Si*: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PAVIANI, Jayme; DAL RI Jr., Arno (org.). *Globalização e humanismo latino*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2000.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. Habitar humanamente na esperança. In: GUIMARÃES, Joaquim Giovanni Mol *et al.* *O novo humanismo: paradigmas civilizatórios para o século XXI a partir do Papa Francisco*. São Paulo: Paulus, 2022. p. 71-99.

VALADIER, Paul. O humanismo integral segundo o Papa Francisco. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FILOSÓFICO E TEOLÓGICO DA FAJE, 15, 2019. *Anais* [...]. Belo Horizonte: Faculdade Jesuíta-FAJE, 2019.



Mundo humano comum e referenciais de objetividade

José Pedro Boufleuer

Introdução

Do ideário da educação republicana, na forma como foi estabelecido na modernidade iluminista do século XVIII, sobressaem alguns sentidos que certamente podem ser considerados válidos e desejáveis ainda para os dias atuais: uma educação para todos, que forme sujeitos esclarecidos, capazes de deliberar, cada um por si, sobre os destinos de uma sociedade que a todos concerne. O esclarecimento de todos resultaria de uma formação baseada nos critérios da ciência e demais formas de pensamento racional. Já o sentido inclusivo desse ideário proviria do espírito democrático que se encontra em sua base, numa clara contraposição tanto à educação elitista da época como à sociedade aristocrática e baseada em privilégios então vigente.

O caráter revolucionário desse ideário se expressava na ideia de uma sociabilidade que a todos concernisse e cujo destino comum seria estabelecido a partir da opinião dos sujeitos, com base no princípio do direito individual de cada qual indicar suas preferências. O esclarecimento de todos através de uma educação comum garantiria, por sua vez, a qualifica-

ção das opiniões individuais, do que decorreria a qualidade da escolha dos destinos da coletividade, isto é, das escolhas políticas.

Passados mais de dois séculos, a impressão que dá é que os modernos fizeram uma aposta demasiadamente otimista nos humanos ao pressupor que esses viessem a se orientar por uma objetividade inerente às aprendizagens resultantes da aplicação dos princípios de uma forma de racionalidade. O século XX, com seus totalitarismos, guerras e genocídios, foi especialmente emblemático na indicação das dificuldades de implementação dos ideais de liberdade, de solidariedade e de uma forma de sociabilidade emancipada baseada no esclarecimento dos sujeitos. Mas é neste início de século XXI que o ideário iluminista parece ser uma quimera cada vez mais distante da realidade humana, soando como uma aposta feita para sujeitos que não os deste nosso mundo.

No tempo atual, como sabemos, se sobressai uma característica que tem produzido impactos profundos em todas as esferas da vida humana, que é o desenvolvimento de formas de interação cada vez mais rápidas mediante o fluxo e o acesso a informações em escala mundial e de forma instantânea. Nessa aparente democratização das informações oportunizada pela omnipresença das mídias digitais, a formação de opiniões vem ocorrendo à revelia de qualquer horizonte de objetividade a partir do qual as posições pudessem ser confrontadas, distinguidas ou avaliadas. A ausência desse horizonte, por sua vez, vai minando as condições do que se tem construído, ao longo dos últimos séculos, como Estado democrático de direito, especialmente pela possibilidade de estabelecer controles monopolizados e formas de manipulação desse fluxo informativo, com riscos de um retrocesso civilizacional mediante a instauração da tirania da maioria ou dos mais fortes, bem ao modo das hordas primitivas, só que agora com técnicas digitais, e bem mais sofisticadas, mas análogas às de assalto, usurpação e linchamento. Com o estabelecimento de redes sociais de comunicação e interação, constituindo as chamadas “bolhas” da Internet, proliferaram os fanatismos e apagam-se as subjetividades críticas, com nítidos efeitos de esgarçamento do tecido social.

Deparamo-nos, portanto, com uma situação que recoloca os temas da racionalidade e da formação como questões já não restritas ao campo da educação, mas como demandas da sociedade como um todo, à medida que essas novas dinâmicas impactam as formas de organização e de distribuição dos bens materiais e culturais, os governos e todo o aparato administrativo, além de questões relativas às próprias vidas humanas e de sua saúde, como se pode ver ao longo da recente pandemia de coronavírus. E o paradoxo deste nosso tempo está no fato de muitas pessoas adotarem um estilo de vida que usufrui dos últimos avanços da ciência, como o aparelho celular e a Internet, ao mesmo tempo que passam a se mover por concepções mais propriamente medievais, em que já não se distinguem ciência de credice, medicina de bruxaria, química de alquimia, incluindo percepções fantasiosas, sem vínculo com o que poderíamos chamar de real, em diferentes esferas da vida social, política e cultural.

Uma possível linha de reflexão poderia se estabelecer a partir da tematização da razão na forma como foi pensada nos últimos séculos. Nesse sentido, daria para retomar o projeto da razão moderna, seja no que trouxe como perspectiva de melhoria das condições de vida pelo desenvolvimento científico e tecnológico, seja no que trouxe como expectativa de libertação das escravidões que os homens mutuamente se impuseram ao longo dos tempos. Com base na crítica da razão, no que podem ser considerados os seus excessos, ou mesmo sob o ponto de vista de suas aporias, chegaríamos às teorias que propõem o seu abandono, seja no âmbito de uma teórica crítica, como ocorre com os frankfurtianos, seja no âmbito das teorias pós-críticas e pós-modernas. Ao cabo desse périplo, poderíamos encontrar inspiração no projeto de uma razão ampla, expressão de “múltiplas vozes”, como nos apresenta Habermas em sua teoria da ação comunicativa.

Essa linha reflexiva que vai da compreensão crítica do projeto da razão moderna, subjetiva e autorreferente até a proposição de uma razão intersubjetiva ou comunicativa, nos termos propostos por Jürgen

Habermas (2012a, 2012b), já tem sido estabelecida em diversos ensaios hoje disponíveis e, por isso, não a vamos trilhar aqui (Boufleuer, 1997, 2016; Marques, 1993). Vamos, isto sim, pressupor e tomar como referência esse sentido de racionalidade que essa linha reflexiva indica. Assim, vamos partir do entendimento que o próprio do humano é ser na linguagem, e que, portanto, o mundo da vida está estruturado simbolicamente. Nesse sentido, vamos partir de uma imagem, que nos é proposta por Habermas (1990, p. 96), que deveríamos considerar que o nosso mundo da vida, isto é, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade são “[...] condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo”. Assim, apostaremos que o uso comunicativo da linguagem permite o estabelecimento de uma sociabilidade com elevados padrões de civilidade, possibilitando também o que entendemos por uma sociedade de sujeitos concernidos numa ordem política democrática.

Assim orientados, trataremos do tema do mundo humano comum em perspectiva mais propriamente hermenêutica, vinculada a uma reflexão sobre a condição humana. Com isso, pensamos dar conta, por outras vias, do que, em nosso entender, tem sido o propósito da filosofia desde sempre: estabelecer referenciais de objetividade que permitem oferecer alguma linha de resolução das formas de vínculo do sujeito individual com os demais. E será dessa forma que buscaremos estabelecer algumas linhas críticas acerca da problemática do mundo atual que, em nossa leitura, tem a ver com a (des)construção de referenciais de objetividade.

Filosofia: a busca de referenciais de objetividade para a articulação do mundo humano comum

Para a nossa reflexão, põe-se uma questão que interessa sobremaneira: o que permite falar de um mundo “comum” que já não seja apenas o meu mundo, a minha particular percepção das coisas, os meus valores,

as minhas preferências? Em educação, de um modo especial, é preciso saber como o mundo que contamos às novas gerações corresponde ao “nosso” mundo e que ele é “comum” a todos nós. Decerto, o que se espera que um professor ensine não pode ser um conteúdo que resulte de sua livre “criação”, e, sim, que corresponda àquilo que remete a um “nós”, à coletividade humana de uma nação, ou à herança de uma experiência historicamente estabelecida. E é assim que o tema do mundo humano nos leva à questão central da filosofia: oferecer referenciais de objetividade que permitam o entendimento acerca do que possa ser tomado como verdade, como correto, como adequado. Assim, a filosofia pode ser considerada como um diálogo em torno das questões do mundo humano. Mundo esse que já tem um tempo... que não está e nunca estará sendo iniciado por qualquer que seja a geração de humanos.

A filosofia, em função de registros que dispomos e que remontam há aproximadamente três milênios, sempre parece ter consistido num esforço em tornar reflexiva essa experiência do mundo humano. Uma reflexividade que inicia pelos limites e pelas possibilidades do nosso conhecimento, cuja consciência possibilita a instauração de modos de ser e de interagir em níveis de maior razoabilidade, haja vista que esses modos, para nós, humanos, não se encontram previamente determinados. Os temas da filosofia, por isso, emergem da condição de estarmos num espaço comum de interações, não só entre nós, mas também com o meio.

Nessa linha de pensamento e em sentido bem amplo, pode-se dizer que a filosofia se ocupa da condição humana e das possibilidades de estabelecer um modo de ser e de interagir passível de ser predicado de razoável. E é essa razoabilidade que temos acreditado ser o fundamento de nossa civilização, a ponto de termos identificado o seu oposto (o não razoável) como sendo a barbárie. Embora essa noção remeta ao tema filosófico da “racionalidade”, não se trata aqui de referência a qualquer modo específico de como se estabeleceu sua compreensão ao longo dos séculos, mas de uma referência antropológica, ou seja, como indicativa de um modo especificamente humano de ser enquanto necessitado de fazer-se,

já que não de todo determinado pela sua constituição biológica. O desafio, portanto, é o de instaurarmos um mundo humano baseado em modos de ser, de conviver e de interagir que possamos chamar de razoáveis.

E por que viver como homens seria tão desafiante, para não dizer tão arriscado e perigoso? A resposta é porque, em não mais nos orientando simplesmente pelos instintos, deixamos de ter o sentido posto para a nossa vida, com o que nos tornamos condenados a ser livres, a fazer escolhas, a deliberar, o que sempre implica riscos. Assim, podemos escolher, dentre outras coisas, qual atitude vamos ter em relação àqueles que nos atravessam o caminho, que nos confrontam com modos diferentes de ser e se comportar, que não pensam como nós ou que não acreditam em coisas como nós, etc. Podemos definir e estabelecer padrões, agora humanos, de orientação de nossas vidas por atitudes de solidariedade ou de rejeição, de tolerância ou de violência, e, com isso, termos um mundo humano mais ou menos razoável, melhor ou pior de se viver. E esse mundo melhor ou pior de se viver também pode ser produzido pelos modos de nossa intervenção na natureza, pelas técnicas que usamos na sua exploração, de como utilizamos os seus recursos, de como perseguimos o nosso bem-estar material e o nosso conforto.

Para todos os efeitos, depois que nós nos inventamos, as coisas deixaram de ser óbvias para nós. Nossa condição humana está marcada pela incerteza e pela dramaticidade, haja vista as escolhas, sempre arriscadas, que se fazem necessárias. Já não contamos com a prerrogativa de não fazer escolhas. O sentido possível de nossa existência é somente aquele posto por nós mesmos, fruto de nossas escolhas. No dizer de Tugendhat (2007, p. 188),

[...] a necessidade que os seres humanos têm de colocar em questão a sua própria vida tem a ver com o fato de que, diferentemente das outras espécies, não somos feitos de “arame rígido”, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida. [...] trata-se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio.

Essa abertura fundamental do homem, essa indeterminação do seu ser, refere-se, inclusive, às explicações e aos sentidos que ele venha a atribuir à sua capacidade de agir inventivamente na direção da contínua modificação dos padrões de interação com o meio e com os outros. Isso significa que cabe a ele mesmo definir como realiza a sua condição humana e como deve operar na perspectiva da constituição de seu mundo.

Ocupando-se com o mundo humano, na perspectiva de torná-lo reflexivo e orientá-lo para a razoabilidade, a filosofia se depara com a problemática central do homem, equivalente ao preço a ser pago pela sua condição: a necessidade de um acerto de perspectivas com os outros homens. As relações entre o sujeito individual e o “mundo comum”, expressão com a qual referimo-nos ao mundo compartilhado com os demais, configuram a dramaticidade constitutiva da própria condição humana, origem de todos os nossos problemas e também de todas as nossas possibilidades. Dessas relações emergem as tematizações filosóficas acerca da subjetividade e da objetividade, do particular e do universal, desdobrando-se em questões como as da verdade e da justiça, da ética e da política.

Em resumo, o desejo de “contar o mundo às novas gerações”, como sendo o propósito da educação, pressupõe que se explicita a forma como nós produzimos a objetividade desse mundo, de modo que ele possa, efetivamente, ser apresentado como sendo “nosso” e “comum”: nossa cultura, nossa sociedade, nossos modos de ser. Se não houver um “nosso” digno e passível de ser defendido e apresentado, então que cada qual se faça a seu bel-prazer e paremos de falar de educação... Trata-se, portanto, de irmos à busca de critérios de objetividade, de parâmetros para atestar a verdade dos nossos conhecimentos, a correção de nossas regras e a legitimidade de nossos modos de nos portar. Bem, foi isso que a filosofia fez ao longo dos séculos.

A educabilidade humana e a escola

Quando pensamos em educação, é possível articular duas linhas de reflexão que a ela convergem. A primeira se refere à questão da edu-

cabilidade humana, ao fato de a sociabilidade, ou isso que chamamos de civilização, demandar uma acolhida das novas gerações ao mundo humano. A segunda linha de reflexão se refere ao fato de a instituição escolar, na forma como a temos constituído na esteira do legado iluminista da modernidade, ter suas razões de existência vinculadas ao projeto de uma sociedade de cidadãos.

A primeira linha de reflexão remete ao tema da condição humana. Em linhas gerais, podemos aqui referir alguns entendimentos acerca do que nos caracteriza e diferencia das demais espécies animais. E, nesse sentido, assumimos o entendimento de que nos constituímos como espécie diferenciada à medida que nossas ações e interações deixaram de ser reguladas exclusivamente por forças instintivas. Aos desígnios inscritos em nossa genética animal, acrescentamos elementos simbólicos (interdições, regras, valores...) que permitiram comportamentos desviantes ou em desobediência às inclinações naturais. Assim, o simbólico instaura uma forma de vida artificial e que vai se estabelecendo historicamente, configurando o que conhecemos como mundo humano. Com isso, os indivíduos de nossa espécie puderam avançar das ações reflexas, instintivamente controladas, para ações comportamentais, isto é, articuladas coletivamente com base em noções simbólicas intersubjetivamente acordadas. Imaginação criativa, intencionalidade futura (própria do trabalho), dimensionamento do tempo (em passado, presente e futuro), dentre outras características, passaram a ser constitutivas desse nosso modo humano de ser. Por isso, tudo o que hoje temos como cultura e sociabilidade se deve a essa abertura de um horizonte de possibilidades que para nós se abriu graças à instauração do simbólico.

Por conta dessa nossa condição simbólica, nós não apenas podemos imaginar e realizar coisas inéditas, mas também, e especialmente, podemos aprender com aqueles que nos antecederam neste mundo, não precisando criar tudo a partir da estaca zero. De acordo com Savater (2000, p. 39), “[...] o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles”. Somos,

portanto, uma espécie pedagógica, uma vez que podemos nos inteirar do legado das gerações que nos antecederam, ao mesmo tempo em que nos vemos diante de um futuro que se abre como horizonte de sempre novas possibilidades. *Entre o passado e o futuro*, título do livro em que Hannah Arendt (2005) reuniu alguns de seus ensaios mais impactantes, é o que marca a nossa condição humana.

Dado o caráter artificial do mundo humano, já que este não resulta como desdobramento de forças inscritas na natureza, tudo o que os indivíduos aqui encontram quando nascem lhes é estranho. A não ser que quiséssemos deixá-los em sua forma natural, o que implicaria abandoná-los à sua animalidade, será preciso educá-los. E na educação, conforme Kant (1996, p. 26), o homem deve ser disciplinado, de modo que a animalidade “[...] não prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”.

Dado esse quadro de condições, as opções que temos são basicamente duas: ou acolhemos as novas gerações a este nosso mundo, indicando-lhes o preço a ser pago para a participação nesta nossa sociabilidade, o que obviamente pressupõe o entendimento de que o benefício obtido compensa o seu custo; ou, então, abandonemos as novas gerações à sua própria sorte e apostemos que a natureza e todos os seres que a habitam, inclusive os rebentos de nossa espécie, voltem a ser o que são de acordo com o imperativo das leis naturais. Mesmo que “sob o ponto de vista” da natureza (coisa que a natureza não tem, pois ela apenas é) se possa considerar que a emergência do humano configura um desvio em relação ao seu dinamismo próprio, ou que sua presença possa ser considerada disfuncional e mesmo nefasta, esta segunda opção não parece plausível. Sobra, então, a primeira opção, que, de acordo com Arendt (2005, p. 247), pressupõe amor ao mundo e às crianças, ou seja, pressupõe que assumamos a tarefa de educá-las.

Educar, pelo que resulta dessas reflexões, consiste em inserir as novas gerações neste universo de criações simbólicas, como que lhes di-

zendo: isto é o mundo. É isto que temos a oferecer. É isto que construímos ao longo das gerações. Tome isto como base, como referência, para fazer a história de sua vida. Não ignore isto, mas também não fique limitado a isto. O inédito sempre pode ser construído.

Ao sinalizarmos para essa perspectiva, a de assumir a tarefa da educação, é sempre importante não esquecermos que criações simbólicas são artifícios que operam no âmbito das mentes das pessoas e que, por isso, estabelecem vínculos entre elas e alimentam expectativas comportamentais recíprocas. Isso requer entendimentos, ou seja, compreensões intersubjetivamente construídas, ao modo de objetivações, em torno das quais a vida coletiva se organiza e articula. Isso se torna imperativo porque, para nós, humanos, as coisas não apenas são, mas elas também significam. E os significados são sempre coletivos, estabelecidos em meio à linguagem que é própria de nós humanos. Assim, o que nos articula como sociedade humana, o que estabelece vínculos entre nós e as coisas de um jeito humano, é o que combinamos entre nós sobre o que essas coisas significam. E isso sempre precisa ser aprendido.

É bom lembrar que a comunicação humana não está estritamente vinculada às condições de uma existência natural, a uma determinada situação circunstancial, mas permite referir um mundo de criações imaginárias. Assim, por exemplo, nós humanos falamos de amor, de justiça, de verdade, de ciência, de política, de céu, de Deus, de vida eterna, dentre outros temas que produzem um “descolamento” em relação a uma existência natural. É como se aí produzíssemos uma segunda realidade, no caso, a realidade simbólica. Por isso, ao falar desses temas, vamos criando em nossas mentes determinadas noções, conceitos, ideias, cujo fundamento não se assenta numa “natureza das coisas”, mas nas falas que compartilhamos. São as falas, ou seja, nossas linguagens que permitem que essas noções, conceitos e ideias se tornem conscientes e operantes em nossa vida. Por isso, ao entrarmos no universo da linguagem, as nossas vidas já não serão mais de todo naturais, pois nossas formas de interação, seja com o meio, seja com os demais, já não serão simples expressões

instintivas, meros comportamentos reflexos, mas terão a mediação dessas representações mentais (noções, conceitos, ideias) que criamos e que compartilhamos com os demais. É isso que faz com que as coisas já não nos pareçam óbvias, exigindo escolhas muitas vezes cruciais. É dessa forma que nós nos tornamos humanos e passamos a ter um mundo humano que, por isso, se configura sob a forma de um artifício, no sentido de algo artificial e não mais natural. Transmitir e compartilhar esse artifício é tarefa da educação. E essas representações mentais (noções, conceitos, ideias), por sua vez, constituem o seu conteúdo.

Para todos os efeitos, podemos considerar que aquilo que transmitimos na educação consiste em “sedimentações” de falas. Assim, depois de muito nos comunicar sobre determinadas situações, nós humanos estabelecemos noções como as que se referem à natureza e que consideramos ser sua verdade e que, em regra, chamamos de ciências. Também, depois de muito nos comunicar sobre nossas interações recíprocas, estabelecemos noções como as que se referem à ordem social, como a justiça, a democracia e o direito. E, ainda, depois de muito nos comunicar sobre nossos modos de ser, estabelecemos noções como as que se referem ao comportamento individual, permitindo-nos identificar uma atitude como sendo boa ou má, digna ou deplorável.

Tudo isso que configura o conteúdo da educação se refere a essas noções ou representações mentais que entendemos fundamental transmitir às novas gerações. São coisas que jamais serão aprendidas pelo simples fato de crianças e jovens crescerem, mas tão somente pelo ingresso nessa comunidade de comunicação da qual os adultos já fazem parte. Exatamente pelo fato de o conteúdo da educação não ser da ordem da natureza, mas da ordem de uma linguagem que estabeleceu um universo de coisas imaginadas, que até poderíamos chamar de mundo ficcional, que ensinar é uma tarefa que demanda comunicação e entendimento.

De toda essa linha de reflexão, que buscamos vincular ao entendimento da condição humana, gostaríamos de recolher, considerando o

tema deste escrito, esses sentidos que conferem à educação esse caráter de ação intergeracional, marcada pelo amor e pelo cuidado das gerações mais velhas para com as gerações novas. Isso significa que há modos de ser e de interagir que foram acertados ao longo das gerações e que, mesmo que possam vir a ser revisados, necessitam ser compreendidos em sua razoabilidade, com base no que os têm sustentado. Há, por isso, coisas a serem contadas, experiências a serem relatadas, sejam aquelas que proporcionaram ganhos de civilidade e que, portanto, enobrecem a trajetória humana, sejam as que significaram verdadeiros percalços e que, por isso, nos alertam para possíveis riscos ou retrocessos civilizacionais. Por óbvio, o passado não nos ensina a como enfrentar as situações futuras, que, em regra, se apresentam com ingredientes novos. Mas, como se diz, se não sabemos exatamente para onde ir, é bom sempre lembrar de onde viemos.

O âmbito da educação é, para todos os efeitos, o âmbito da ética. Âmbito da ética, ou situação ética, é sempre aquele para o qual não há um prognóstico certo, um “manual de instruções” que, quando aplicado, produz os resultados previamente projetados. Situação ética é aquela que põe à prova os que nela se encontram, cobrando-lhes uma ação em meio à incerteza, como que exigindo que o humano se recrie em meio às possibilidades que se apresentam. Situação ética é, portanto, sempre uma situação de risco, que nos convoca a pensar, o que se espera possa ser feito sob o mais vasto horizonte de possibilidades. E acreditamos que a educação pode contribuir para essa ampliação de possibilidades, embora não seja garantia de êxito, isto é, de que a escolha venha a ser a mais feliz.

A segunda linha de reflexão, como enunciamos anteriormente, é a que se refere à escola propriamente dita, considerando as razões históricas e políticas e, mais especificamente, os motivos republicanos e democráticos que estão na base de sua institucionalização. Decerto a institucionalização da escola no contexto da modernidade se deve em boa medida à complexificação das formas de produção e das novas deman-

das de formação para o mundo do trabalho. Mas o fato de a escola ter se tornado uma instituição pública, tutelada pelo Estado e com pretensões de abranger todas as crianças e os jovens, pressupõe motivações que vão para além da qualificação das novas gerações para o desempenho de funções no âmbito da produção material. A grande novidade da escola moderna é o seu vínculo com a ordem política republicana e democrática. A perspectiva de uma forma de governo assentada na manifestação livre dos cidadãos implicava a aposta de que essa manifestação pudesse ser também qualificada. Assim, seria necessário que os membros integrantes da ordem política não fossem apenas súditos de um determinado regime de poder, mas se constituíssem cidadãos com capacidade de contribuir, no caso, pela qualidade de seu voto, com as escolhas não só dos governantes, mas também das linhas gerais de condução da vida coletiva. Uma sociedade de cidadãos não poderia ser instaurada sem que as condições para isso fossem criadas, sem que houvesse um esforço de formação dos cidadãos. E a escola é a resposta para essa demanda de formação.

Em termos políticos, portanto, a grande novidade trazida pelas modernas democracias republicanas é a consagração do indivíduo como cidadão e sujeito político, em pé de igualdade com todos os demais. As opiniões podem ser distintas, expressando perspectivas e interesses diversos, assim como podem ser sustentadas em boas ou nem tão boas razões. Mas elas terão peso igual quando o cidadão é chamado ao voto, chamado a decidir os rumos da vida coletiva, haja vista que ninguém mais se arvora uma condição especial, de ungido, de sábio, de possuidor de poderes especiais para o exercício do governo dos demais. Por tudo isso, os motivos republicanos e democráticos que estão na base da escola, como ela se encontra instituída, têm a ver com o desejo da constituição de uma nova sociabilidade, de uma forma de vida já não pautada na força ou na submissão. Isso, vale reforçar, requer uma instituição como a escola, que trabalha para que os cidadãos sejam instruídos, que dominem os princípios básicos da cultura, da ciência, bem como as normas

convencionadas de regulação social. Tudo isso pressupõe que haja êxito quanto às aprendizagens consideradas fundamentais para a viabilização desse projeto de vida coletiva.

Articulando, agora, as duas linhas de reflexão, podemos dizer que o mundo dos homens funciona (já não como mundo animal) porque nos governamos e deixamos que nos governem com base nas imagens mentais (simbólicas) que assumimos de forma compartilhada. Conceitos, valores, noções, regras, etc., constituem essa base simbólica que garante a nossa sociabilidade, sendo que a escola exerce uma função fundamental para estabelecê-la junto às novas gerações. Isso exige, num primeiro momento, o chamado diálogo intergeracional, pois há um mundo que já está aí e ninguém precisa inventar tudo. Há, portanto, a necessidade de se garantir a continuidade de uma tradição milenar, o que, obviamente, não significa mera repetição, haja vista que tudo pode ser atualizado aos sempre novos tempos, pode, portanto, ser significado de outra forma.

Podemos então pensar em “conexões” que se espera que a escola estabeleça: entre as gerações, para com o passado, para com as questões do presente, entre os diferentes sujeitos e as diferentes culturas, enfim, entre as muitas linguagens que articulam o mundo humano. É este o operar que se espera da escola: conectar sob a forma de aprendizagens com o que está convencionado, com as regras estabelecidas, com a ciência legitimada, com os comportamentos considerados adequados. Mas tudo isso ao modo pedagógico, isto é, via diálogo e sustentação das proposições com razões que compete aduzir. Para isso, a escola orienta o seu trabalho por um currículo, o mais possível abrangente, porque o foco é a constituição de uma mesma sociabilidade, uma só nação. Assim, mesmo atenta a eventuais especificidades ou interesses individuais, a escola deve propor um percurso de estudos e aprendizagens que seja geral e que contemple os constructos simbólicos basilares da vida coletiva, o que, em regra, se expressa pelas diferentes disciplinas e respectivas linguagens que articulam os campos de saber. Por óbvio, o aprendizado da convivência em meio à diferença e o princípio da pluralidade já iniciam

na própria sala de aula, que exatamente por isso se torna fundamental nessa forma de educação. Escola, em suma, é a preparação para a vida comum e compartilhada. O seu foco não é impulsionar carreiras solo, o êxito individual. Ela é o espaço da construção de solidariedades, do estabelecimento de cumplicidades recíprocas.

Considerações finais

escola, na sua especificidade, como aqui indicada, constitui a experiência de todos participarem de uma mesma linguagem, de um mesmo jogo simbólico. É por meio dela que nos munimos de “lentes” comuns, que nos possibilitam dialogar e nos entender (mutuamente) sobre tudo o que nos vincula uns aos outros e às diferentes coisas e situações, ou seja, sobre os referenciais de objetividade que permitem que tenhamos um mundo comum. É sob o horizonte dessa especificidade da escola que encontramos motivos que nos levam a abrir o diálogo em um momento histórico e preocupante que estamos passando, no qual o que vemos nas manchetes virtuais de todo mundo é a chegada dos mitos, das *fake news* e a mercantilização da educação. São sinais muito claros de uma sociedade da imagem distorcida, em que “a linguagem é vista como não confiável e instável” (Kakutani, 2018, p. 56), e que, como refere Vargas Llosa (2013, p. 11), nos faz pensar que “é provável que nunca na história tenham sido escritos tantos tratados, ensaios, teorias, análises sobre a cultura como no nosso tempo”, ao mesmo tempo em que nunca estivemos tão desorientados diante de uma situação de vida.

Creemos que esse quadro de desorientação tem a ver com a forma como as novas mídias digitais conectam as pessoas, já não em perspectiva dialética, em que os conflitos encontram alguma forma de mediação, e muito menos na perspectiva de um diálogo respeitoso, e, sim, como mera afirmação das identidades pessoais ou grupais, em que os conflitos se acirram com o fomento do ódio, da repulsa ao diferente e, de forma cada vez mais nítida, com propensões fascistas. Se, por um

lado, todos fazemos muitas coisas na rede e nas plataformas que ela disponibiliza, a ponto de já não podermos mais viver sem ela, é preciso perguntar sobre o que a rede faz conosco e, especialmente, com as novas gerações. Obviamente que há potencialidades formativas no âmbito da rede e no uso das novas tecnologias digitais. Potencialidades que, porém, dependem de uma base de formação que ela certamente negligencia, à medida que não se orienta pelos princípios que orientam a formação humana, como vimos.

Com relação à presença das novas tecnologias digitais e da rede nos espaços institucionalizados de formação, como é o caso da escola, entendemos importante nos orientar pelo que indica o título da obra magistral de Mario Osorio Marques (1999) acerca do tema em pauta: *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Já por ocasião dessa publicação, enquanto boa parte das tematizações relativas à temática das novas tecnologias propunha munir as escolas com equipamentos, como o computador, fazendo com que este assumisse lugar central no que seria a necessária nova configuração da sala de aula, ou seja, orientava-se pela perspectiva do “computador na escola”, Mario Osorio invertia a questão: “a escola no computador”. Isso significa que, em primeiro lugar, a escola deve ser escola, cumprir com a tarefa que a ela foi atribuída como tal, mas que, com as novas possibilidades tecnológicas, poderá ser otimizada, especialmente pelo que representam em termos de articulação das linguagens, uma vez que dispomos de

[...] máquinas dotadas da capacidade de armazenar, processar e intercambiar informações a grande velocidade e com alta confiabilidade, gerando hipertextos nos fluxos alargados da informação, constituídos em ciberespaço e cibercultura (Marques, 1999, p. 18).

O que deve marcar a escola, e que remete ao que lhe é específico, é a sua constituição como espaço de articulação das linguagens, sempre na perspectiva de que, em meio à pluralidade de experiências e percepções, um horizonte comum possa ser estabelecido ao modo de objetivações in-

tersubjetivamente construídas, base indispensável para a convivência democrática num mundo humano comum. Nesse sentido, vale referir uma última vez Mario Osorio Marques (1999, p. 20):

As diversas articulações de linguagens encontram na sala de aula seu lugar próximo e imediato e tempo oportuno, liberados da pressa e de preocupações outras, para se rearticularem de maneira sistemática e continuada como formas de comunhão e de interlocução de saberes múltiplos.

Por fim, lembrando o óbvio, para nós, humanos, as coisas não apenas são, mas elas significam. E o que elas significam não constitui um dado da natureza, mas é resultante de uma construção histórico-cultural que importa compartilhar com os novos que chegam a esse nosso mundo. Daí a necessidade da educação. Sem ela, portanto, resta o “retorno às cavernas”...

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.
- BOUFLEUER, José Pedro. Habermas e a educação: sobre a pertinência do conceito de “ação comunicativa” para a educação. In: CARVALHO, A. F.; AZEREDO, V. D. (org.). *Filosofia e educação no mundo contemporâneo*. São Paulo: Humanitas; FAPESP, 2016. p. 97-122.
- HABERMAS, Jürgen. *O pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização do social*. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.
- KAKUTANI, Michiko. *A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump*. Tradução de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

MARQUES, Mario Osorio. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação).


SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

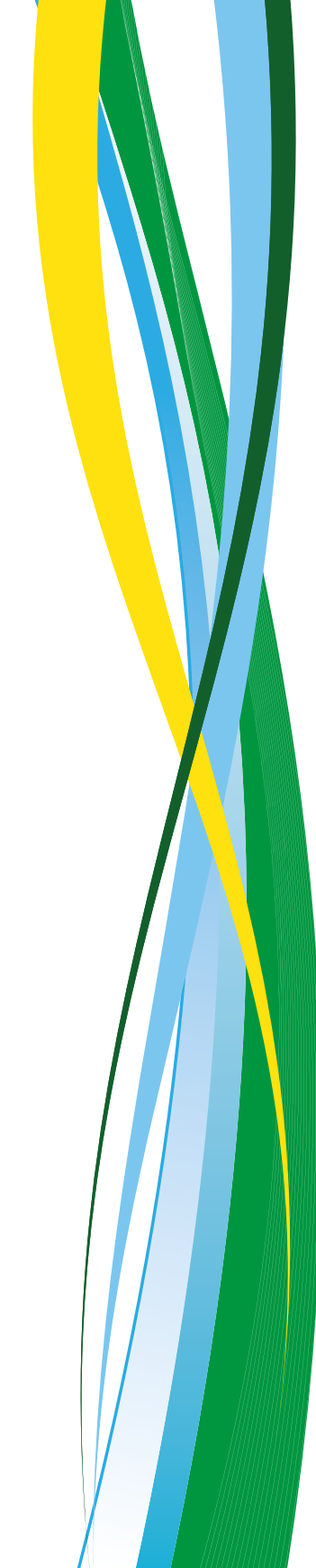
TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como filosofia primeira. In: POMMER, Arnildo; FRAGA, Paulo Denisar; SCHNEIDER, Paulo Rudi (org.). *Filosofia e crítica – Festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da Unijuí*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 183-200.

VARGAS LLOSA, Mario. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

Parte II

La educación como espacio de reconstrucción de lo público-común





Construindo uma educação política do comum: a importância de encontrar elementos em comum para viver a pluralidade

Amarildo Luiz Trevisan

Embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro, da mesma forma que dois objetos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. [...]. O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva (Arendt, 2001, p. 67-68).

Introdução

Richard Bernstein, um filósofo norte-americano, profundo estudioso e crítico da obra de Hanna Arendt, em seu mais recente livro intitulado *Por que ler Hannah Arendt hoje?* (2021), fala que o ponto de partida para investigar o político pela autora não foi a experiência do mundo grego ou do romano, mas a sua própria experiência pessoal. Para comprovar sua tese, Bernstein lança mão de uma reflexão muito apropriada para entender a experiência do político que estamos vivendo hoje. Diz o autor:

Recordem que ela declarou que foi a perda de uma comunidade política (*polity*) – a perda de uma comunidade disposta a garantir e proteger os direitos dos indivíduos – que privou os seres humanos de sua humanidade (2021, p. 99).

Assim, Hanna Arendt recupera alguns marcos da história do ponto de vista existencial, os quais ela chama de “momentos privilegiados”, como a *pólis* grega, a república romana e as revoluções francesa e americana, como espaços que dignificaram a política por ampliar a dimensão do comum. E isso talvez é o que nos falte hoje, para contrariar o espírito privatista da lógica custo-benefício do neoconservadorismo, essa variante do neoliberalismo que defende pautas retrógradas na vida pública. Segundo Apple, no artigo “A educação e os novos blocos hegemônicos” (2004), a nova direita é composta, nos Estados Unidos, pela aliança entre *neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários* e a *nova classe média*. Vou me ater às características do neoconservadorismo, conforme ele descreve:

- Apego excessivo a regras;
- Crítica ao “excesso de democracia”, visto como causa do nosso declínio cultural, econômico e político;
- Intolerância com o diferente nos campos político, religioso, sexual, de gênero, com os imigrantes, etc.;
- Ressurgimento da figura do Estado forte e repressor (*Leviathan*);
- O “mal” tem que ser encarcerado (fechar escolas e abrir presídios);
- Período de intenso reacionarismo na educação.

Ao contrário dessa regulação pelos órgãos de controle, a recuperação desse chão comum ao qual pertencemos passa justamente pelas questões da defesa da democracia, do meio ambiente, da escola como esfera pública de discussão e das possibilidades de um mundo mais humano, solidário e empático. E é nesse caldo de cultura que se pode gerar algo novo, como bem acentua Arendt (2004, p. 52):

O que torna o homem um ser político é sua faculdade de agir; esta lhe possibilita reunir-se aos seus pares, agir de comum acordo e buscar objetivos e empresas que jamais teria em mente; e que muito menos desejaria, se não lhe houvesse sido outorgada essa faculdade: a de dedicar-se a alguma coisa nova.

Pode-se questionar, nesse sentido, a respeito do que está unindo as pessoas hoje? São as lutas em defesa da natureza, da sociedade democrática, de um mundo mais inclusivo, ou estamos nos conectando porque temos um “inimigo comum”? Essa constatação nos leva a pensar que estamos solapando as bases da convivência democrática, porque o comum, principalmente nas redes sociais – como um lugar em que podemos discordar, tergiversar e até mudar de opinião –, está desaparecendo do nosso horizonte. Em seu lugar, emerge a abstração exorcizada do comum, ou seja, um espírito que alimenta o ódio, o encanto das armas, o conflito e a guerra contra os mais pobres. Em síntese, é o endeusamento daquilo que Hannah Arendt chamou de antítese da natalidade e próprio de uma concepção de mundo metafísica: o homem concebido como ser para a morte.

Além disso, a noção de política defendida por Arendt contraria o conceito de política advindo da República platônica, em que um prisioneiro sozinho consegue se libertar e ascender ao mundo das formas perfeitas. E isso porque não existe coexistência nessa empreitada, o sujeito liberta a si próprio, algo que marca de certa forma o destino da política no mundo ocidental. Segundo a análise de Arendt, foi isso que afastou os filósofos da reflexão sobre a política em certo sentido. Do ponto de vista da pluralidade, é preciso perceber que as pessoas estão ligadas umas às outras e, como afirma Celso Lafer (1995, p. 348) sobre a obra da autora, “se podemos pensar por conta própria, só podemos agir em conjunto”. Lafer (1995, p. 349) complementa esse raciocínio com o seguinte comentário: “É essa hostilidade que Hannah Arendt elimina, afastando-se da tradição da *vita contemplativa* ao excluir a mortalidade e erigir a natalidade como categoria central de sua compreensão da política”.

Ao apostar no conceito de natalidade, Arendt mobiliza o ideal de esperança, algo tão caro à obra de Paulo Freire e às teorias crítico-progressistas de modo geral, o que afasta a pecha de que Arendt seja uma filósofa simplesmente conservadora, ou somente preocupada em conservar a tradição. Também significa que, embora incida nas esferas do labor (simples sobrevivência) e do trabalho (fabricação), é na ação que a política encontra terreno fértil, pois essa atividade tem um fim interno às atividades humanas (não mediadas por objetos, portanto) e que permite ao indivíduo começar algo novo.

Neste texto, pretendo refletir sobre as consequências da perda desse mundo-ambiente comum para as reivindicações mais caras que temos em defesa de uma educação cidadã. E que isso, ao contrário de certas leituras que associam o comum à ideia da dominação do totalitarismo – com a perda da individualidade, da espontaneidade e da pluralidade humanas –, é justamente a garantia de sua condição. E, mais, que só uma perspectiva de mundo comum poderia alimentar os nossos sonhos e utopias em direção a um mundo melhor. Por isso, pretendo colocar em questão a ótica da educação política contextualizada sob o espelho do mundo comum. Creio que, a partir dessa circunferência, que não é uma terra plana e nem terra arrasada, poderíamos antecipar a compreensão, se não dos alicerces de um mundo novo, pelo menos antecipar a imagem de que a política ainda pode ser dignificada pelo destino comum.

Mundo comum e pluralidade: dois lados da esfera pública

Para Hannah Arendt, existem fenômenos em nossa vida que não se submetem ao comum, pois não são da ordem da aparência e da visibilidade. Não se trata de considerar relevante só o que é público e não o privado. Ao contrário, muitas coisas da esfera privada, como o amor, são extremamente relevantes para ela. Ocorre que o contrário também é verdadeiro. Coisas que a esfera pública considera irrelevantes podem ser consideradas extraordinárias, como é o caso da valorização justamente

das “pequenas coisas”. Arendt cita como exemplo o modo de vida dos franceses após o declínio da esfera pública, que fez migrar essa consideração para o *petit bonheur*, ou seja, a felicidade de viver em pequenos espaços, um gosto semelhante ao que temos hoje na arte minimalista, ou nas propostas de uma vida simples. Ela cita mais dois outros exemplos da vida privada, um da esfera social e outro da individual. O exemplo da escravidão é relevante, pois o escravo só é considerado na esfera pública desde que liberto dessa condição. O exemplo do escravo é, além disso, paradigmático, pois só a condição da liberdade vai lhe permitir ganhar visibilidade e assim poderia ser reconhecido. Outro modelo nesse sentido é o da dor, pois ela guarda elementos subjetivos que não se adaptam ao modo de vida público, uma vez que ela não pode assumir a qualidade da aparência.

Já o mundo comum para a filósofa é semelhante à metáfora de uma *mesa interposta entre as pessoas* na hora da refeição. Caso ela fosse retirada, seria sentido como a perda de algo que nos auxilia a desfrutar do sabor da convivência, pois, ao mesmo tempo, a mesa nos une e separa no espaço habitado por todos. A ideia da separação remete à pluralidade de visões de mundo, algo fundamental para o viver democrático:

Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna (Arendt, 2004, p. 67).

Por isso, Arendt (1995, p. 65) ainda adverte: “É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo”. Ou seja, o mundo comum tem a possibilidade de manter viva a ideia da imortalidade, própria da vida contemplativa, que hoje na política foi substituída pela mera “ vaidade”. Porém, como vivemos em condições modificadas em relação ao mundo antigo, é preciso perceber que, apesar dessa renúncia ao paradigma metafísico, “o mundo comum é aquilo

que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (Arendt, 1995, p. 65). Assim, complementa:

Quando já não se pode discernir a mesma identidade do objeto, nenhuma natureza humana comum, e muito menos o conformismo artificial de uma sociedade de massas, pode evitar a destruição do mundo comum, que é geralmente precedida pela destruição dos muitos aspectos nos quais ele se apresenta à pluralidade humana (Arendt, 1995, p. 67).

Podemos pôr na conta de responsável por essa destruição algo que foi também fortemente tematizado por Hannah Arendt em suas obras: o totalitarismo, na versão do nazifascismo ou do stalinismo soviético. Em ambos os fenômenos, a esfera pública foi destruída pela privação da liberdade, fruto da tentativa de transformação da natureza humana realizada nos experimentos dos campos de concentração, por exemplo. O totalitarismo não visava mudar a sociedade ou o mundo exterior, e, sim, destronar a natureza humana de sua condição de diversidade e diferença. Nesse sentido, conclui Bernstein (2015, p. 144), a partir da obra de Arendt: “El propósito de la dominación total es destruir la pluralidad humana, la individualidad y la espontaneidad y hacer de los seres humanos superfluos en tanto que seres humanos. Esto es lo que Arendt llamó el ‘mal radical’”.

Esse caminho à dignidade da política que buscava Arendt passa também pela recuperação das tradições. No acontecer do projeto da modernidade, houve um estreitamento da noção de política, ficando cada vez mais restrita à esfera privada da sociedade, que no mundo antigo se rendia à lógica da dominação, quando não submissa à noção técnica, como foi o caso dos totalitarismos. Enquanto que, no mundo grego, ela fazia parte dos negócios da vida pública, cujo emblema por excelência era a valorização do discurso e da arte do convencimento. Não era prerrogativa do mundo grego resolver as pendências da vida pública pela força ou pela violência, portanto, algo que imperava na esfera privada. Pelo contrário, o exercício do poder, na Grécia clássica, fazia parte daqueles “momentos privilegiados” que ela considerou em suas análises, assim como nos tempos modernos foram as revoluções

francesa e americana ou as decisões dos conselhos dos trabalhadores da Rússia de 1917.

A dignidade da política em contextos de neoconservadorismo

Hanna Arendt refletiu sobre os horrores do totalitarismo, ao buscar pensar os destinos da política moderna. Entretanto, não submeteu o seu pensamento à mera crítica ou denúncia dos arbítrios dos tiranos, ou das técnicas utilizadas por estes na condução das massas, embora isso estivesse em seu horizonte de preocupações. Para ela, ao proceder dessa forma, a política moderna sucumbiu ao mundo do labor, posto que tentou, principalmente nos experimentos dos campos de concentração da Segunda Guerra, transformar o ser humano em uma cobaia pela casação da palavra. Por isso, ao alargar a compreensão do mundo humano para os planos do trabalho e da ação, ela procura dignificar a política, principalmente ao acentuar o papel desta última nesse processo, pois é aí que reside o valor da opinião, que foi desvalorizada no espectro político do Ocidente:

Arendt afirma que a tradição da filosofia política sempre procurou impor seus padrões de verdade à política. Debater opiniões (em seu sentido próprio de “opinião”) em um espaço público criado por uma pluralidade de seres humanos é a essência da política – ou, antes, do que a política deveria ser. Em suma, contra a tradição dos filósofos de depreciar opiniões, Arendt celebra o conflito de opiniões como o que constitui a vida e a dignidade da política (Bernstein, 2021, p. 86).

Nada mais atual no momento em que assistimos a tentativas de destruição da democracia, expressa no assassinato de reputações na internet, ou, como dizia Arendt, da individualidade, da espontaneidade e da pluralidade humanas, práticas herdadas dos regimes totalitários e que, atualmente, estão sendo executadas igualmente em países democráticos. Hodiernamente, isso se faz através das assertivas sobre a política na versão antissistema, pelo negacionismo da ciência, pelo consumo acrítico e deliberado de desinformação e *fake news*, na proliferação de

discursos acusatórios, na disseminação de teorias conspiratórias e na redução dos fatos a simples “narrativas”.

A indústria da desinformação e da pós-verdade prospera nesse contexto em que as pessoas perderam a confiança no sistema devido a inúmeras crises do capitalismo nos últimos anos, como a crise financeira de 2008, o *Ocuppy Walt Street* (OWS) em 2011 e a hostilidade à economia globalizada que se espalhou pelo mundo a seguir (D’Ancona, 2018). Nesses fenômenos, existe algo em comum, que é o colapso da confiança nas instituições, na capacidade da democracia de gerir ou de encontrar soluções para tais problemas e na tentativa sistemática de erigir um culpado ou um “inimigo comum”. Essas situações catastróficas, somadas ao avanço da indústria dos algoritmos nas redes sociais, arrombaram a porta da democracia contemporânea, para a entrada de teorias conspiratórias e de toda a sorte de crenças infundadas, afetando não só a política, mas também a economia, a saúde das populações, a confiabilidade dos meios de comunicação de massa e da própria educação. E isso vai ao encontro do que relatou a ex-funcionária do Facebook, Frances Haugen, em audiência no Congresso americano, ao falar que os sites e aplicativos da rede social “trazem danos às crianças, provocam divisões e enfraquecem a democracia” (Idoeta, 2021).

Há claramente, nesses discursos da ultradireita, uma necessidade de se livrar dos fatos, como se a mentira fosse melhor ou mais apropriada do que a realidade factual. E há a transferência dos sentidos do comum, de uma vida boa e tranquila, para um ambiente de permanente instabilidade, de pânico ou de do pavor das ameaças representadas por fantasmas como o comunismo, que põem em risco as crenças religiosas e o direito de propriedade. Para combater tais ameaças, é preciso o ressurgimento do pai da horda primitiva, sobre o qual falava Freud (2019), encarnado na figura de um homem forte, um líder autoritário, que vai restabelecer a ordem e a justiça, mas, para isso, é preciso combater o inimigo comum.

Esse fenômeno coletivo derruba o consciente no túnel do inconsciente, propiciando, assim, a fragilização do narcisismo do eu no coletivo e, por isso, ele se torna um movimento totalitário. Tal é a “moralidade do fascismo”, em que o ideal do eu se espelha no líder da massa, no qual o eu se funde, que perde sua autonomia de querer e pensar (Trevisan, 2020b, p. 23).

Arendt, já no seu tempo, estava atenta a esses ataques à vida republicana e democrática, e é nesse sentido que ela percebe o risco de borrar as fronteiras entre verdade e falsidade. Por isso, como acentua Bernstein (2021, p. 93): “Fabricantes de imagens sabem disso e esta é a razão pela qual eles buscam desacreditar a imprensa livre e a instituições onde há uma busca pela verdade imparcial”. É claro que a academia já questionava há muito tempo os pressupostos positivistas da neutralidade e da imparcialidade, mas, em função do fantasma totalitário que ronda o mundo atualmente, foi obrigada a regredir e voltar a afirmar o óbvio, para não desacreditar de sua transformação. Afinal, como afirma Harari (2020):

Nos últimos anos, políticos irresponsáveis socavaram deliberadamente a confiança na ciência, nas autoridades públicas e nos meios de comunicação. Hoje, esses mesmos políticos irresponsáveis poderiam ver-se tentados a tomar o caminho do autoritarismo, argumentando que não se pode confiar que o público fará o correto.

Essa declaração, dada no calor do enfrentamento da pandemia da Covid-19, serve como um grito de alerta contra a destruição realizada pela agenda do neoconservadorismo no campo da vida pública. Onde essa agenda predominou mais fortemente, com a disseminação das *fake news*, que circulam em redes sociais e na internet, houve um número mais significativo de doenças, como demonstraram várias pesquisas, aumentando as chances de avanço da infecção e de mortes (Gahardi *et al.*, 2020).

Em conformidade com Arendt (1995, p. 67-68), isso se relaciona com o que se gestou no seio dos totalitarismos e das sociedades massificadas, provocado pelo isolamento e pelo desenraizamento das populações:

Isso pode ocorrer nas condições do isolamento radical, no qual ninguém mais pode concordar com ninguém, como geralmente ocorre nas tiranias; mas pode também ocorrer nas condições da sociedade de massas ou de histeria em massa, onde vemos todos passarem subitamente a se comportar como se fossem membros de uma única família, cada um a manipular e prolongar a perspectiva do vizinho. [...]. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes.

A noção de singular é necessária como tensão inerente à formação de comunidade, de esfera pública e mundo comum. O problema é justamente quando essa dimensão da existência perde de vista o outro lado da moeda, o viver em comunidade, a vida pública, que caracteriza a nossa existência. Sem essas instâncias articuladas, não há garantia do mundo comum, pois ambos são conceitos que se autorreferenciam. Segundo Rocha (2022, p. 95): “O comum, em sua manifestação mais emblemática no pensamento arendtiano, sua manifestação no mundo comum, esvai-se à medida que as singulares perspectivas do mundo são reduzidas a apenas uma”. Vê-se que o singular, sem o contrapeso da noção de comum, pode conduzir ao individualismo e ao desenraizamento, oportunizando a transformação do ser humano em massa.

Por uma educação política dos sentidos do comum

É difícil, para não dizer quase impossível, falar em educação política ou mesmo em recuperar os sentidos do comum num ambiente tóxico para a democracia como o que estamos vivendo, mas, sem dúvida, é extremamente necessário. Se formos esperar o momento ideal, talvez este não chegue nunca, posto que paira uma ameaça à democracia mundial devido à ação deliberada de desacoplamento desses fenômenos conjugados. Mas, ao mesmo tempo, existem possibilidades de resistência e no centro desse processo está o conceito de formação para a cidadania. Existem iniciativas nesse sentido bastante promissoras em várias partes do mundo, como a de uma educação que combate as *fake news*, ou mesmo contribuições salutares para a identificação de discursos de ódio,

mas, fundamentalmente, é preciso “compreender como esses mecanismos de cooptação funcionam” (Trevisan, 2020a, p. 12).

Segundo o testemunho de Bernstein (2021), é justamente naquilo que Arendt denominava de “tempos sombrios” que se pode encontrar alguma iluminação. Nisso consiste a sua profissão de fé, que aparece na introdução de seu livro *Por que ler Hannah Arendt hoje?*, expressa do seguinte modo:

Quero mostrar que Arendt fornece tal iluminação, que ela nos ajuda a adquirir uma perspectiva crítica sobre nossos atuais problemas políticos e perplexidades. Ela é uma crítica astuta de tendências perigosas na vida moderna e ilumina as potencialidades para restaurar a dignidade da política. É por isso que ela vale a pena ser lida hoje (2021, p. 19).

Percorrendo as reflexões de Bernstein, mas também as poucas páginas que Arendt dedica ao tema do comum em sua obra, poderíamos indicar, a título de hipótese e como síntese do que falamos até aqui, a observação de ao menos cinco marcos para gestar uma educação política, preocupada com a formação cidadã, em tempos de neoconservadorismo:

- 1º) Levar em consideração a aparência e a visibilidade da política, e não apenas aquilo que é julgado essencial;
- 2º) Admitir a necessidade de ir além do discurso das narrativas, buscando uma adequação da política aos fatos;
- 3º) Garantir a pluralidade de vozes e olhares no ambiente democrático, na busca dos sentidos do comum;
- 4º) Perceber a importância do viver em comum no equilíbrio em relação ao conceito de singular;
- 5º) Manter a dignidade da política no campo da opinião, contrariando assim o excesso da assertividade hoje vigente.

Por essa trilha, poderíamos manter a esperança de que os tempos sombrios não sejam tão longevos e adversos, ou pelo menos a garantia de não estarmos sozinhos nessa empreitada, por um lado. Entretanto, por outro lado, teríamos à disposição alguns elementos para nos imunizar, não só frente aos mecanismos de cooptação das pessoas, sua transformação em massa de manobra nas mãos dos gestores das *fake news*,

mas também de que um sistema político qualquer venha a incorrer em afronta à democracia e à vontade soberana do povo em decidir o seu destino.

Considerações finais

Este texto procurou repensar o destino da política contemporânea a partir das categorias de pluralidade e mundo comum, de acordo com o pensamento de Hannah Arendt. Defende-se a tese de que só a concepção de um mundo comum, um ambiente compartilhado por todos e que preserva a capacidade de observar os múltiplos lados de uma mesma questão, pode responder criativamente aos desafios postos pelos totalitarismos e pelo neoconservadorismo atual. Além disso, a volta à tradição não significa a proposta de submissão do conceito moderno de política ao antigo. Pelo contrário, é justamente na conjugação dessa retrospectiva do presente ao passado que encontramos “momentos perfeitos”, os quais nos induzem a recompor a dignidade da política perdida no contemporâneo.

O que se observa no ambiente tensionado em que vivemos é uma tentativa reiterada de eliminar o mundo comum pela implosão sistemática da noção de pluralidade. Ou seja, para o neoconservadorismo tão presente nas redes sociais, assim como já foi para os totalitarismos dos campos de concentração, trata-se de gestar, pela via do condicionamento operante, uma nova natureza humana ou um novo “tipo antropológico”. Através do poder das correntes de ódio das *fake news* e com auxílio dos algoritmos, tornou-se possível (re)criar um ser humano afeito ao comportamento de manada próprio do *animal laborans*. O condicionamento reflexo é uma nova técnica da guerra política, que fez avançar a infiltração de discursos de ódio no seio das populações conectadas. Esse comportamento força uma adesão ao “ideal do eu” – projetado na figura autoritária do pai da horda primitiva (o *influencer mor*) –, enquanto rejeita o “não eu” – simbolizado no assassinato da reputação do inimigo comum.

Ou seja, há um “excesso de positividade”, de que falava Byung-Chul Han (2017), enquanto a força do negativo ou do contraditório – base da democracia – é execrada. E isso ele faz submetendo as instituições à vontade de uma só pessoa, de um único indivíduo que produz o “oráculo” repetido à exaustão, sem questionamento algum. Essa dissociação psíquica é causa da dissonância cognitiva que fratura o mundo comum, transformado em ambiente conflagrado de guerra permanente.

Para que isso aconteça, os que trabalham com a defesa e a ampliação da esfera pública de discussão têm que ser abominados, sendo alvos prediletos dos seus ataques: os professores, os cientistas, os artistas e os comunicadores ou jornalistas. Além disso, busca igualmente combater os valores que representam a defesa do interesse público, como a autoridade dos sistemas públicos de saúde, de cultura, de educação e dos meios de comunicação de massa. Afinal, esses têm em vista a promoção de uma esfera pública cooperativa, aberta e democrática. Para o neoconservadorismo se impor, é preciso criar uma desconfiança desses vetores, pondo em crise a fé na ciência, especialmente nos métodos de combate às doenças, como as vacinas, nas manifestações artísticas, nos meios de comunicação e na educação pública. Por isso, concordamos com Rocha (2022, p. 96) quando, ao definir o conceito de comum em Arendt, opina: “Nestes tempos, cuidar do comum e das condições que fomentam o comum é a maior salvaguarda contra o deserto, contra a destruição do existir humano”.

Vemos que a estratégia do neoconservadorismo, ao tentar suprimir o polo da multiplicidade ou da pluralidade, tem em vista enfraquecer a opinião pública, condenando o ser humano ao mero labor, isto é, às ações de manutenção das necessidades básicas de sobrevivência. O pensamento de Arendt, em especial, os cinco marcos assinalados para gestar uma educação política, serve como antídoto, como um descondicionamento, para que as instituições, especialmente o Estado, deixem de fazer parte desse teatro do absurdo e passem a trabalhar pelo bem comum. Afinal, a política é a arte de governar com e em favor das diferenças, por isso

ela passa longe de quartel, igreja, partido político, sindicato ou qualquer outra instituição que não vise o bem comum, mas o próprio. O pensamento de Arendt não se coaduna com a redução da política ao labor, pois a liberdade não se confunde com o reino da necessidade. E isso exige um vigilante e permanente enfrentamento do ambiente tóxico propagado pelas *fake news* e pelo discurso da pós-verdade, ao mesmo tempo em que se luta em prol da abertura de espaços públicos para a palavra e a ação que dignificam a política.

Referências

- APPLE, Michael. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Cap. VII, p. 111-145.
- ARENDT, Hannah. *Da violência*. Trad. Maria Claudia Drummond. 2004. Disponível em: <http://pavio.net/download/textos/ARENDT,%20Hannah.%20Da%20Viol%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. Rev. Téc. Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BERNSTEIN, Richard. *Por que ler Hannah Arendt hoje?* Tradução e apresentação de Adriano Correia e Nádia Junqueira Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.
- BERNSTEIN, Richard. *Violencia*. Pensar sin barandillas. Barcelona: Gedisa, 2015.
- D'ANCONA, Matthew. *Pós-verdade*. A nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri, SP: Faro Editorial, 2018.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu*. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- GALHARDI, Cláudia Pereira; FREIRE, Neyson Pinheiro; MINAYO, Maria Cecília de Souza; FAGUNDES Maria Clara Marques. Fato ou fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, Supl.2, p. 4201-4210, 2020.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARARI, Yuval Noah. O mundo depois do coronavírus. *Revista IHU On-Line*, 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/597469-o-mundo-depois-do-coronavirus-%20artigo-de-yuval-noah-harari>. Acesso em: 21 out. 2022.

IDOETA, Paula Adamo. Por que algoritmos das redes sociais estão cada vez mais perigosos, na visão de pioneiro da Inteligência Artificial. *BBC News Brasil em São Paulo*, 10 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58810981>. Acesso em: 22 out. 2022.

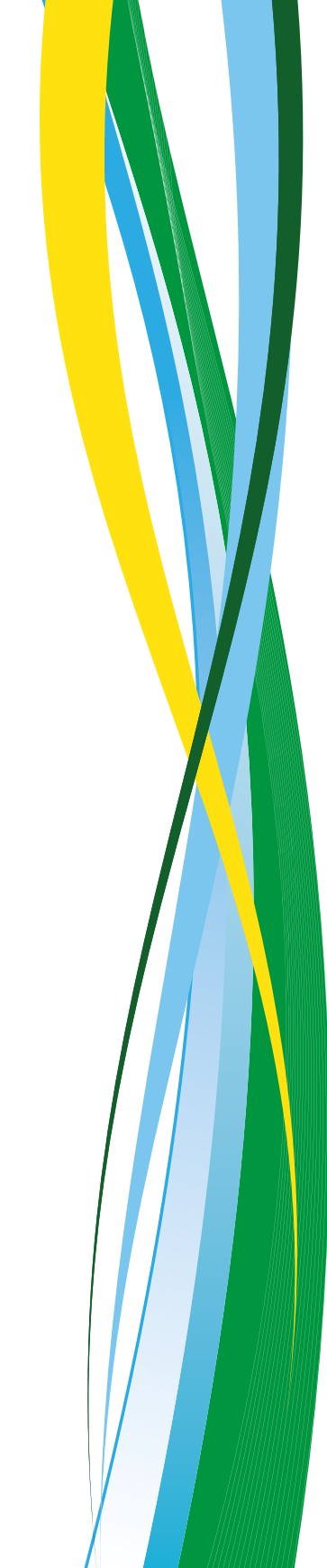
LAFER, Celso. Posfácio “A política e a condição humana”. In: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. Rev. Téc. Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 341-352.

LEFORT, Claude. *Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ROCHA, Antonio Glauton Varela. Comum. In: CORREIA, Adriano *et al.* (org.). *Dicionário Hannah Arendt*. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 89-97.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Educação e violência: a educação contra o fascismo. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2020a.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Moralidade, biopolítica e educação em tempos de pós-verdade. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul: UCS, v. 25, p. 17-33, 2020b.



La mediación estatal en la formación de lo público-común: aportes político-pedagógicos para pensar más allá de la tecnocracia

Andrea Díaz

El capitalismo como orden social institucionalizado modela regímenes de producción y reproducción material y simbólica, que coloniza prácticas, subjetividades e instituciones. En América Latina, territorio atravesado por la desigualdad y la injusticia social, se suma a esto la inestabilidad institucional y el déficit democrático, la recurrencia de golpes de Estado y ciclos de gobiernos neoliberales. En este marco, la tensión clásica entre democracia y capitalismo, entre autonomía soberana y dominio totalitario, presenta aristas desafiantes para la formación democrática de la ciudadanía como problema político pedagógico. Por un lado, al acoplarse a estructuras sociales donde convergen formas desarrolladas y dependientes, el capitalismo practica formas de dominio más descarnadas que en otras latitudes. La fragilidad de los Estados nacionales, la domesticación social que imponen los procesos de endeudamiento, resienten la

capacidad soberana para direccionar procesos de crecimiento económico con justicia social (Fraser; Jaeggi, 2019, p. 84).

Los derechos sociales básicos se coartan porque el Estado no es capaz de posibilitar y sostener una red material y simbólica que permita el acceso y disfrute de los derechos básicos en forma igualitaria. De este modo, el Estado no puede hacer frente de modo autónomo a las clásicas prestaciones distributivas, como vivienda, salud y educación, ni a las nuevas demandas de reconocimiento propias de las formas de vida contemporánea. Como señala Habermas (1991), entre otros, el resultado de este proceso combinado de pérdida de legitimidad de lo público estatal es el avance de nuevas formas de privatismo que alcanza a los sustratos más profundos del lazo social. La tensión de dos principios de integración antagónicos, el del Estado de derecho y el del capitalismo, se diluye y amalgama en formas de privatismo insolidario, frecuentemente revestido de violencia social.

En el presente trabajo partimos de recuperar la matriz pública, común e igualitaria que tejó el Estado nación a través de la escuela, para hacer un balance de su legado, tensiones y dislocaciones. Al examinar las críticas a las formas estatales de mediación y construcción de lo público común, ponderaremos aquellas que la teoría social y los movimientos sociales latinoamericanos realizan a la concepción liberal iluminista. Entendemos que el déficit de estas teorías críticas es la omisión y/o parcialidad de su forma de entender lo estatal. Por esto, en un segundo momento, vamos a poner en debate el tema del Estado en América Latina, para defender la necesidad de fortalecer su rol como garante y productor de formas de institucionalidad, de integración y subjetivación de lo público común, en una dirección normativa contrahegemónica al dominio tecnocrático. A diferencia de los enfoques decoloniales y autónomos, sostendremos que es necesario mediar formas de articulación de lo público sostenidas en prácticas de deliberación democráticas, capaces de reconstruir las tramas de solidaridad sobre las que asentar lo común y la diversidad. Por último, concluimos sobre

la importancia de ponderar la mediación estatal en la formación de lo público común como problema político y pedagógico que atañe al ejercicio de autodeterminación soberana.

El Estado y la configuración de lo público común: legados, tensiones y debates político- pedagógicos

Los Estados nacionales pensaron la construcción de lo público como lo común, y una de las estrategias de configuración de esa cultura se cimentó en la educación universal. La escuela fue pensada como estrategia civilizatoria, formación del soberano, ámbito de socialización e integración social a través de la enseñanza y el aprendizaje de un currículum común (Terigi, 2008).

Una amplia tradición crítica sostiene que el surgimiento y consolidación del Estado nación, y de la escuela pública estatal, se realiza sobre una correlación hegemónica excluyente y unívoca, que sojuzga la diversidad cultural ancestral, originaria y preexistente en el territorio. Esa matriz dominante, de un colonialismo periférico, dependiente política y económicamente, fue ampliamente criticada desde los inicios de la conquista; y en el SXX y XXI dio lugar al desarrollo de teorías sociales que tematizan la pluralidad de formas de vida desde una racionalidad histórica y autónoma.

Para Buenfil Burgos (2021) la idea de lo común nace con la modernidad, y condensa un sentido progresivo y emancipador de la condición humana universal y sus atributos de libertad e igualdad. Es decir, en la expresión pública de lo individual podrían encontrarse las huellas de lo común. Esta tradición del liberalismo moderno también postuló lo público como universal y homogéneo, fundamentado en una metafísica sustancialista e identitaria. Por esto, recuerda Buenfil Burgos (2021, p. 56),

[...] lo público en tanto que común, se ha asociado con la justicia, lo democrático, lo políticamente correcto (...) lo que es de interés y utilidad común, atañe a lo colectivo y comunitario, al pueblo y responde a la voluntad general y la autoridad colectiva: el Estado.

En esta tradición el Estado interviene en ámbitos sociales clásicamente entendido como privados, o en las fronteras porosas entre lo público y lo privado. La teoría social latinoamericana ha problematizado esta distinción de forma antinómica, porque la misma es prefigurada desde la modernidad capitalista. En las últimas décadas, lecturas situadas e inscriptas en el pensamiento decolonial, postmarxista, nacional-popular, intercultural, tensionan la dicotomía entre público- privado y la cadena de significantes que condensan: lo público asociado al Estado, con lo político como principio de acción y centrado en el bien común, frente lo privado asociado al mercado, regulado por intereses particulares y el egoísmo como motivación rectora. Estas perspectivas teóricas van a cuestionar esta falacia para mostrar, desde una racionalidad histórica y un registro normativo, cómo es posible encontrar en las tradiciones originarias de las culturas andinas y de la cultura popular, instituciones, prácticas y experiencias que rebasan la matriz centrada en el Estado y en el mercado.

Muchas de estas lecturas son materializadas en la praxis político-pedagógica de movimientos sociales emancipatorios. Pinheiro Barbosa (2015, p. 401) explica el origen de los movimientos sociales populares insurgentes, como alternativa autónoma a una forma de ejercicio del poder que va desde la conquista a los regímenes democrático liberales de los Estados nacionales:

Frente a la hegemonía política del neoliberalismo y la crisis de representación política del Estado, los movimientos sociales articulan un proyecto político que es capaz de posicionarse como campo de disputa hegemónica.

Recuperando la racionalidad que enhebra una construcción epistémica narrativa, dialógica y situada, los movimientos sociales expresan saberes insurgentes; este “saber decir” construye y reconstruye prácticas del “buen vivir” común, esto es, una praxis político-pedagógica original y autónoma, liberada del dominio instrumental de la naturaleza y de los

hombres, característicos de la modernidad capitalista. La radicalidad, riqueza y el grado de elaboración de estas expresiones, demuestra el amplio espectro espacio-temporal de la tradición crítica latinoamericana. Desde movimientos sociales que se han mantenido en confrontación con los Estados nacionales, o han articulado formas de vinculación programáticas y frentes electorales, hasta los que han podido institucionalizarse en forma de partidos políticos y llegar al gobierno, la diversidad de trayectorias es acompañada por un caudal de aprendizajes que, como capital acumulado, no está exento de logros, obstáculos y desafíos por superar.

La igualdad como conquista moderna se torna insuficiente cuando no está asentada en el reconocimiento de la diversidad y de las condiciones materiales y simbólicas que garantizan su ejercicio efectivo. Este postulado nos llevará a pensar el rol del Estado, y a preguntarnos si en el contexto del capitalismo financiarizado, donde las deudas con acreedores externos juegan un papel disciplinador que resiente la soberanía, la confrontación de fuerzas y disputa por la hegemonía sigue teniendo en el Estado a su contrario antagónico. Si la insurgencia se modela sobre la antinomia que expresa el Estado como forma dominante, nos preguntamos si este planteo no podría mostrarse deficitario hacia formas de dominio híbridas, o incluso hacia aquellas que instrumentalizan y/o neutralizan la acción del Estado.

Encontramos en algunos autores ciertos recaudos y advertencias, a fin de evitar una mirada unidimensional de la crítica; muchos de estos reparos advierten el supuesto éticamente puro desde donde se conceptúa a la sociedad civil (Lander, 1998), o peor aún, pueden actuar como caballo de Troya para nuevas formas de privatización (Follari, 2009). Esta advertencia es lícita y obliga al campo crítico y popular a complejizar el análisis, sobre todo cuando el neoliberalismo se ha mostrado dúctil para apropiarse del lenguaje del progresismo, y licuar su sentido transformador. Por esta razón, nos parece conveniente recuperar en clave propositiva el diálogo entre saberes como técnica de construcción de lo común y de lo político que propone Pimienta Betancur (2021). El

diálogo de saberes puede ser recuperado por *la* política como forma de construcción de consensos, o por *lo* político, donde es instrumento de formación ciudadana y de disputa por el poder:

El diálogo de saberes, al igual que la formación ciudadana, cuando se inscriben en *lo político* permiten abordar la pregunta por el sujeto en el espacio: ¿cómo llegó a ser lo que está siendo?, y responder en una perspectiva situada, que reconozca su historicidad, pero también su espacialidad, y con ello el carácter cambiante e indecible de su significación (Pimienta Betancur, 2021, p. 52).

Es esta inscripción en lo político lo que nos llevará a examinar, en el próximo apartado, el papel del Estado en la construcción y ampliación de lo público.

Repensar el Estado: lo público como igualdad y pluralidad

En el recorrido realizado, el Estado es sostén, articulador y movilizador de lo público común, pero a costa de homogeneizar e invisibilizar la diversidad cultural existente, de instaurar un patrón que las teorías críticas latinoamericanas, decoloniales y feministas, denuncian como cultura dominante, blanca, europea y patriarcal. Sintetizando en exceso, al historizar su génesis y consolidación, el Estado aparece como expresión hegemónica del poder dominante, como canal mediador de las políticas neoliberales que resienten el carácter público de la educación. En este registro lo estatal es expresión de dominio legal con un fuerte déficit de legitimación popular; o bien, de sometimiento político, cultural y económico. Entonces, los intentos de emancipación y construcción de contrahegemonía se dirigen a reivindicar la autonomía cultural, sus luchas por la participación, su praxis de educación popular, intercultural, comunitaria. Las formas institucionales que reviste esa praxis autónoma recuperan la tradición ancestral de organizaciones comunitarias de producción del buen vivir. A nuestro modo de ver, el problema radica cuando se intenta poner en diálogo estas alternativas con el Estado democrático de derecho, donde

se presentan resistencias a todo intento de asimilación. Las experiencias de Ecuador y de Bolivia, con formatos institucionales refundados en principios que ponen en diálogo la racionalidad ancestral con la moderna, son de profunda inspiración y resultan alternativas abiertas al calor de un proceso de lucha por la hegemonía de larga data. La fragilidad institucional de democracias siempre acechadas, impone la necesidad de reflexionar sobre una teoría del Estado plural, con anclaje popular, articulador y garante del bien común en Nuestra América.

En la constitución y fundamentación teórica de estas experiencias, se amalgaman tradiciones iluministas y autónomas. De modo especial, nos interesa rescatar para poner en debate la tematización que René Zavaleta desarrolla sobre el Estado en sociedades abigarradas, al afirmar que, por la condición de desarrollo asincrónico, desigual y yuxtapuesto, en América Latina el Estado debe ser pensado como una fuerza productiva.

a) El estado como relación social de incompletud paradójal

El análisis zabaletiano del Estado no puede desgajarse de lo histórico-social porque su textura está hecha de relaciones y dinámicas sociales espacio-temporales. En este sentido, el concepto de abigarramiento es parte de un diagnóstico original, situado y potencialmente transformador, producto del distanciamiento epistémico que toma el autor de las teorías estructuralistas e instrumentales del Estado. A diferencia de estos enfoques, el Estado es concebido como una comunidad de relaciones sociales paradójales, que en sociedades abigarradas adoptará la forma de Estado aparente. Es en esa incompletud, en el hecho de no terminar de resolver la cuestión de lo nacional popular, donde residen los elementos medulares de un proyecto social emancipador, capaz de instituir otras formas de estatidad.

Según García Linera (2015, p. 144), la tesis básica de Zabaleta es que el Estado es una condensación material de relaciones de fuerzas entre clases y fracciones de clases, en permanente incompletud histórica, principio que permite explicar que la sociedad se transforma

permanentemente a sí misma, y que aún con el peso histórico de las relaciones de dominación, siempre hay posibilidad de innovación y rupturas. Lo expresa con las siguientes palabras:

Ya sea como un continuo proceso de monopolización de la coerción, del uso de los tributos, de los bienes comunes, de los universales dominantes, de la redacción y gestión de la ley que abarcará a todos; o como institución de derechos, el Estado es un flujo, una trama fluida de relaciones, luchas, conquistas, asedios, seducciones, símbolos, discursos que disputan bienes, símbolos, recursos y su gestión monopólica (...) El Estado es en algunos casos una institución, una máquina de procedimientos, pero esa máquina de procedimientos, esa materialidad son relaciones, flujos de luchas cosificados que objetivizan la cualidad de las relaciones de fuerza de esos flujos y luchas sociales (García Linera, 2015, p. 145).

En América Latina, lo distintivo es que los Estados nacionales se constituyeron en el marco de formaciones sociales abigarradas. Fabián Cabaluz (2018, p. 243) expresa que la categoría de formación social abigarrada remite a la “sobreposición desarticulada de varios modos de producción, de varias concepciones de mundo y de estructuras de autoridad (...) todo lo cual, se encuentra subordinado a estructuras coloniales y modernas de dominación”. Lo abigarrado, entonces, permite reconocer la superposición de mundos, culturas, memorias, temporalidades e historias diversas. Por esto, prosigue el autor,

[...] las sociedades latinoamericanas contienen culturas que no han sido ni plenamente integradas ni del todo disueltas. Más bien, son sociedades que han intentado, de manera fallida, subsumir a todos los grupos humanos en un único patrón colonial y capitalista (Cabaluz; Torres, 2021, p. 61).

Este concepto de formación social abigarrada le permite a Zabaleta analizar cómo en Latinoamérica la cuestión nacional es un problema abierto e incompleto, que debe ser analizado a partir de la especificidad histórica de cada país (Cabaluz, 2018, p. 243). Es precisamente en esto que lo nacional popular tiene potencialidad emancipatoria, lo que le permite analizar la autodeterminación popular como contracara de la dependencia. Es en esta mezcla de “dominación heredada y acción decidida”, dice García Linera, cuando los sectores populares, los movimientos sociales, las asociaciones y organizaciones de base puedan

formar parte de la trama histórica, cuando se constituyen públicamente como colectivo de afectados:

[...] cuando sienten que son burlados, se indignan, se asocian a otros indignados, y si ven oportunidad de eficacia, se movilizan. Ahí su acción logra condensarse en la esperanza colectiva de un porvenir distinto, y transforman sus condiciones de existencia (García Linera, 2015, p. 145).

Se trata de la constitución pública y colectiva que transforma la indignación en poder público instituyente. Para que esto suceda, las movilizaciones deben ser capaces de instaurar un nuevo sentido común que se materialice en leyes y presupuestos, esto es, que se vuelvan materia de Estado (García Linera, 2015, p. 145):

Precisamente eso es el Estado: una cotidiana trama social entre gobernantes y gobernados, en la que todos, con distintos niveles de influencia, eficacia y decisión, intervienen en torno de la definición de lo público, lo común, lo colectivo y lo universal.

Esta lectura relacional del Estado expresa una posición crítica a la tendencia que permea ambos extremos de la cultura política contemporánea. Por un lado, *la propuesta abdicante respecto al poder del Estado*, representada en la proclama tecnocrática neoliberal, pero también por algunos movimientos de progresismo claudicante (Fraser, 2019) y de izquierda desesperanzada; por otro, *el mantra de cambiar el mundo sin tomar el poder*, en el que recaen muchos de los movimientos sociales anticapitalistas que bajo el purismo de la autonomía, crean una estructura social, política y educativa paralela.

Para García Linera (2015, p. 154), quienes proponen «cambiar el mundo sin tomar el poder»

Suponen que las luchas populares, los saberes colectivos, los esquemas de organización del mundo y las propias identidades sociales (nacionales o comunitarias) están al margen del Estado cuando en realidad se trata de organizaciones de saberes e identidades, en unos casos, constituidos frente al Estado, pero reafirmados y legitimados precisamente por su eficacia ante y en el Estado, cuyos logros están inscritos como derechos de ciudadanía en el propio armazón material estatal. Y en otros casos, promovidos desde el Estado, pero cuya eficacia radica en su capacidad de articular expectativas y necesidades colectivas, y que al hacerlo se convierten en hábito o memoria práctica de los propios sectores populares.

Por otra parte, «cambiar el mundo sin tomar el poder» es pensar que el poder es una cosa externa a lo social que puede ser apropiada y no un vínculo social. Lo más grave es que:

se deja inermes a las clases subalternas ante la realidad de su propia historia, de sus propias luchas por construir bienes comunes, de sus propias complicidades inertes con la estatalidad constituida (...) No entienden que la sociedad real, que el mundo social real, ha construido la estatalidad con sus logros y sus desdichas, ha labrado los bienes comunes y ha asistido a la expropiación silenciosa de esos bienes comunes suyos. Y que, si en algún momento ha de haber una revolución, esta ha de ser hecha por esas personas «contaminadas» y estatalizadas que en un momento de su vida colectiva se sienten asfixiadas por esos monopolios de lo suyo, se sienten estafadas por los monopolizadores de sus bienes comunes y se lanzan a la insumisión justamente porque viven el monopolio de su trabajo social y deciden romperlo desde la experiencia misma del monopolio, desde los intersticios del mismo Estado y desde su propia experiencia de la estatalidad (García Linera, 2015, p. 155).

Recuperamos esta concepción relacional porque expresa una alternativa a aquellos enfoques críticos donde predomina la ausencia o la parcialidad a la hora de pensar la función pública y democrática del Estado de derecho. Precisamente por compartir el diagnóstico de nuestras sociedades como desiguales, con matrices de dominio neocolonial y patriarcal que se reversiona y profundiza con la globalidad de un capitalismo neoliberal, periférico y dependiente, negar el valor que la estatalidad como incompletud paradójica tiene en la vida de los sectores populares, es resignar uno de los diseños institucionales que permite viabilizar sus luchas, disputar la dirección intelectual y moral desde la cual se amplía el horizonte de lo posible.

Los movimientos sociales, políticos y pedagógicos de la autonomía presentan un elemento interesante en la revalorización de los saberes populares, ancestrales, originarios, pero ¿cómo articularlos en un proyecto más amplio de lo común, de lo público? ¿Es posible pensar una forma estatal que articule la pluralidad? en sociedades desiguales ¿el respeto a la autonomía incontaminada no corre el riesgo de legitimar funcionalmente la desigualdad? ¿Qué performatividad democratizadora

tienen estos saberes y experiencias subalternas cuando se restringe lo político que expresan?

En esta sintonía, hay una observación de García Linera (2015, p. 155) que podemos hacer extensiva a las políticas y pedagogías de la autonomía:

El repliegue a la autonomía local olvida que los sectores subalternos no son autónomos respecto del Estado: pagan impuestos, usan dinero, consumen servicios, van a la escuela, usan los tribunales, etc. Pero, además, al proclamar la lucha «por fuera» del Estado, dejan a los que lo controlan el monopolio absoluto de él y de las relaciones de dominación. Ciertamente, se trata de una posición elitista y, a la larga, conservadora, que se margina de las propias luchas sociales populares que inevitablemente pasan por el Estado y son Estado.

Esta observación nos permite adentrarnos en una segunda característica que quisiéramos recuperar para pensar el Estado, más allá del neoliberalismo.

b) El estado como maquinaria de producción de lo colectivo: déficits y dilemas en la producción de lo público

El Estado tiene un rol primordial, aunque no exclusivo, en la conversión de lo individual en colectivo, lo que le permite avanzar en la definición del Estado como comunidad:

En cierta manera, el Estado no puede dejar de funcionar como comunidad, no puede dejar de funcionar como el lugar donde se toman decisiones para todos. El lugar donde (...) el individuo y el interés individual, y el interés corporativo –local, regional o sindical– tienen la obligación de volverse comunidad política integral (García Linera, 2012, p. 5).

En sociedades abigarradas como las de América Latina, se configuran Estados aparentes, los cuales intentan imponer una cultura y una lengua oficial; desconocen las formas de organización propias de las comunidades originarias; niegan las formas locales de autoridad, los ejercicios de deliberación colectiva, entre muchas otras. De esta manera, se configuran esqueletos estatales sin nación.

En esta interpretación, nuevamente recupera la producción de René Zavaleta, quien al explicar cómo se forma el Estado introduce el

concepto de *Estado aparente*, diferente de la comunidad ilusoria de Marx, y más adecuado para la realidad de Bolivia y otros países de América Latina. Dice García Linera, ¿a qué le llama Zavaleta Estado aparente?

A aquel Estado que ha renunciado a la universalidad, aquel Estado que ha renunciado a la construcción de la unidad y que deliberadamente ha asumido que solamente va a representar a unos, va a organizar a unos, va a beneficiar a unos, dejando de lado a otros, en contra de otros, frente a otros (...) Llamamos Estado aparente a la acción deliberada de los gobernantes y de su institucionalidad de crear un *apartheid* social (García Linera, 2012, p. 9).

Esta noción de Estado aparente sirve para interpretar la forma de centralización y el abandono territorial de las decisiones, como así también la representación de un sector social particular, resintiendo la universalidad. Dice García Linera (2012, p. 10) se trata de un “Estado que ha abandonado la soberanía de su territorio y que ha concentrado los derechos, las tomas de decisiones y los beneficios colectivos en un par de lugares centralizados” marginando al resto. Hay una tercera dimensión de la apariencia estatal, que consiste en la omisión de la racionalidad histórica que opera en las múltiples expresiones culturales de los pueblos, esto es, el no reconocimiento de otra lógica civilizatoria en el territorio. En el caso boliviano, García Linera (2012, p. 10) afirma que

Lo indígena también es una manera de organizar el mundo, una manera de organizar las fuerzas productivas, técnicas y asociativas. Una manera de organizar la forma política, el sistema de autoridad y las formas de conocimiento y de producción. Es decir, es una lógica civilizatoria que va más allá del idioma y de la piel, que tiene que ver con una construcción material y simbólica del mundo.

Desde esta crítica al Estado aparente, va a pensar cómo recuperar la riqueza de la plurinacionalidad preexistente al Estado nación para construir una forma de estatalidad de base amplia, plural y radicalmente democrática. Esta alternativa va a apostar por redefinir los contornos de un Estado fuerte, como matriz de producción y reproducción de lo público que amalgama la comunalidad y la pluralidad situada, y que podría ser recuperada a la hora de pensar un estado más allá del neoliberalismo. Como interpretación que nos permite realizar un

diagnóstico del presente, la noción de Estado aparente como omisión deliberada de las mayorías populares se torna explícita como dirección política hegemónica del Estado neoliberal, pero también deberíamos dirigir nuestra atención a la incapacidad práctica que asume la dirección del Estado por parte del progresismo neoliberal, en términos de Fraser (2019), cuya discursividad en torno al bien común se licúa por impericia, falta de voluntad o debilidad fáctica en la disputa por la hegemonía.

Es en esta cuestión que se torna esencial la capacidad del Estado de formar materia estatal, dirá Zabaleta; de construir formas político pedagógicas de mediación pública y democrática, en nuestra lectura del tema. Esta mediación se expresa en la capacidad de direccionar los procesos de producción y reproducción social, es decir, de estar presente en los procesos de formación de subjetividades y de ciudadanía, en las formas de transmisión cultural, de integración y reconocimiento intersubjetivo, de solidaridad social.

En este registro, es que valoramos otra característica de la estatidad zabaletiana y es que, a diferencia de la concepción liberal, se configura como una fuerza productiva, con una lógica y materia propia. Dice el autor “el requisito del Estado es la producción de materia estatal o sustancia social en la medida en que ella produce resultados de poder” (Zabaleta, 2015, p. 327):

la decisión de suprimir la interautonomía entre base y superestructura, a partir de datos demasiado notorios, como el Estado productor, o el control del mercado, es una fuga retórica que, como decíamos tiene el lado vicioso de negar o disminuir la vigencia del concepto de autonomía de lo político (...) El Estado, cuando participa en el piso productivo o en la propia circulación, no lo hace como productor privado capitalista. En otros términos, si el capitalista produce zapatos, y el Estado produce zapatos, una cosa es diferente de la otra, porque el Estado produce a la vez sustancia estatal. Si se hace cargo de una planta siderúrgica, no es hierro lo que produce, sino la determinación o carga estatal bajo la forma de hierro (Zabaleta, 2015, p. 327).

De este modo, el carácter productor del Estado forma parte del *ethos*, el modo y el sentido de la intervención estatal. Más adelante expresa que el Estado es la atmósfera de la producción y la precondition del mercado (Zabaleta, 2015, p. 330), donde Estado y sociedad se

invaden, se reciben y se interpretan de acuerdo con las circunstancias de la realidad concreta.

Esta conceptualización dinámica y ampliada del Estado, como lugar de litigio y fragilidad, refuerza la urgencia y la necesidad que el campo intelectual y político progresista tiene de teorizar sobre el tema. El mismo Tatián (2018, p. 15) lo advierte al recordar la lucha por la autonomía universitaria durante el menemismo:

La resistencia era el modo de ejercer la autonomía en la Argentina de los años 90 –y vuelve a cobrar sentido hoy para resguardar la cultura pública de las embestidas que procuran su desguace neoliberal. Pero se resignifica cuando un Estado impulsa el incremento del presupuesto universitario, la creación de nuevas universidades, su orientación social a las clases populares con políticas públicas concretas que favorecen esa apertura; en ese caso la autonomía reclama de sí un ejercicio diferente, no defensivo sino activo (lo que no significa apologético), que *piense* el Estado en lugar de meramente distanciarse de él, pues la educación como derecho social y una política de derechos (en plural), solo pueden ser garantizadas por el Estado –y en cambio se desvanecen si no son protegidas de la voracidad del mercado.

Frente a las críticas decoloniales y autónomas, hemos recuperado lecturas contemporáneas de teoría social latinoamericana que se mantienen críticas, en algún sentido, frente a la matriz liberal e ilustrada que fundamenta al Estado Nación, su ejercicio de la estatalidad y su forma de construcción de lo público común. Al mismo tiempo, expresan una crítica situada y emancipatoria, porque construyen el horizonte de la crítica desde una racionalidad histórico normativa, anclada en las formas de vida de los sectores populares, las culturas originarias, las clases subalternizadas. Podríamos decir que el excedente de validez se encuentra, precisamente, en la complejidad y apertura que expresa la noción de sociedad abigarrada como crisol de la multiplicidad de patrones de transmisión cultural e integración social, de intercambio productivo y consumo, en el modo de habitar lo humano y relacionarse con la naturaleza. Pero además, las teorizaciones son capaces de pensar nuevas formas sociales sin reducir ni renunciar al Estado; por el contrario, el Estado es reconstruido a partir del reconocimiento de la potencia instituyente de esas formas sociales que pueden rebasar, rediseñar sus

límites y transformar su gramática desde dentro. Si el neoliberalismo coloniza el Estado y lo subsume desde dentro, estas lecturas (y la experiencia histórica que conlleva) muestran formas de canalizar esos saberes en poder instituyente mediante las luchas sociales, de generar formas de estatalidad inéditas y viables, esto es, formatos jurídicos complejos y experiencias políticas que deben ser revisitadas y pensadas si lo que se quiere hacer es una crítica emancipatoria e inmanente.

Sobre las teorizaciones que fundamentan la constitución del Estado Plurinacional Boliviano como experiencia histórica, forma legal compleja, plural y radicalmente democrática hemos hecho ya referencia profusa. En otro trabajo (Díaz, 2021) hemos analizado la experiencia de gestión de Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación de la ciudad de SP entre 1989-1992. Allí se condensa una rica experiencia, contradictoria, en algún punto no finalizada, pero que como aprendizaje deja un legado que deberíamos visitar. A continuación, parto sumariamente de esta experiencia para subrayar la importancia de la mediación estatal en la formación de lo público común, como ejercicio de autodeterminación soberana.

La centralidad del Estado en la mediación de lo público: de la soberanía política a la soberanía pedagógica

Luego de este recorrido, quisiéramos enfatizar dos cuestiones para seguir pensando la dimensión político-pedagógica de la mediación pública que realiza el Estado. Por un lado, con base en los autores referenciados, sostener que aun haciendo una profunda crítica al estadocentrismo liberal, iluminista, colonial, y ahora neoliberal, el Estado es una invención que necesita ser recuperada como campo de disputa, en favor de los intereses de los sectores mayoritarios y excluidos de la población. Todo intento que busque superar el Estado aparente, debería recuperar las múltiples experiencias que se gestaron en Latinoamérica, especialmente aquellas que forjaron un poder instituyente y cambiaron la base social

de la estatidad, ampliando su base popular como es el caso boliviano. Además, hay otras experiencias de aprendizaje, que lejos de erigirse como una institucionalidad paralela, supieron “gobernar dentro de los límites del Estado burgués y tomar el poder desde dentro”, para desde allí plantear políticas que buscaron ampliar el Estado y reconstruir lo público. Con esta experiencia de mediación político-pedagógica del Estado en la constitución de lo público y la ampliación de su base social, llegamos a la segunda cuestión que quisiéramos plantear, y es pensar esa práctica de mediación, formación y transformación como ejercicio de autodeterminación colectiva, de reconocimiento de derechos y formas de vida. Se trata, en definitiva, de colocar la relación entre Estado, educación y esfera pública democrática en clave de formación y ejercicio de la soberanía popular.

En *La Escuela plataforma de la Patria* (2019), Adriana Puiggrós denuncia la presencia neoliberal en lo público, como acecho externo y colonización interna, que arroja como resultado una creciente pérdida de soberanía pedagógica. Si bien asociamos la educación a la formación del soberano y a la autonomía, la expresión es instigadora y podría estar insinuando otros horizontes, que nos permitan retomar la centralidad del Estado como comunidad, como relación social y productor de lo público. Examinemos primero la colocación que hace la autora:

Casi todas las naciones latinoamericanas perdieron soberanía pedagógica. El derecho de enseñar fue afectado por la depreciación de los salarios de los docentes y por las consecuencias de la falta de inversión en el sistema educativo. Desde el punto de vista constitucional el derecho a aprender es un derecho fundamental; lo es con relación al conjunto de saberes acumulados hasta la época en que se vive. El derecho a la educación no es simplemente «natural» u optativo. No se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de él, como supone el neoliberalismo, sino que es construido social e históricamente. La propia noción de «derechos humanos», tal como la entendemos, sólo forma parte del lenguaje corriente en nuestro país desde la caída de la dictadura (Puiggrós, 2019, p. 78).

Según se desprende de la cita, la pérdida de soberanía pedagógica está vinculada a la afectación del derecho a la educación como bien público

común; su vulneración se expresa en la mercantilización de la oferta educativa, en la segmentación curricular, la individuación meritocrática de las trayectorias educativas, la flexibilidad y precarización laboral, el desfinanciamiento y desatención de la red escolar.

El sentido común que el neoliberalismo instala en la esfera pública fue acompañado por una teorización académica que rápidamente omitió que el fundamento normativo del derecho es la universalidad de la igualdad. Si la tradición iluminista pensó la emancipación en clave de soberanía, gran parte del pensamiento crítico latinoamericano actual lo hace como reivindicación de la autonomía. Puiggrós (2019, p. 84) se pregunta

[...] qué repercusión tiene la extracción de la soberanía en los diversos sujetos de la educación, pues la libertad del individuo escindida de sus derechos es un enunciado que atraviesa el discurso (...) contraponiéndose a los significantes de la Nación.

Nuevamente, la distancia ideológica entre el neoliberalismo y algunos de sus críticos puede transformarse en cercanía en la arena práctica, política y pedagógica. El capitalismo neoliberal tiene precisamente esa capacidad de operar contradicciones paradójicas, hacer funcionales al capital las conquistas progresivas de la modernidad (Honneth, 2009, p. 404). El recelo que Follari (2009) expresa sobre las formas de lo privado social y lo público no estatal, es porque no terminan de plantear la pregunta esencial, esto es, en favor de quiénes y cómo se construyen prácticas político-pedagógicas y se reconocen derechos. Esa desconfianza se comprende también, desde la historicidad de las luchas y tensiones que están en el origen de las formas de estatidad liberal: un Estado fuerte que construyó, con muchísimas deficiencias, una cultura cívica que entendió lo público como lo común, y al que, desde fines de los '80, se le disputa y horada su sentido igualitario y democratizador.

Vaciar el sentido público de la educación es la estrategia de construcción de un Estado aparente, instrumento del particular, que como dice Habermas (2016, p. 77), “busca franquear de un modo tecnocrático el abismo entre las exigencias económicas y lo que políticamente

parece realizable”. A la tecnocracia neoliberal se responde con mayor democratización y ampliación del “nosotros de la igualdad”, con un alegato en favor de la solidaridad como categoría política fundante de la nación, de fortalecimiento de la sociedad civil y de la esfera pública, Pareciera que la pérdida de soberanía actúa como otra instancia extractiva de plusvalía del capitalismo neoliberal, como expropiación de la potencia emancipadora que tiene la libertad y la igualdad, cuando actúan en común, en el cuerpo colectivo del soberano que busca la justicia social. Si la soberanía pedagógica es la experiencia de mediación y formación de la capacidad de autodeterminación colectiva que se objetiva en tradiciones, instituciones e identidades, su pérdida está asociada al embate que busca neutralizar el sentido político de la igualdad. Dado que no es posible la soberanía política sin la soberanía pedagógica (tecnológica, alimentaria, energética, etc.), queda pensar, como tarea programática, cómo es posible reconstruirlas desde y con el Estado como actor esencial, no sólo como garante de derechos, sino como productor y mediador de formas solidarias y plurales de lo público común.

Referencias

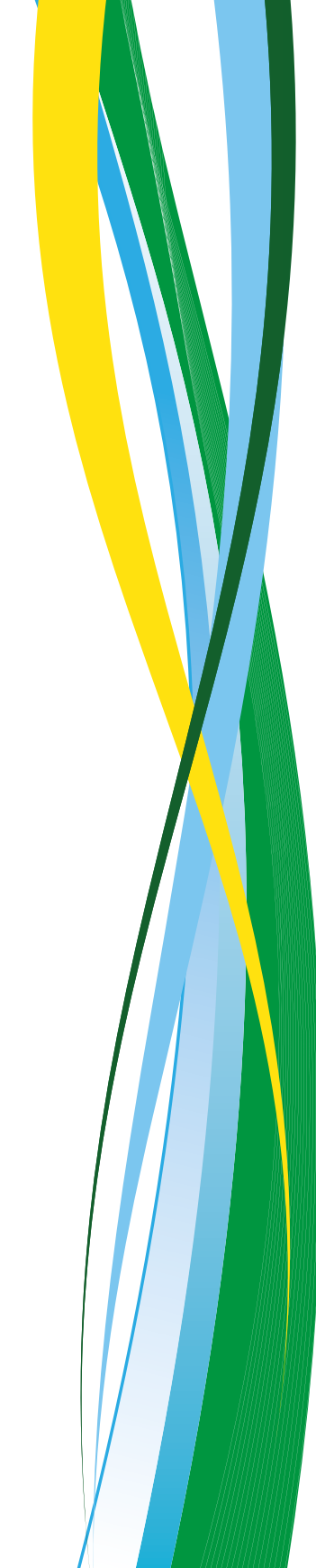
BUENFIL BURGOS, R. N. Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos. In: BUENFIL BURGOS, R. N. *Lo público, lo privado y la multitud: en busca de lo común*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

CABALUZ, F. La especificidad del Estado en América Latina. Apuntes a partir de la obra de René Zavaleta Mercado. *Izquierdas*, v. 38, p. 240-256, 2018.

CABALUZ, F.; TORRES, T. Formación social abigarrada, heterogeneidad histórico-estructural y el problema del tiempo histórico. In: CABALUZ, F.; TORRES, T. (comp.). *Aproximaciones al marxismo latinoamericano*. Teoría, historia y política. Santiago: Ariadna Ediciones, 2021. Disponible en: <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/10177>.

DÍAZ, A. Cambiar la cara de la escuela. Paulo Freire y el gobierno del Partido de los Trabajadores en São Paulo (1989-1991). In: MOREIRA, J.; BARBOSA, V.; RIBEIRO, D. *Mosaico Freireano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

- FOLLARI, R. Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado. In: FELDFEBER, M. (comp.). *Los sentidos de lo público*. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: NOVEDUC, 2009.
- FRASER, N. *Contrahegemonía ya!* Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo. Bs.As.: Siglo XXI, 2019.
- FRASER, N.; JAEGGI, R. *Capitalismo*. Una conversación desde la Teoría Crítica. Madrid: Morata, 2019.
- GARCÍA LINERA, A. El Estado y la vía democrática al socialismo. *Nueva Sociedad*, v. 259, p. 143-161, sept-oct. 2015.
- GARCÍA LINERA, A. *Del estado aparente al Estado integral*. Conferencia Magistral en ocasión del otorgamiento del Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 25 de octubre de 2012. Publicado en: <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/garcialinera/files/2015/10/Conferencia-UNC.pdf>.
- HABERMAS, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- HABERMAS, J. En la espiral de la tecnocracia. Un alegato en favor de la solidaridad europea. In: *En la espiral de la tecnocracia*. Madrid: Trotta, 2016.
- HONNETH, A. Paradojas del capitalismo. In: *Crítica del agravio moral*. Patologías de la sociedad contemporánea. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- LANDER, E. Límites actuales del potencial democratizador de la esfera pública no-estatal. In: CUNIGALLN GRAU, N.; BRESSER PEREIRA, L. *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1998.
- PIMIENTA BETANCUR, A. La radicalidad del diálogo de saberes: lo común y lo político. In: BUENFIL BURGOS, R. N. *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.
- PINHEIRO BARBOSA, L. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo- política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: UNAM, 2015.
- PUIGGRÓS, A. *La escuela, plataforma de la Patria*. Buenos Aires: CLACSO y UNIPE, 2019.
- TATIÁN, D. *La incomodidad de la herencia*. Breviario ideológico de la Reforma Universitaria. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2018.
- TERIGI, F. Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. In: FRIGERIO; DIKER. *Educar: posiciones sobre lo común*. México: Del Estante, 2008.
- ZABALETA, R. *La autodeterminación de las masas*. Antología. México: Siglo XXI; CLACSO, 2015.



Cidadania digital crítica e formação ético-política da esfera pública

Luiz Roberto Gomes

Introdução

Este ensaio aborda o tema da cidadania digital crítica, no contexto de resignificação da esfera pública. A digitalização das relações humanas, sob o controle do capitalismo algorítmico de vigilância, traz um conjunto de mudanças que configuram uma nova ontologia social. Nesse contexto, conceitos como autonomia, educação e cidadania ganham outros significados e se distanciam cada vez mais do sentido clássico-moderno, que pautou as revoluções burguesas e a materialização de um suposto ideário social emancipatório.

A argumentação desenvolvida neste texto está estruturada em três momentos: primeiramente, há um breve diagnóstico de tempo sobre as questões emergentes que temos observado na América Latina, particularmente no Brasil; posteriormente, tem-se uma reflexão acerca do processo de distorção e reconfiguração da esfera pública sob a mediação dos aparatos tecnológico-digitais; e, por fim, há uma discussão

sobre a cidadania digital crítica como instância de formação ético-política da esfera pública.

Pensar a relação entre educação, Estado e democracia, para além do neoliberalismo, implica necessariamente um conjunto de reflexões, que sejam capazes de recuperar os fundamentos da educação e da formação em termos culturais mais amplos. Assim, a educação não se confunde com negócio, voltado quase que exclusivamente para o desenvolvimento de capacidades e habilidades técnicas. Na perspectiva educacional emancipatória, os aspectos ético-políticos se colocam em primeiro plano e a formação humana pressupõe, necessariamente, a inserção histórico-social dos sujeitos, que constituem, juntos e de forma democrática, a sua morada comum.

Breve diagnóstico de tempo

Nosso tempo atual é marcado por uma série de acontecimentos e elementos que configuram uma nova forma de sociabilidade. Desses, poderíamos destacar pelo menos três aspectos que nos parecem decisivos, em termos de definição da nossa atuação como seres humanos e cidadãos latino-americanos.

O primeiro deles relaciona-se às consequências trágicas da pandemia de Covid-19 em todas as áreas e setores da sociedade. Independentemente da classe social ou da região habitada, o vírus SARS-Cov2, também conhecido como novo coronavírus, espalhou-se pelo mundo muito rapidamente e, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a situação pandêmica de Covid-19. Com as perdas exponenciais de vidas humanas, em uma escala mundial, os prejuízos sociais, econômicos, culturais e psicológicos foram e ainda são incalculáveis.

Por conta da necessidade do isolamento social, os encontros se tornaram necessariamente virtuais, sob a mediação dos aplicativos de mensagens, videochamada e videoconferência. O mundo do trabalho se

converteu em *home office*, não só pela incorporação semântica da expressão inglesa, mas sobretudo pela nova maneira de constituição do trabalho em casa, em que a vida pessoal e a rotina familiar se amalgamaram com as demandas infindáveis de trabalho. Os níveis de ansiedade e estresse se intensificaram e as famílias tiveram que conviver com o medo, com a experiência de um vírus letal em seus lares, com a multitarefa e novas formas de aprendizagem e resiliência. Aprendemos, de um lado, que podíamos fazer coisas inimagináveis e, por outro, que os encontros presenciais significam muito e que a convivência social e artística é indispensável nas nossas vidas.

A educação foi uma das áreas mais afetadas pelo surto global de Covid-19. De acordo com estimativas da UNESCO, realizadas no início da pandemia, 91% da população em idade escolar foi afetada pela adoção de medidas de isolamento que levaram ao fechamento das instituições educacionais (Zhu; Liu, 2020). A fim de evitar a interrupção das atividades educativas e a convivência social, ainda que virtual, da comunidade escolar, países no mundo todo adotaram formas emergenciais de ensino remoto. Devido à urgência da situação, a adoção em grande escala dessa modalidade de ensino não ocorreu de modo planejado, mas de forma muitas vezes improvisada, de acordo com as possibilidades tecnológicas e o nível de especialização de cada país, região ou mesmo de cada instituição.

Houve, em decorrência dessa situação emergencial, uma alteração abrupta e acelerada no modo de se promover educação a grandes parcelas da população mundial. Cabe ressaltar que parte significativa dessa população ficou excluída do processo, em função da falta de acesso à tecnologia e à infraestrutura mínimas necessárias para a sua realização. Além disso, essa mudança no modo de educar alterou decisivamente o processo de ensino e aprendizagem da população – alteração que também ocorreu de modo socialmente desigual. Como se trata de uma área fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, o impacto produzido pela pandemia resultou no agravamento das desigualdades sociais e culturais.

Mais do que um prejuízo imediato às práticas educativas, o impacto se estendeu às possibilidades de qualificação para o trabalho e para a formação humana e cidadã de toda uma geração. Poderá, ainda, agravar os problemas já existentes e engendrar novas formas de desigualdade. Com isso, as consequências da pandemia de Covid-19 para a sociedade, especialmente na área da educação, são enormes, pois afetam decisivamente as possibilidades de um suposto desenvolvimento sustentável entre as nações.

O segundo aspecto, que caracteriza sobremaneira o nosso tempo, é o avanço da extrema direita no mundo. Particularmente no Brasil, os quatro anos do governo de Jair Bolsonaro foram marcados por ataques à ciência, aos artistas, aos intelectuais, à cultura e às instituições democráticas em geral. O *slogan* fascista “Deus, Pátria e Família” ganhou vários adeptos em nosso país, com pautas discriminatórias, preconceituosas e formas incisivas de violência digital (Roitberg; Bergo; Souza; Gomes, 2021).

A recente derrota de Bolsonaro nas urnas para Luiz Inácio Lula da Silva, na sucessão presidencial, não significou necessariamente a retração da extrema direita no Brasil, mas uma espécie de acomodação e reestruturação momentânea da tecnologia política de massa, veiculada pelas redes sociais e com grande capacidade de manipulação e implementação de um mundo paralelo onde impera o delírio e a paranoia. Os desdobramentos dos próximos atos da extrema direita no Brasil e no mundo darão o tom da capacidade de articulação, destruição, ou quiçá de arrefecimento, dos movimentos extremistas.

Os textos de Theodor Adorno sobre o fascismo, especialmente “Os elementos do antissemitismo” (Adorno; Horkheimer, 1985), “Estudos sobre a personalidade autoritária” (Adorno, 2019), “O que significa elaborar o passado” (Adorno, 1995), “Educação após Auschwitz” (Adorno, 1995) e “Aspectos do novo Radicalismo de Direita” (Adorno, 2020), são incrivelmente atuais, tanto em termos epistemológicos, com orientações metodológicas de estudos no campo da psicologia social das massas, como também quanto à clareza dos aspectos que caracterizavam o nazifascismo e sua tendência de permanência e renovação.

Em detrimento das conquistas dos direitos sociais e culturais, têm prevalecido o fanatismo e o fundamentalismo religioso, a pauta ideológica dos “bons” costumes, o ódio à democracia e às pessoas mais pobres, os racismos diversos, o machismo, os preconceitos múltiplos, a concentração do capital pela pequena burguesia, a defesa do empreendedorismo e da inovação tecnológica, que reforçam o caráter manipulador de pessoas cada vez mais narcisistas, frias, insensíveis e incapazes de fazer experiências coletivas, no sentido ético-político.

Especificamente no campo da educação, a ofensiva da extrema direita tem significado muitas coisas: a suposta neutralidade dos processos pedagógicos, o autoritarismo técnico e a pauta conservadora dos costumes contrastam com a perspectiva da educação como ato político, fomentada pelas instâncias democráticas de participação da sociedade na definição de políticas públicas e, mais decisivamente, na concepção de uma sociedade inclusiva, em que a diversidade cultural prevalece.

Esse contexto histórico de ofensiva da extrema direita no mundo, e mais especificamente na América Latina, coloca-nos diante de uma tarefa histórica de luta e reconstrução da esfera pública, como forma de restauração do diálogo e do entendimento em torno do fortalecimento das instituições democráticas, das discussões sobre ecologia e economia sustentável, da definição de políticas públicas capazes de garantir a preservação do meio ambiente, a justiça social, a diversidade cultural, os direitos humanos e, principalmente, a paz.

O terceiro aspecto está relacionado aos movimentos cada vez mais crescentes de empobrecimento ou enfraquecimento da esfera pública, particularmente no debate em torno das questões que nos seriam comuns. A nova razão do mundo, no sentido de Dardot e Laval (2016), em que o neoliberalismo se constitui como um tipo de racionalidade, com força de esvaziamento do significado pleno da democracia, sem extingui-la formalmente, conduz a sociedade a um processo de subjetivação contábil e financeira do indivíduo. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 333): “a ética da empresa tem um teor mais guerreiro: exalta

o combate, a força, o vigor, o sucesso. Ela transforma o trabalho no veículo privilegiado de realização pessoal”. Trata-se, especificamente, da configuração de um *ethos* voltado à autovalorização empreendedora, do “ajuda-te a ti mesmo”. Nesse contexto, o outro não é considerado um semelhante, conforme a tradição ético-política da sociabilidade, mas, ao contrário, um concorrente, adversário e até mesmo inimigo.

Trata-se, no sentido das análises de Chamayou (2020), da ofensiva do liberalismo autoritário, que faz com que a sociedade se situe em uma condição de ingovernabilidade, estabelecida pelos processos de gerencialismo ético, de dialogia dominante, de despolitização social, de desmonte das formas de participação efetivamente democrática e consequente retirada de garantias e direitos sociais.

A “gestão social do desempenho”, nos termos de Dardot e Laval (2016), gera o agravamento das situações de sofrimento psíquico, notadamente nos aspectos concernentes à autonomia profissional, à corrosão da personalidade, à corrosão dos laços sociais, à depressão generalizada, à dessimbolização, à perversão do comum e à perda da separação entre o público e o privado. Esse sistema de normas de feição neoliberal tem sido altamente destrutivo ao planeta e à humanidade. A tragédia do não comum, conforme as análises de Dardot e Laval (2017), no livro *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*, originalmente publicado em 2014, testemunha a perda da capacidade ético-política das sociedades atuais e o enfraquecimento das formas coletivas de vida. A tarefa de pensarmos as condições e formas democráticas do agir comum é mais do que urgente, é imprescindível!

Distorção e ressignificação da esfera pública na sociedade digital

Em tempos de fortalecimento da razão cínica, nos termos de Sloterdijk (2012), a difusão do cinismo universal emerge como nova qualidade do mal-estar da cultura. Trata-se de um estado de falsa consciência

que não se reconhece mais na tradição da razão esclarecida, seja na face iluminista da razão pública de Kant no século XVIII, seja na crítica à racionalidade instrumental do século XX, tão bem demarcada pelos autores da primeira e da segunda geração da Escola de Frankfurt.

O desenvolvimento da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985), com técnicas cada vez mais refinadas, reforça a prática de submissão da verdade à inverdade, quando se retiram as observações verdadeiras de seu contexto e as transformam em *fake news*. Com a digitalização da cultura, a intensificação dos choques imagéticos em redes, a que somos acometidos em diversos momentos do nosso cotidiano, sob o controle cada vez mais eficaz do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2018), o cinismo vai ganhando novos contornos e a razão emancipatória, que movia os impulsos da transformação cultural e social, vai perdendo a sua força.

A cultura dos livros, a leitura, a interpretação e a reflexão crítica de textos literários, jornalísticos e científicos estão sendo substituídas pelo consumo imediato e irrefletido de hipertextos e imagens digitais. O que nos parece mais grave nesse processo, sob o gerenciamento de superpoderosas empresas, é a facilidade no direcionamento e na instantaneidade do acesso às informações. Paradoxalmente, no universo atual de globalização e digitalização da cultura, é cada vez mais difícil nos concentrarmos naquilo que realmente poderia nos interessar em termos formativos, culturais e políticos. O ideal da formação para autonomia, que marcou os tempos do iluminismo, hoje é facilmente substituído pela atração gravitacional do neoliberalismo, que nos induz à cultura individualista do empreendedorismo.

O desenvolvimento das capacidades de discernimento e de argumentação, que sempre esteve na base da cultura ocidental, está sendo fortemente afetado pela produção social da cultura do déficit de atenção (Türcke, 2016). Apesar dos ganhos em relação à acessibilidade instantânea das informações, camuflam-se as grandes perdas culturais, especialmente aquelas voltadas à reflexão e à discussão de temas relevantes para toda a sociedade.

Quando Jürgen Habermas publicou, em 1962, um dos seus livros mais conhecidos, *Mudança estrutural da esfera pública*, muitas questões importantes já haviam sido apresentadas, por ocasião das mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na Europa, mais especificamente a partir do século XVII, na esfera pública burguesa. O autor esclarece que, nos debates ocorridos na Europa, no final do século XVII e no século XVIII, em lugares estratégicos da cidade, como cafés, salões e clubes, ainda que formados por um público privado, a aptidão crítica para a discussão/argumentação racional prevalecia, com as questões de caráter público no centro do debate. Ressalta-se que a formação da vontade democrática, quando fomentada pela via racional, crítica e deliberativa, assume um papel decisivo no processo de legitimação do poder político.

No contexto atual, da Idade Mídia, em que a comunicação ocorre majoritariamente pelos aplicativos de mensagens ou pelas redes sociais, sob a vigilância da racionalidade algorítmica, o esfacelamento estratégico da distinção entre o público e o privado torna-se evidente. No prefácio à nova edição de 1990 do livro de Habermas (2014), já se assinalava um novo contexto de mudança na infraestrutura da esfera pública, que ocorria mais uma vez com o surgimento dos meios de comunicação de massa eletrônicos, com a nova relevância da propaganda, com a crescente fusão de entretenimento e informação, a centralização mais acentuada de todas as áreas, a decadência das associações liberais, perceptíveis nas esferas públicas comunais. Essa situação fez surgir uma nova categoria de influência, a saber, o poder da mídia, que, usado de modo manipulador, privou o princípio da publicidade de sua inocência. A esfera pública, ao mesmo tempo pré-estruturada e dominada pelos meios de comunicação de massa, tornou-se uma arena permeada de relações de poder, na qual, por meio de temas e contribuições, ocorre uma disputa não apenas em torno da influência, mas também sobre o controle que incide sobre os fluxos comunicativos comportamentalmente eficazes e que oculta ao máximo possível suas intenções estratégicas.

Nos estudos mais recentes de Habermas, em artigo publicado no ano de 2022 na revista *Theory, Culture & Society*, o autor foi ainda mais incisivo ao dizer que a mudança estrutural da esfera pública segue o ritmo dos *smartphones* e das inovações digitais das redes sociais. O fator decisivo hoje é a ideia de rede, que ganha um sentido próprio na forma como Habermas entende o conceito de esfera pública. Nesse particular, caber-nos-ia perguntar se estaríamos diante de um processo de resignificação da esfera pública, que passaria a ser determinada pelas grandes empresas, principalmente pelo gerenciamento, pelo controle e pela capilaridade das informações que circulam pelas redes sociais.

Os processos de formação da opinião pública, no contexto da Idade Mídia, parecem ter um alcance cada vez mais rápido e eficaz, principalmente pela sofisticação dos mecanismos de publicização das informações veiculadas pela internet. A revitalização do conceito de esfera pública, no contexto da sociedade midiática, pressuporia a discussão pública mediante razões e argumentos gerados nos espaços comunicativos e não burocratizados do mundo da vida. Essa forma não se confunde com o gerenciamento e a manipulação das opiniões praticados hoje em dia nas redes sociais.

Em seu estudo, Zuin e Gomes (2019) já propunham um conjunto de questões que ainda são atuais e que poderiam ser retomadas: como definir a fronteira entre o público e o privado hoje, com o determinismo das mídias digitais, que invadem o mundo da vida individual e coletiva? Qual seria a especificidade da esfera pública midiática? Qual o espaço de preservação da razão pública, em termos subjetivos e sociais? No campo da formação, como a escola e os espaços não escolares têm enfrentado essas mudanças?

Estamos diante de uma nova mudança estrutural da esfera pública, com o avanço acelerado das tecnologias de informação, o uso crescente da internet, dos celulares e todos os outros meios atuais de comunicação e de informação, conectados entre si e prontos para absorver os elementos da cultura (Martins, 2010). O alcance e o efeito do mundo virtual e das redes sociais que nos parecem avassaladores não nos dão o direito de

escolha de participar ou não dessa rede mundial virtual. Se, por um lado, o acesso nos permite encontrar e alcançar lugares, pessoas e documentos inimagináveis em pouquíssimo tempo, por outro, somos invadidos diariamente, por pessoas, empresas e setores da sociedade, que não temos sequer ideia de quem sejam. Só por esse aspecto, já fica difícil estabelecer uma fronteira clara entre o público e o privado. Como diriam Adorno e Horkheimer (1985), na obra *Dialética do esclarecimento*, é como se o público e o privado se amalgamassem e se tornassem uma coisa só.

O grande problema nos parece ser o impacto dessas questões na formação cultural, no cerceamento das possibilidades de uso da razão pública, ou no enfraquecimento da autonomia dos sujeitos e do sentido pleno da esfera pública, que deveria contemplar a reflexão e a discussão dos aspectos do Comum (Dardot; Laval, 2017). É exatamente sobre a condição de possibilidade de formação da subjetividade autônoma e emancipatória, no contexto específico da sociedade digital, que gostaríamos de discutir algumas questões relacionadas à cidadania digital crítica, como instância de formação ético-política.

Cidadania digital crítica como tarefa emancipatória do nosso tempo

As recentes discussões sobre a cidadania digital são muito instigantes, dado o fenômeno crescente de desinformação cultural que assola a comunicação entre as pessoas nas redes sociais. Paradoxalmente, no contexto da sociedade digital, em que o acesso à informação é praticamente instantâneo, como promover o uso consciente das mídias digitais através da educação? Sobre essa questão, o documento da UNESCO (2020) sobre a necessidade de promoção da cidadania digital como política pública na área da educação nos parece exemplar.

O referido documento salienta que a cidadania digital deve ser compreendida como um direito humano fundamental, pois a efetivação da cidadania dependeria hoje da participação democrática, que se faz

quase que obrigatoriamente pela mediação das redes e mídias digitais. Isso quer dizer que não bastaria enfrentar o problema da desinformação por meio de políticas de inclusão ao acesso às tecnologias digitais de informação, mas, principalmente, que as políticas sejam capazes de promover o uso seguro, reflexivo, criativo e engajado dessas mídias através da educação. Trata-se, em última instância, de um processo de qualificação política da inserção do cidadão no mundo da sociedade digital.

Para além das reflexões já bastante avançadas sobre a questão da “divisão digital” e o fenômeno de aprofundamentos das desigualdades sociais, que marcaram os estudos das primeiras duas décadas do século XXI, os estudos mais recentes, alinhados às questões apresentadas pelo documento da UNESCO, são uníssonos na reflexão sobre o uso seguro e responsável das mídias digitais. Jones e Mitchell (2016) chamam a atenção para a imprecisão das questões generalistas do tema, argumentando que seria melhor adotar um enfoque mais específico, com destaque para duas categorias básicas: comportamento *online* respeitoso e engajamento civil *online*. Mirra *et al.* (2022, p. 32) também argumentam na mesma direção, ao afirmarem que os esforços de educadores para fomentar a cidadania digital têm se concentrado na promoção da civilidade, da análise das informações e do engajamento político. Outros estudos apontam para a necessidade de se compreender a relação entre conhecimentos, habilidades e atitudes no uso da internet, de modo integrado (Beam; Hmielowski; Hutchens, 2018; Xu *et al.*, 2019).

Cabe ressaltar que o conceito de cidadania, amplamente utilizado na fundamentação de políticas públicas, situa-se na tradição da filosofia política, com as devidas especificidades dos contextos históricos que demarcam cada uma das épocas. Não se trata de um conceito monolítico, de significado único, mas, sim, de um conjunto de elementos que circunscrevem, de alguma forma, o sentido antropológico da vida na *pólis* (cidade).

No contexto atual, em que a sociabilidade se faz quase que necessariamente pela mediação ubíqua das tecnologias digitais, como pensar de forma crítica a convivência humana social, sob a predominância das

interações virtuais, com alta capacidade de determinação da vida pública? A cidadania digital, ou *cibercidadania* (Limberger; Saldanha, 2012), necessita ser interpretada de forma crítica, tendo como referência o significado histórico e pedagógico do conceito clássico de cidadania, que sempre ocupou um lugar de destaque nas filosofias política, do direito e da educação. As experiências de cidadania, no sentido de Benjamin (1985), em cada situação cultural específica, convertem-se em formação e também se constituem como fontes importantes para o desenvolvimento de uma concepção crítica da cidadania.

O discernimento crítico sobre o significado das possibilidades advindas do conhecimento filosófico-científico, da compreensão das relações de poder e, principalmente, das diversas concepções jurídicas que envolvem os direitos e deveres do cidadão foi capaz de criar uma série de movimentos em defesa dos direitos civis, sociais e políticos em todo o mundo. No contexto das revoluções burguesas, particularmente da Revolução Francesa, estabeleceram-se as Cartas Constitucionais, em oposição ao processo de normas difusas e indiscriminadas da sociedade feudal e às normas arbitrárias do regime monárquico ditatorial, anunciando uma relação jurídica centrada no Estado de Direito. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que serviu de base para a Constituição Francesa de 1791, apontava de forma inequívoca para a defesa dos direitos do homem, do cidadão e da nação; inscritos nos princípios de liberdade, propriedade, igualdade perante a lei e soberania nacional. Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), os movimentos de luta em defesa dos direitos humanos universais ganharam força e maior capacidade de disseminação entre as nações.

Poderíamos dizer que atualmente ainda prevalece a concepção liberal burguesa de cidadania, dos direitos e dos deveres individuais, consubstanciados na figura política do Estado Democrático de Direito. Os governos neoliberais ou ultraliberais têm exercido uma forte pressão para que direitos fundamentais, tais como os trabalhistas, sejam relativizados e, quiçá, rejeitados, sob os argumentos de livre concorrência do

mercado, competitividade e capacidade empreendedora. O desafio sobre as questões relativas à cidadania, muito centradas no indivíduo e em relações contratuais de prestação de serviço ou de consumo, acaba restringindo o sentido clássico e originário do conceito, principalmente quando se relativiza a relação entre indivíduo e sociedade, entre o cidadão e o seu dever ético-político com as questões que envolvem a cidade e, mais especificamente, aquelas concernentes à vida pública.

Trata-se da necessidade de uma reflexão crítica, mais profunda, sobre o significado político-educacional da cidadania, especialmente em tempos de cultura digital, e que precisaria necessariamente passar pelas importantes reflexões desenvolvidas nos campos da filosofia e da ciência política. Para os objetivos das discussões que estamos desenvolvendo aqui, seria pertinente a retomada dos conceitos de esfera pública, mundo público, formação e responsabilidade ético-política. Nesse sentido, os pensamentos filosóficos de autores como Kant, Adorno, Habermas e Arendt nos ajudam a situar questões relevantes para o debate em torno do conceito de cidadania digital crítica.

As mídias digitais expandiram as possibilidades de participação dos cidadãos da comunicação pública, ao mesmo tempo em que possibilitaram novas formas de interlocução entre o Estado e os cidadãos. Isso altera o alcance da cidadania e as possibilidades de atuação e formação da opinião. Como afirma Habermas (2022), a influência que a vontade dos cidadãos exerce sobre a política depende da qualidade da capacidade de esclarecimento público dos meios de comunicação. Nesse sentido, as alterações provocadas pela digitalização devem ser entendidas a partir da perspectiva de uma mudança objetiva nos meios que compõem a mediação entre o público e o privado, o Estado e os cidadãos, a formação da opinião e os processos de deliberação. É a partir de um diagnóstico dessa situação que o conceito de cidadania digital deve ser pensado, assim como sua relação com a educação.

Isso implica compreender, em primeiro lugar, os impactos estruturais que as novas tecnologias digitais provocaram sobre a esfera pública.

Como demonstrou Zuboff (2018), a organização das redes obedece a uma lógica algorítmica que dispõe os usuários e os conteúdos com os quais interagem por meio das conexões *online* de acordo com as informações previamente estabelecidas. O entendimento sobre a lógica algorítmica é fator essencial para a compreensão dos impactos que a digitalização produziu sobre a cidadania, pois ela provoca uma alteração dos fluxos de informação e de formação da opinião.

Em se tratando de cidadania digital, cabe investigar os sentidos que ela adquire no atual contexto histórico. Compreendida como um desenvolvimento recente no processo de consolidação de direitos, tão bem descrito por Marshall (2002) em seu texto clássico, a cidadania digital reelabora as contradições inerentes à institucionalização do Estado, assim como sua incorporação como objeto pedagógico elabora as contradições inerentes ao processo de institucionalização escolar como parte da política social de Estado. A reflexão sobre o significado político da cidadania digital remete a uma série de considerações críticas relativas à ideia de cidadania ativa, que é utilizada pelas políticas mais recentes da União Europeia, assim como à concepção pedagógica que é adotada na tentativa de promover a cidadania por meio das instituições educativas (Biesta, 2009).

Segundo Biesta (2009), o conceito de cidadania ativa seria limitado em razão de seu caráter funcionalista e individualista, além de basear-se em uma noção demasiado estreita de democracia compreendida como método de estabelecimento de consenso, subestimando o aspecto conflitante decorrente da existência do dissenso em uma sociedade plural. Isso limitaria a compreensão de cidadania como uma espécie de cidadania de consumidores, nos moldes de uma matriz neoliberal. A base pedagógica utilizada para promover a cidadania ativa, baseada em uma noção de competência cívica, intensifica essa característica, ao considerar que a educação deve paramentar os educandos para a consecução de uma melhor integração social e econômica, sendo assim individualmente responsáveis pelos resultados alcançados.

Esse conceito de cidadania ativa encontra guarida na noção de empreendedorismo, como produto de um processo de subjetivação operado pela racionalidade neoliberal: os indivíduos devem agir como empreendedores de si, para terem sucesso em um contexto de competição econômica generalizada, sem qualquer garantia existencial fornecida pelo Estado (Dardot; Laval, 2017). O que se tem com isso é uma refuncionalização do próprio conceito de emancipação (Euler, 2015). Nessa perspectiva, estar emancipado significa estar paramentado para melhor integrar-se ao sistema através da constante adaptação a circunstâncias adversas de competição incessante. As contradições sociais são deslocadas para a esfera privada, de modo que o próprio conceito de cidadania, que se promove a partir das concepções de cidadania ativa e de competência cívica, despolitiza-se, pois perde de vista a referência aos projetos coletivos (Biesta, 2009).

No caso da alfabetização digital crítica, na forma como Kellner e Share (2007) a conceberam, os processos formativos deveriam, para além das capacidades de leitura e interpretação dos textos, potencializar a decodificação crítica das imagens e dos conteúdos que são digitalmente difundidos pela internet. Tal necessidade decorre da intensificação da chamada era da computação ubíqua, em que as relações humanas são cada vez mais mediadas por aparelhos eletrônicos e seus inúmeros aplicativos.

A onipresença das telas no nosso cotidiano social e a imposição de um *ethos* cultural cada vez mais *high tech* impactam fortemente a condição humana. Christoph Türcke, na obra *Sociedade excitada* (2010, p. 308), já nos advertia para a seguinte situação: “o choque de imagem tornou-se o ponto focal de um regime de atenção global, que embota a atenção humana por exigência de excessiva duração”. Esse regime global de atenção apontaria, conforme o argumento desenvolvido pelo autor, para o atual padrão de socialização das novas gerações em termos sensorio-perceptuais.

Os processos sociais de aceleração do nosso século, que favorecem cada vez mais a alienação, constituíram um objeto importante de reflexão para Harmut Rosa e que se tornou conhecido com a publicação, em 2005, de sua obra *Aceleração e alienação*. Poderíamos dizer, quase 20 anos depois da publicação dessa importante obra, que os processos de aceleração se intensificaram com a sociabilidade digital. Hoje, quase não temos mais o tempo necessário para refletirmos com calma sobre a infinidade de informações e demandas que temos que lidar todos os dias. Nessa lógica acelerada da vida, a experiência formativa, no sentido de Walter Benjamin, fica prejudicada e falta pouco para se tornar quase que totalmente inviabilizada.

Na sociedade do armazenamento de dados na “nuvem”, em que volumes gigantescos de arquivos digitais são “guardados”, muitas formas de esquecimento são engendradas e quase não há mais tempo para o exame pormenorizado de uma quantidade imensa de informações e imagens do nosso arquivo digital. Ainda que lancemos mão das ferramentas de busca, a tendência de olharmos apenas os fragmentos do acervo é enorme. A produção crescente de *fake news* é um retrato do processo de fragmentação da cultura, em que as informações falsas, intencionalmente apartadas de seu contexto histórico, assumem, ainda que momentaneamente, um sentido de verdade e com força de mobilização social.

Assim, para além da “alfabetização digital funcional”, em que nos tornamos cada vez mais hábeis no domínio das funcionalidades das máquinas, a cidadania digital crítica se faz necessária, na medida em que pode estimular o processo de elaboração histórico-mnemônica dos conceitos que nos chegam de forma difusa, com uma casca imagética e técnica, com capacidade de dificultar o acesso ao núcleo da informação, dos conteúdos e conceitos ali representados. Neste caso, os acessos *online* às informações seriam apenas o primeiro passo de um processo de análise crítica mais amplo, em que as camadas de um determinado objeto seriam vencidas com o desenvolvimento dos conhecimentos científico, filosófico e artístico.

Vilém Flusser, na obra *A escrita* (2010), chamou atenção para a urgência de uma “alfabetização digital crítica”, sobretudo, por meio da decodificação pedagógica das technoimagens digitais. O mundo imagético e cada vez mais espetacular da sociedade digital atual, no sentido do agravamento das questões formuladas por Guy Debord (2007), em *Sociedade do espetáculo*, impõe uma série de desafios formativos, se o nosso objetivo for a emancipação social.

Considerações finais

Este ensaio se propôs a refletir sobre um conjunto de questões e situações do nosso tempo. A sociedade digital, que ganhou novos contornos com a pandemia de Covid-19 e com a normalização das *fake news*, necessita de um processo amplo de discussão sobre os impactos e as possibilidades desta nova condição ontológica, que se tornou possível com o desenvolvimento das tecnologias digitais de comunicação e informação. O aprofundamento do impacto da cultura digital na formação de crianças e jovens, por meio de estudos empíricos consistentes, é mais do que necessário. A alfabetização digital crítica da nossa sociedade, com o objetivo de qualificar a participação dos cidadãos nas diversas instâncias da esfera pública, pode ser um projeto importante para a definição de políticas públicas voltadas à formação de uma sociedade democrática, que pense o processo educacional para além da cartilha neoliberal.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Aspectos do novo radicalismo de direita*. São Paulo: Editora da Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- BEAM, M. A.; HMIELOWSKI, J. D.; HUTCHENS, M. J. Democratic digital inequalities: Threat and opportunity in online citizenship from motivation and ability. *American Behavioral Scientist*, v. 62, n. 8, p. 1079-1096, 2018.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. Vol. 1. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BIESTA, Gert. What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, v. 8, n. 2, p. 146-158, Jan. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eerj.2009.8.2.146>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- DAMMER, K.-H. Pedagogia crítica. In: LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. *Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha*. São Paulo: Nankin, 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DEBORD, Guy. *Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2007.
- EULER, Peter. “Emancipação” nas condições sociais do capitalismo: a formação em contradição. In: LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; GOMES, Luiz Roberto; GRUSCHKA, Andreas (org.). *Teoria crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha*. São Paulo: Nankin, 2015.
- FLUSSER, V. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. Reflections and Hypotheses on a Further Structural Transformation of the Political Public Sphere. *Theory, Culture Society*, v. 39, n. 4, p. 145-171, 2022.
- JONES, L. M.; MITCHELL, K. J. Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, v. 18, n. 9, p. 2063-2079, 2016.
- KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy is not an option. *Learn Inq.*, v. 1, p. 59-69, 2007.
- LIMBERGER, T.; SALDANHA, J. M. L. Cibercidadania no mundo globalizado: o desafio das novas tecnologias e a concretização dos direitos humanos nas democracias contemporâneas. In: ANUARIO DE DERECHO CONSTITUCIONAL LATINOAMERICANO, 215, año XVIII, 2012, p. 215-230. Bogotá, 2012. ISSN 1510-4974.
- MARTINS, Sandra Olades. A esfera pública: dos salões à rede virtual. In: BORGES, Bento Itamar; GOMES, Luiz Roberto; JESUS, Osvaldo Freitas de (org.). *Direito e democracia em Habermas: pressupostos e temas em debate*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARSHALL, T. H. *Cidadania e classe social*. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

MIRRA, N.; MCGREW, S.; KAHNE, J.; GARCIA, A.; TYNES, B. Expanding digital citizenship education to address tough issues. *Phi Delta Kappan*, v. 103, n. 5, p. 31-35, 2022.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ROITBERG, Guilherme Prado; BERGO, Mariana; SOUZA, Edson Guilherme de; GOMES, Luiz Roberto. Fascismo e antisemitismo à brasileira. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 5, n. 2, p. 126-147, jul./dez. 2021.

ROSA, Hartmut. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2019.

SLOTERDIJK, Peter. *Crítica da razão cínica*. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

TÜRCKE, C. *Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

UNESCO. *Digital Citizenship as a Public Policy in Education in Latin America*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Montevideo: UNESCO Regional Office for Sciences in Latin America and the Caribbean, 2020.

XU, S.; YANG, H. H.; MACLEOD, J.; ZHU, S. Social media competence and digital citizenship among college students. *Convergence*, v. 25, n. 4, p. 735-752, 2019.

ZUBOFF, Shoshana. Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In: BRUNO, Fernanda; CARDOSO, Bruno; KANASHINO, Marta; GUILHON, Luciana; MELGAÇO, Lucas (org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo, 2018.

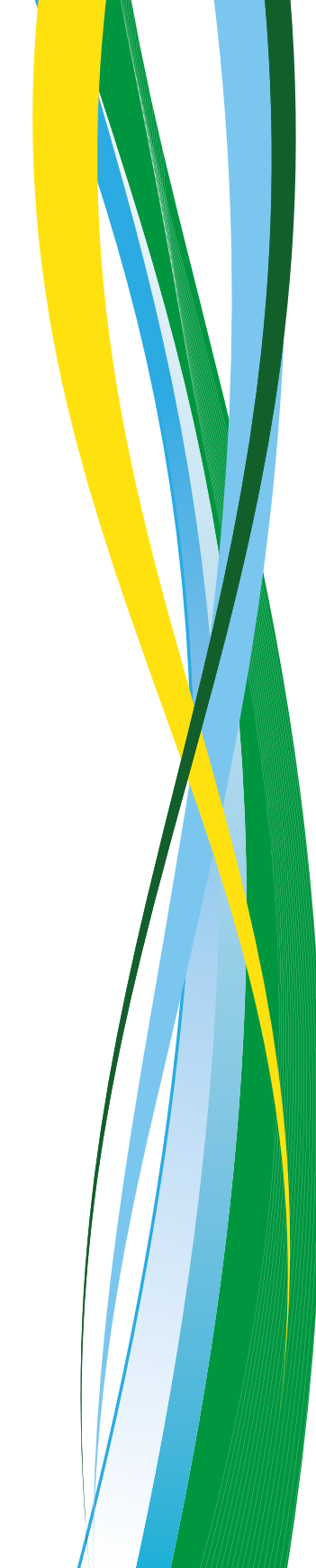
ZUIN, A. S.; GOMES, L. R. A formação da subjetividade na idade mídia. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos: UFSCar, v. 13, n. 2, p. 377-387, maio/ago. 2019.

ZHU, X.; LIU, J. Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, 1-5, Advance online publication, 2020.



Parte III

Neoliberalismo, Estado
y democracia en
América Latina



Para além do neoliberalismo: a educação entre o Estado ativo e a Nova economia

Angelo Vitório Cenci
Claudio Almir Dalbosco
Edison Alencar Casagrande

O que distingue o Estado não é apenas sua missão, mas também os meios e instrumentos de que dispõe para cumpri-la (Mazzucato, 2014, p. 258).

Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode desinteressar-se dela (Durkheim, 2009, p. 61).

Introdução

No presente texto, levaremos adiante uma reflexão com o intuito de discutir a educação situando-a entre a concepção de “Estado ativo” e a noção de “Nova economia”. A radicalização do neoliberalismo nas últimas décadas afetou profundamente o papel do Estado em garantir a finalidade pública da educação e, simultaneamente, debilitou-a profundamente ao subjugá-la à lógica do mercado. Por essa razão, faz-se necessário, como condição para avançar-se além do neoliberalismo, retomar o papel do Estado – pensando-o como Estado ativo – e da economia, resgatando sua função social, sobretudo no que concerne

à concepção do valor como criação coletiva e da lógica do capital improdutivo. Com efeito, a lógica mercantilista e gerencialista que tende a ser hegemônica nas instituições educacionais na atualidade segue a da apropriação privado do valor, tão em voga no capitalismo financeiro. Entende-se, pois, que o resgate e o fortalecimento da finalidade social e pública da educação passam por compreender o Estado e a economia em uma perspectiva para além do neoliberalismo, conferindo a ela a tarefa de orientar e ser orientada por uma visão de Estado ativo e de Nova economia.

Tomaremos como base, para a posição aqui defendida, a teoria de Mariana Mazzucato, por entendermos ser esta capaz de fornecer uma visão de Estado e de Economia em uma direção que permite pensar alternativas às enormes limitações e aos paradoxos que permeiam as formulações neoliberais. Iniciamos localizando o problema (I), para, na sequência, destacar o significado de um Estado ativo, como capaz de fazer frente ao “deslocamento” do capitalismo neoliberal (II), e a necessidade, para tal também de uma articulação entre “Estado ativo” e “Nova economia”. Por fim, discutiremos de que modo uma concepção de Estado ativo deveria orientar a educação, assim como uma noção de Nova economia precisaria orientar e ser orientada pela educação. Em última instância, as premissas presentes nas atuais concepções de Estado ativo e de Nova economia, articuladas a uma concepção de finalidade pública da educação, ajudariam a pensar de um outro modo, para além do neoliberalismo, a relação sempre existente e necessária entre Estado, economia e sociedade.

Posição do problema

José Luis Fiori (2022) observa, de modo apropriado, que todos os partidos socialistas que governaram democraticamente os Estados europeus na segunda metade do século XX tiveram de enfrentar um duplo paradoxo, a saber:

[...] [o] de gerir o cotidiano de uma economia capitalista, propondo-se ao mesmo tempo reformá-la ou transformá-la numa economia socialista, através de políticas públicas que necessitam do sucesso capitalista para poder se autofinanciar e sobreviver.

O autor entende que esse mesmo desafio retorna nesta terceira década do século XXI, em que os partidos e os governos latino-americanos de esquerda têm e terão de administrar uma economia muito fragilizada pela pandemia da Covid-19 e pelo fracasso generalizado dos governos neoliberais no continente nos últimos anos, sob o mantra ideológico de que o mercado se autorregula e se constitui como única forma de sociabilidade plausível. Esses governos terão de enfrentar certos problemas que são novos e que, portanto, não se faziam ainda presentes no caso dos governos socialistas europeus, nem no contexto das experiências progressistas latino-americanas da primeira década e meia deste século. Exemplos claros de tais desafios são, especialmente, o conflitivo nascimento de uma nova ordem geopolítica multipolar, que aponta na direção de uma era pós-neoliberal – já claramente em andamento na eurásia –, o acelerado avanço da revolução digital sobre todas as instâncias da vida e o avanço da política fascista sobre as instituições democráticas.

A profundidade das transformações em curso e a complexidade dos novos desafios impostos aos países indicam também para o fato de que não será qualquer tipo de Estado que possuirá a capacidade de dar às sociedades latino-americanas as respostas que o capitalismo neoliberal e sua pretensa sociabilidade omniabarcante de mercado não deram. Como alerta Fiori (2022), a contradição de fundo permanece a mesma: “depende do sucesso capitalista para realizar ‘objetivos socializantes’”. No caso dos países latino-americanos, esse paradoxo precisa ser situado entre um passado inconcluso – em termos de concretização de um Estado de bem-estar social mínimo e, pois, de direitos fundamentais, como o direito à educação – e um futuro incerto, na medida em que a barbárie neoliberal não esgotou as possibilidades inscritas em sua brutal dominação em diferentes cantos do planeta.

Com efeito, o presente revela muitas incertezas. Permanecem desafios antigos, no sentido de dar conta do que não foi satisfeito, como níveis básicos de igualdade, justiça social, liberdades substanciais, solidariedade social, renovação de formas de participação democrática, relações de mercado mais justas e o referido direito à educação, entre outros. Surgem desafios novos, traduzidos por crises em escala global, como a climática, a sanitária, a bélica, a da democracia e a da brutal desigualdade social. Elas traduzem a necessidade de avanços urgentes em termos de desenvolvimento sustentável, de respeito às identidades e às diferentes formas de vida, de inclusão digital, de soberania econômica e política dos Estados-nações em relação às corporações e ao capital financeiro. Trata-se da necessidade não apenas de uma nova ordem econômica, mas também de sustentabilidade ambiental, de uma nova comunidade de países estruturada na cooperação internacional, assim como de contornar uma nova e perigosíssima corrida armamentista entre superpotências nucleares.

Mais uma vez, os países latino-americanos encontram-se, de um lado, imersos em dar conta de suas contradições internas e das consequências resultantes de seu lugar periférico junto à ordem capitalista neoliberal; enquanto, de outro, necessitam fortalecer-se conjuntamente e encontrar meios de se situarem de outro modo no âmbito de um novo, doloroso e irreversível cenário geopolítico do mundo multipolar em que a hegemonia se desloca lentamente para o oriente. Certamente, uma das lições que a história deste último século mostra – da Primeira Guerra Mundial à guerra Rússia-Ucrânia – é que muitas das crises e contradições apresentadas pelas formas de sociabilidade experienciadas pelo ocidente durante esse período foram devidas às dificuldades delas em estabelecer um equilíbrio mínimo entre Estado, Sociedade e Mercado. Como bem o comprovam as ruínas deixadas pelo neoliberalismo onde esse avança, sociedades complexas não subsistem sem um contrato social minimamente decente.

Se experiências de absorção sobre a sociedade e o mercado pelo Estado levaram, no século passado, aos totalitarismos, a lógica neoliberal

de absolutização do mercado sobre o Estado e a sociedade mostrou-se, nesses últimos cinquenta anos, tão nefasta quanto a primeira. A grave crise ambiental que coloca atualmente em risco a vida como um todo no planeta, assim como a também aguda crise de confiança na democracia por quase todos os lados – ambas impulsionadas por um colossal desenvolvimento tecnológico e de mecanismos de manipulação de massas –, indica que as esferas do Estado e do mercado precisam necessariamente de uma adequada articulação com a sociedade como condição para se poder imaginar um outro mundo possível antes que mundo algum nos reste. Este outro mundo possível demanda a construção de uma outra visão do papel do Estado (ativo), da economia (nova), da sociabilidade democrática e de um outro imaginário social.

Não se pode deixar de referir o fato de que, para a filosofia política e para a ciência política, a questão da existência ou não do Estado em sociedades modernas nunca chegou a ser uma questão efetivamente central, nem a disjuntiva entre Estado mínimo ou Estado total. A partir do século XIX, mas sobretudo do XX, várias concepções de Estado entram em disputa. Essas vão da tese do fim do Estado (marxistas e neomarxistas), do Estado supostamente mínimo (neoliberal), do Estado total em sua dimensão coercitiva (o Estado neoliberal como neofascista e suicidário), do Estado liberal-democrático (herdeiro dos ideais universalistas da revolução francesa), do Estado desenvolvimentista (social-democrata), ao Estado de bem-estar social. Para nossos propósitos, é particularmente importante a noção de Estado sob o prisma do experimentalismo histórico e do participacionismo (Dewey, 1979; Honneth, 2017; Piketty, 2020). Essa noção não será revisitada diretamente neste momento, mas servirá como referência importante para avançarmos na discussão do papel do Estado na atualidade. O fato é que, muitas vezes, aspectos dessas e de outras concepções de Estado apontadas se apresentam, em sua feição concreta, bastante embaralhadas, o que complexifica ainda mais o esforço de identificar de que Estado se trata quando estamos nos referindo a esse conceito.

O capitalismo “deslocado” e a necessidade de um “Estado ativo”

O atual cenário apresentado coloca grandes desafios aos países latino-americanos, muitos deles seriamente afetados pelos efeitos do neoliberalismo que, de algum modo, os aflige de maneira mais ampla desde o denominado Consenso de Washington, de 1989, implementado em parte pelos governos neoliberais dos anos 1990. Não obstante o período da primeira década desse século ter sido marcado por governos progressistas e avanços sociais significativos na maior parte de nossos países, sucedeu-se nos últimos anos uma época de neoliberalismo selvagem e de desestruturação de muitas conquistas de direitos sociais, parte deles obtidos no período dos nacionalismos populistas, como os de Vargas no Brasil (1930-1945/1951-1954), Cárdenas no México (1934-1940) e Perón na Argentina (1946-1955). Uma nova onda de retomada do poder por governos progressistas está atualmente em curso, mas os obstáculos a serem enfrentados são inúmeros e envolvem tanto questões estruturais quanto conjunturais. Muitas delas remetem ao século XIX, como é o caso da não efetivação de modo pleno do direito à educação na maioria de nossos países.

Vários fatores precisam ser levados em consideração para enfrentar os desafios de um passado inconcluso e de um presente e de um futuro altamente desafiadores. Tem-se um forte processo de desindustrialização e de reprimarização das economias da região (produção de grãos, extrativismo mineral predatório, fontes de energia, etc.), sobretudo decorrente de políticas de desregulamentação, privatizações e ausência de projetos de desenvolvimento nacional soberano. Esse processo foi acentuado com a “abertura pela abertura” dos mercados às importações, como um fim em si mesmo, imposta pelo Consenso de Washington há mais de três décadas. Como lembra Nogueira Júnior (1994, p. 22), a presunção do Consenso era a de que os países latino-americanos estariam em condições de competir na exportação de produtos primários para os quais possuísem uma vocação natural e/ou em produtos manufatura-

dos sobre a base de mão de obra não qualificada de baixos salários no “contexto de uma situação socialmente injusta” e sem condições de enfrentar o protecionismo dos “mercados dos países desenvolvidos”.

De outra parte, na atualidade os países latino-americanos depararam-se com os desafios produzidos pela revolução digital. Esta está trazendo impactos tão profundos quanto trouxe anteriormente a revolução industrial. Ela abrange “uma expansão radical das tecnologias, bem como a generalização da economia imaterial, a conectividade global, o dinheiro virtual e o trabalho precário”, o que faz deslocar “a própria base da sociedade capitalista” (Dowbor, 2022, p. 4). Tal deslocamento se deve sobretudo ao fato de que onde antes havia o predomínio da fábrica hoje existe o enorme domínio das plataformas digitais, mas em escala planetária. A diferença é que essas exploram não apenas as pessoas, como no caso do endividamento das famílias, “mas também as próprias empresas produtivas, através dos dividendos pagos a acionistas ausentes” (Dowbor, 2022, p. 4). A revolução digital gera profundas mudanças da morfologia do trabalho, traduzidas na forma de precarização, desemprego, informalidade e enfraquecimento da classe trabalhadora, de modo a afetar de forma mais severa os países da periferia capitalista. Aliada ao domínio das grandes corporações e da hegemonia do rentismo, soma-se a já referida fragilização da democracia, do sistema político em suas instituições e do Estado social.

A motivação para retomar a discussão do papel do Estado, procurando situá-lo para além do neoliberalismo, ganha força na medida em que o projeto neoliberal de enxugamento do Estado desse “capitalismo deslocado” (Dowbor, 2020) entra em lento declínio, mas sem por isso deixar de se tornar menos agressivo em suas ações. Desde a crise de 2008, já havia ficado clara a necessidade do Estado para estabilizar a economia neoliberal e atenuar suas disfuncionalidades internas, dado o custo do brutal aumento da desigualdade social, do crescimento acentuado da pobreza e da miséria, bem como do conseqüente declínio da classe média, catalisadora da recessão democrática.

A crise surgida com a pandemia da Covid-19, assim como o lento deslocamento da hegemonia geopolítica do ocidente para o oriente, veio revelar as inconsistências e as incapacidades da ideologia do Estado mínimo, tanto para assegurar patamares de proteção e bem-estar social quanto para prover infraestrutura e apoiar o desenvolvimento produtivo e tecnológico. Na verdade, o Estado nunca deixou de ter certo papel ativo nas economias do capitalismo central no ocidente ao longo das últimas décadas, sobretudo em áreas estratégicas, como do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação. Mazzucato (2014) mostra, de modo muito claro, que a grande maioria das inovações profundas ou revolucionárias que impulsionaram a dinâmica do capitalismo no século XX tiveram sempre o Estado em sua base. Isso ocorreu “das ferrovias à internet, até a nanotecnologia e farmacêutica modernas”, tendo “o Estado na origem dos investimentos ‘empreendedores’ mais corajosos, incipientes e de capital intensivo” (2014, p. 26, grifo da autora). A autora lembra ainda que os países que mais avançam na inovação atualmente são os que possuíram ou possuem governos intervencionistas nesse campo. Ela mostra ser falso o argumento, tão difundido em forma de senso comum, de que o Estado é necessariamente burocrático, lento e pouco ousado.

A verdadeira origem da crise em que mergulhou a economia latino-americana nas últimas três décadas tem a ver com a neutralização ou domesticação do papel ativo do Estado. É por essa razão, como bem o destaca Mazzucato (2014), que o Estado não pode ser tomado como um “intruso”, nem como um “mero facilitador” do crescimento econômico, mas como um “parceiro ousado” do setor privado, disposto a assumir riscos que as empresas não assumem. A economista argumenta que “o Estado não pode e não deve se curvar facilmente a grupos de interesses que se aproximam dele em busca de doações, rendas e privilégios desnecessários, como corte de impostos”, mas “procurar aqueles grupos de interesses com os quais possa trabalhar dinamicamente em sua busca por crescimento e evolução tecnológica” (2014, p. 29). Em decorrência, ao

invés de conceber-se o papel do Estado como agente meramente limitado à correção das “falhas do mercado”, faz-se necessário “construir uma teoria do papel do Estado na formação e criação de mercados” (2014, p. 33). A autora toma como referência a obra de Karl Polanyi, que mostrara que o mercado capitalista foi fortemente moldado pelo Estado desde o seu início. Por essa razão, no que tange à inovação, cabe ao Estado não apenas reunir os investimentos do empresariado, mas também dinamizar e coordenar investimentos. O Estado sempre teve e continua tendo um papel fundamental e estratégico para o avanço em termos de educação, ciência, tecnologia e inovação. O mesmo vale em relação à justiça social.

“Nova economia” e “Estado ativo”

A abordagem de Mazzucato situa-se no contexto do que Felicia Wong denomina de “a emergência de uma visão de mundo progressista” levada adiante por diferentes grupos de economistas na atualidade. Em seu relatório, intitulado *The emerging worldview: how new progressivism is moving beyond neoliberalism – a landscape analysis* (2020), Wong identifica quatro grupos que hoje postulam uma visão de Estado ativo, estruturalmente diferente da perspectiva neoliberal. Tratam-se dos “progressistas pós-neoliberais” orientados pela visão de que “um novo mundo é possível”. Vale a pena referi-los sumariamente, começando pelos “novos estruturalistas”. Esses olham para o sistema atual e sugerem regras do jogo para o mercado. Entram aí aspectos como reforma tributária, transparência dos fluxos, controle dos paraísos fiscais, etc. Muito afinados às propostas de Piketty, defendem a ideia de que novas regras podem estruturar o desempenho longe da desigualdade e do poder privado concentrado, na direção de um poder mais difuso e de uma prosperidade amplamente compartilhada (Wong, 2020, p. 14s.).

Um segundo grupo é o dos “provedores públicos”, que defendem o Estado como provedor direto de bens e serviços, sobretudo nas áreas sociais, na pesquisa tecnológica e na infraestrutura, podendo concorrer di-

retamente com o mercado. Uma representante deste é Mazzucato. Esse grupo defende o papel do Estado como garantidor e fornecedor de bens e serviços essenciais, por reunir condições de garantir efetivamente o acesso universal, especialmente corrigindo exclusões de raça ou gênero, disciplinando os mercados privados e melhorando o desempenho econômico (Wong, 2020, p. 19s.). Com efeito, para Mazzucato (2022, p. 14), trata-se de “transformar o governo de dentro para fora, de fortalecer os seus sistemas – de saúde, educação, transporte e meio ambiente – e de dar uma direção nova à economia”. Mas a autora vai mais longe:

[...] apenas mediante o redirecionamento de nossa economia – com as noções de bem comum e de valor público no centro da produção, da distribuição e do consumo – poderemos estruturar e cocriar a economia, e assim produzir uma sociedade mais inclusiva e sustentável (2022, p. 166).

Um terceiro grupo é o dos “transformadores econômicos”. Esses defendem um Estado capaz de definir estratégias de longo prazo, políticas estruturantes de grande escala, políticas de industrialização, etc. Os transformadores econômicos argumentam que o Estado é essencial para definir a direção da transição econômica e possui dois papéis fundamentais:

[...] o primeiro é ajudar a direcionar essa mudança para que seja produtiva e produza melhores resultados para as pessoas e o planeta. O segundo é engajar as pessoas — especialmente as mais vulneráveis — durante tempos de rápidas mudanças, de modo que a transformação seja politicamente possível (Wong, 2020, p. 25).

O quarto grupo está voltado para a “democracia econômica”, sobretudo na dimensão institucional, focando no processo decisório da sociedade e no resgate da dimensão democrática das transformações econômicas. Os democratas econômicos concentram-se no aspecto da fraqueza das nossas instituições democráticas e argumentam que a reforma econômica exige colocar o foco na democracia participativa, baseada “em um contrato social inclusivo, na proteção robusta da ação coletiva e em instituições governamentais acessíveis” (Wong, 2020, p. 30).

Para Wong (2020), os aspectos comuns mais importantes das posições desses quatro grupos que pensam a relação entre Estado ativo e Nova economia são: a) os mercados não são sistemas que se organizam livremente, mas necessitam ser estruturados por escolhas e pelo poder do Estado; b) essas escolhas políticas podem moldar os efeitos da globalização e a mudança tecnológica; c) é necessário um novo paradigma, e esse precisa ser transformador (isso significa que a nova economia deve funcionar com base em valores que respondam às questões sobre os fins da economia e para quem ela deve estar voltada); d) os progressistas precisam delinear contornos para uma nova economia. Faz-se necessário, pois, um novo paradigma político a ser construído sobre a base de uma mudança transformadora de cunho estrutural. Trata-se de estabelecer novos objetivos, dentre os quais “mais segurança econômica, mais dignidade e, em última análise, mais prosperidade humana para mais pessoas” (Wong, 2020, p. 41). Usando um trocadilho da própria autora, é preciso substituir “*Choice for Voice*”.

Essas posições distinguem-se de importantes teóricos de esquerda hoje, que não acreditam mais que o Estado possa ter um papel ativo, no sentido de coordenar a economia e atender demandas da sociedade em termos de justiça social e sustentabilidade ambiental. Dardot e Laval (2017, p. 14-15), por exemplo, enfatizam que o neoliberalismo teria mostrado ser “ilusório esperar que o Estado nacional proteja a população dos mercados financeiros, das deslocalizações e da degradação do clima” e ser “inútil esperar que o Estado ‘volte a encaixar’ a economia capitalista no direito republicano, na justiça social e mesmo na democracia liberal”.

Todavia, cabe perguntar: qual seria o preço a se pagar no caso de se abdicar do papel ativo do Estado no atual contexto de crise do neoliberalismo? É possível ir-se além do neoliberalismo e suas patologias sociais, sem recuperar determinadas premissas fundamentais do Estado republicano e sem se dar um passo adiante no seu papel em relação ao mercado e à sociedade? Ciente da complexidade dessas questões, Thomas Piketty (2020, p. 18) alertara: “há inúmeras maneiras de estruturar

um sistema econômico, social e político, de definir as relações de propriedade, de estabelecer um regime tributário ou educacional, de relações de poder”, etc., e algumas formas de organizar as relações de propriedade podem possibilitar uma superação do capitalismo muito mais real do que “a via que consiste em prometer sua destruição sem atentar para o que virá depois”. É realmente possível alguma alternativa para além do neoliberalismo, sem um Estado ativo na intermediação com a sociedade e os mercados? Conforme bem indicado pelo autor, a profunda desigualdade que impera no capitalismo atualmente “não é econômica nem tecnológica”, mas, sim, “ideológica e política”.

Essa constatação indica que fatores como o mercado, a concorrência, o lucro, o salário, o capital, a dívida, os paraísos fiscais e a competitividade não existem em si, pois resultam fundamentalmente de “construções sociais e históricas”, e estas dependem inteiramente dos sistemas jurídico, tributário, educacional e político escolhidos em cada sociedade (Piketty, 2020, p. 16-17). Para Piketty, a ideologia consiste em um conjunto de ideias e discursos que visam explicitar como a sociedade se estrutura a partir das concepções dominantes sobre o regime político e a propriedade. Nesse sentido, a história da humanidade pode ser entendida como uma história marcada por regimes desiguais, em que os respectivos sistemas legal, fiscal, educacional e político vinculam representações da sociedade sobre justiça social e econômica. Se a desigualdade não é econômica, mas ideológica, parece ser impossível abdicar do papel do Estado para superá-la.

Mazzucato (2022, p. 159-194), em direção parecida – e tomando como referência os programas dos Estados Unidos que levaram o homem à Lua –, propõe repensar as capacidades e o papel do Estado na economia e na sociedade recuperando o senso de propósito público. Com efeito, argumenta a autora que as respostas às questões complexas de nosso tempo dependem de como a economia será organizada, o que demanda a capacidade de imaginar um mundo diferente do que está aí. A autora indica sete princípios ou pilares para uma nova economia políti-

ca, em que o Estado tem um papel ativo fundamental. Eles concernem: a) a uma nova concepção de valor e do processo criativo de sua criação; b) ao modo de criação de mercados; c) a organizações voltadas à cooperação; d) a finanças e a uma economia voltadas para os objetivos sociais; e) à distribuição de renda e riquezas associada ao crescimento inclusivo; f) a parcerias simbióticas voltadas para um objetivo comum; g) à promoção da criação coletiva de valor, mediante o fomento de novas formas de participação nela. A reconstituição das funções do Estado para além do neoliberalismo significa, em nosso contexto, voltar também para aqueles avanços civilizatórios representados pelo Estado moderno – que chegou, em certa medida, em nossos países com os nacionalismos desenvolvimentistas – e que o caráter regressivo e essencialmente autodestrutivo do neoliberalismo bloqueou ou destruiu.

Nesse sentido, há que se ressaltar a função política do Estado, sobretudo no contexto de América Latina, para:

- a) resgatar seu sentido republicano;
- b) defender a soberania nacional;
- c) fortalecer o princípio da democracia na relação com a sociedade civil (seja esta organizada ou não) e do republicanismo com sua institucionalidade;
- d) desjudicializar a política e despolitizar o Judiciário,
- e) assegurar direitos e garantias fundamentais;
- f) zelar pelos direitos humanos;
- g) fomentar a participação da sociedade civil em diversas instâncias (mediante conselhos de saúde, de segurança pública, de educação, etc.);
- h) fomentar o zelo por valores democráticos e incrementar um sistema político-partidário sólido vinculado à sociedade civil;
- i) zelar por eleições livres e diretas;
- j) zelar pela transparência no trato com a coisa pública (*res publica*);

k) fortalecer os mecanismos de cooperação regional e com os países do BRICs(+).

Cabe, ainda, ao Estado, em um contexto de América Latina, recuperar sua função de provisão de um sistema de proteção social capaz de garantir um patamar mínimo de proteção e bem-estar para todos. Com a função de proteção social, o Estado fica responsável por prover garantias fundamentais, tais como o direito à educação, a proteção à infância e à juventude, uma aposentadoria que impeça a miséria e o desamparo durante a velhice, saúde que permita que o indivíduo não fique sem assistência quando necessitar, assistência social aos mais vulneráveis, seguro desemprego, programas de inclusão social, etc. Com o neoliberalismo, as despesas com este *sistema de proteção social* estagnaram ou foram desmanteladas, apesar do enorme aumento da desigualdade social e do envelhecimento da população. A automação e sua potencial destruição de postos de trabalho (revolução digital), assim como a reprimarização da economia e a brutal precarização das relações trabalhistas, também são um sério alerta nessa direção.

Além de assegurar uma rede de proteção social, cabe ao Estado prestar serviços, fornecendo um sistema universal e gratuito de saúde, educação e segurança, bem como proteção a famílias vulneráveis. Haveria, também, a necessidade de criação de um modelo de sistema tributário progressivo, de taxação de heranças, de uma renda básica universal e tributar os lucros imorais obtidos pelos bancos privados. Há duas observações, para concluir: a) definir o modelo de prestação de serviços é crucial para determinar o tamanho ideal do Estado, assim como para definir a tributação necessária para sustentá-lo; b) essa escolha política é da sociedade, não dos economistas ou dos empresários (Carvalho, 2020). Esses aspectos, assim como as já mencionadas graves crises que afetam a todos em escala global, nos remetem à necessidade de postular uma visão de educação articulada às noções de Estado ativo e de Nova economia.

Para além do neoliberalismo: a educação entre Estado ativo e Nova economia

O neoliberalismo enfraqueceu o papel ativo do Estado e a função social da economia, assim como a finalidade pública da educação, ao mesmo tempo em que procurou universalizar a sociabilidade de mercado, atribuindo a esta, de *per se*, supostas condições de dar conta da reprodução material e simbólica das sociedades contemporâneas. Seu imaginário social procurou apresentar o Estado como uma instituição ineficiente, contrastando sua suposta incompetência com a propalada agilidade e a competência do mercado. O problema é que esse imaginário modelado pelo mercado forte e pelo Estado social frágil implica um alto preço a pagar na forma de “dessimbolização do mundo”. Esta leva o indivíduo a conceber-se como atomizado, “despreocupado com o laço social”, completamente independente dos semelhantes, enquanto “empresário de si mesmo”. Nessa direção, passa a compreender a sociedade como uma “grande empresa” e a vida social pautada pela lógica de mercado (Casara, 2018). No horizonte do conceito de Estado ativo e da noção de Nova economia, sobretudo marcada pela geopolítica do mundo multipolar e da revolução digital, torna-se fundamental à educação ultrapassar os contornos de desenvolvimento de *capital humano*, talhado aos moldes neoliberais, e recuperar sua finalidade pública. Esse velho desafio da educação republicana é recolocado, agora em novo contexto. Reunindo então as reflexões desenvolvidas até este ponto do percurso, vamos indicar, apenas a título de esboço, duas perspectivas.

Educar para uma concepção de “Estado ativo” e a necessidade de um “Estado ativo” para orientar a educação

Iniciando com uma questão mais precisa: que noção de educação um Estado ativo deve propiciar e que exigências se colocam quando se pensa em educar os cidadãos para conceberem o Estado como *ativo* e entenderem-se como partes de um tal *Estado*? O neoliberalismo debili-

tou profundamente a função educadora do Estado, tal como concebida desde a tradição republicana iluminista moderna. A apropriação neoliberal da teoria do capital humano, assim como a mercantilização e o empresariamento da educação, fragilizou aquele papel consagrado pela modernidade como central para a própria coesão das sociedades ocidentais pós-tradicionais. O atual ataque frontal às finalidades públicas da educação, com o enfraquecimento do papel ativo do Estado e da função social da economia, representou um sério enfraquecimento do contrato social mínimo necessário para as próprias sociedades do capitalismo periférico – como as latino-americanas –, mas não apenas, manterem um mínimo de justiça e de coesão social. A ilusão neoliberal foi e continua sendo postular o mercado como educador e como gestor da educação, de um modo mais competente que aquele assumido pelo Estado.

O neoliberalismo ocultou os vínculos profundos de interdependência que temos uns para com os outros e que só podem ser coordenados pela política e por formas de solidariedade social. De Durkheim, Marx e Weber, passando por Hegel, Simmel e Elias, a teoria social indicou com bastante clareza que os processos de modernização resultam sempre em uma maior interdependência entre os indivíduos mediados por instituições sociais. A modernidade atribuiu esse papel de criar condições para a coordenação e a coesão social à educação, sob a responsabilidade do Estado republicano, o que significou um grande avanço civilizacional. Conforme já o concebera Durkheim (2009), a educação é um “fato social”, não uma abstração ou criação arbitrária de alguém; tem, pois, uma objetividade. Não bastasse, ele assevera enfaticamente que, “se dermos algum valor à existência da sociedade [...] é necessário que a educação assegure entre os cidadãos uma comunhão de ideias e de sentimentos sem os quais qualquer sociedade é impossível” (2009, p. 61).

Como bem o percebera Durkheim, nenhuma sociedade subsistiria composta apenas pela simples soma de seres humanos, mas demandaria necessariamente a presença de uma consciência coletiva ou comum, res-

ponsável pela formação de valores, leis, sentimentos comuns, etc. Nas sociedades complexas da modernidade, há maior diferenciação individual e social, os interesses individuais são distintos e a consciência de cada indivíduo é mais acentuada. Por essa razão, a coesão social está assentada nos códigos e nas regras de conduta que estabelecem direitos e deveres via o direito. Mas não só isso. A educação converte-se em fator chave na manutenção da sociedade, pois, ao fomentar a solidariedade, fortalece também a coesão social. O Estado, em sua versão republicana e democrática, sempre teve um papel de enorme significado para tal. Isso explica por que não pode ser um ente passivo, limitado apenas a corrigir falhas do mercado ou destinado a tornar-se, ele mesmo, apenas mais uma organização de ou no mercado. O aspecto central a ser enfatizado, nesse contexto, é que a vida social é muito mais que o mercado, pois sua estrutura é determinada por “instituições como os seus sistemas político e jurídico, a economia e a forma como a vida familiar e comunitária estão organizadas” (Shafik, 2021, p. 21).

Por essa razão, se não quisermos testemunhar e arcar com as consequências de um “rompimento destrutivo da confiança mútua”, base de toda cidadania e vida social, há que se postular um outro mundo possível. Esse implica, necessariamente, como uma de suas condições, educar para uma visão de Estado que lhe possibilite reconhecer “a primazia das expectativas e da mutualidade, a eficiência e o valor na provisão coletiva e no compartilhamento de riscos e a importância de se adaptar a um mundo diferente” (Shafik, 2021, p. 22). O Estado ativo educa em seu papel *ativo*, na medida em que cria mercados e os regulamenta com arquiteturas jurídicas, institucionais e de competição mais transparentes e justas, mas também ao orientar a vida social para objetivos comuns. Por conseguinte, Mazzucato (2022, p. 166) ressalta que os bens públicos, tais como educação, pesquisa básica e meio ambiente, são criados pela imaginação coletiva e demandam uma compreensão – diríamos, uma educação – de interesse público que os considere como “objetivos comuns”; ocorre que “os bens comuns são resultados da imaginação cole-

tiva, dos investimentos e das pressões oriundas dos movimentos sociais, desde a atmosfera limpa até a educação pública”.

Conceber o Estado como “ativo” passa por atribuir a ele um papel mais exigente e mais horizontal, de articulação entre as esferas da sociedade e do mercado. A educação aqui deveria ajudar a preparar as pessoas para essa compreensão de Estado articulador e garantidor da finalidade pública de suas ações e dos mercados, de uma economia baseada na criação coletiva de valor e de sociabilidade democrática. Em última instância, os cidadãos precisariam estar preparados para decidir – com base no critério da finalidade pública de todas essas três esferas – que vida pode ser vivida com dignidade.

Educar para uma “nova economia” e pensar uma “nova economia” para orientar a educação

O que significa educar para uma nova economia e que educação esta deveria propiciar aos cidadãos? Há um sentido antropológico, ético e social na economia, na medida em que ela funciona como um sistema integrado – funcional ou disfuncional – de criação de valor. Uma nova economia demanda a recolocação da pergunta pela sua finalidade pública e social. Ora, o neoliberalismo sempre ignorou ou então moldou a seu modo a resposta à pergunta sobre os fins da educação, uma vez que ela fere de morte o dogma fundamental de que o mercado se autorregula, que a justiça social é uma miragem e que o papel do Estado se limita apenas em corrigir as falhas de mercado.

Como refere Mazzucato (2022, p. 14), na visão do Estado como *ativo*, o princípio é transformá-lo de dentro para fora, visando “fortalecer os seus sistemas – de saúde, educação, transporte e meio ambiente – e de dar uma direção nova à economia”. Esse papel do Estado requer a noção de *propósito*, o que implica uma mudança significativa de perspectiva, sobretudo em termos de Estado, de economia e da relação entre essas esferas, bem como no que tange ao papel da educação, da ciência e da tecnologia. No cerne dessa concepção, está a necessidade de formular

políticas públicas consistentes voltadas para as pessoas e norteadas pelo princípio do interesse público. Essa exigência ajudaria a “criar interfaces mais eficazes com inovações transversais a toda a sociedade”, o que ajudaria a:

[...] repensar como se desenham as políticas públicas; reconsiderar como se gerenciam os regimes de propriedade intelectual; e utilizar P&D para distribuir conhecimento entre a academia, o governo, as empresas e a sociedade civil (2022, p. 166).

Para Mazzucato (2022), isso significa “restaurar o interesse público” nas políticas, ou seja, desprivatizá-las, como é o caso das políticas educacionais para todos os níveis criadas no Brasil nos últimos anos. Restaurar o interesse público nas políticas educacionais possibilitará fazer com que elas venham a ter como objetivo “gerar benefícios tangíveis para os cidadãos e adotar metas que importem para as pessoas – movidas por fatores de interesse público, não pelo lucro” (2022, p. 20). A formulação de políticas públicas assim orientadas tem um papel educativo, na medida em que transforma as instituições, mas também as pessoas, de acordo com o princípio central do “interesse público”. Para a autora, a noção de interesse público requer, em primeiro lugar, considerar os bens públicos como “objetivos comuns”, e não como “correções das falhas de mercado” (2022, p. 166).

No entanto, o interesse público nas políticas de um Estado ativo deve alcançar também o mercado mediante a governança corporativa, na medida em que essa deve assumir como propósito o princípio da responsabilidade social, a saber, “levar em conta as necessidades de todas as partes interessadas, inclusive trabalhadores e instituições comunitárias, em vez de apenas acionistas (proprietários de ações da empresa)” (Mazzucato, 2022, p. 20). Trata-se, todavia, de um aspecto fundamental, mas não suficiente. A educação para uma nova economia e uma nova economia que eduque demandam contemplar também outras dimensões fundamentais. Dowbor (2022, p. 116) as resume com muita propriedade, referindo-as a quatro “eixos políticos”:

1) a inclusão produtiva, focando em particular o nosso principal dilema, a desigualdade; 2) os mecanismos financeiros, focando as medidas necessárias para que os recursos sirvam ao desenvolvimento equilibrado, e não apenas à alimentação de fortunas privadas; 3) a modernização da gestão, dos processos decisórios hoje inoperantes, no sentido da descentralização e da reapropriação pela base da sociedade, inclusive aproveitando as novas tecnologias e a conectividade em rede; 4) e o repensar da base política de sustento às novas dinâmicas de desenvolvimento inclusivo, em particular articulando as desigualdades de renda e de riqueza, mas também as desigualdades regionais, de gerações, de raça, de gênero, de sexualidade, buscando o resgate da dignidade humana para o conjunto da sociedade.

Pode-se entender que uma nova economia assentada em sua “função social” exigiria uma educação voltada, nessa esfera, à “criação de valor”, entendendo a economia como um sistema implicado por múltiplos processos interligados e que necessitam orientar-se pela noção de propósito público orientada por um Estado ativo. Por sua vez, a noção de riqueza passa a ser entendida não como fim em si, mas como o processo mediante o qual ela, na forma da produção de novos bens e serviços, é criada na sociedade, mediante um fluxo que resulta em coisas tangíveis ou intangíveis, como é o caso de novos conhecimentos e tecnologias. Nesse sentido, a riqueza não se confunde, mas é um derivado do valor, na medida em que resulta no “estoque cumulativo de valor já criado” (Mazzucato, 2022, p. 30). A educação formal sempre teve um papel enorme na criação de estoque de valor, na medida em que é ela uma das principais responsáveis de legá-lo de geração a geração.

Até metade do século XIX, os determinantes do valor – como o tempo e a qualidade da mão de obra – moldavam o preço de bens e serviços. A partir de então, e sobretudo com o neoliberalismo, as coisas se inverteram. Distinguir “criação coletiva de valor” em relação ao processo de “extração de valor” é importante, pois exigiria uma educação para a criação de valor que a diferenciaria claramente dos processos de “extração de valor”. Esses últimos facilmente podem ser desconectados da criação de valor. Nessa visão, o valor das coisas passa a ser determinado pelo preço que o consumidor está disposto a pagar. O valor

passa a residir nos “olhos de quem vê” e se dispõe a pagar pelo que vê, e não no processo de criação de novos bens e serviços. A correção dessa distorção demandaria uma educação voltada à criação coletiva do valor, muito mais do que para sua extração, como acontece na sua empobrecida feição neoliberal de “capital humano”, “educação financeira”, “empreendedorismo”, etc. Distinguir “criação” de “extração” de valor tem consequências políticas, ideológicas e econômicas profundas, por ajudar a desnaturalizar a desigualdade social. Uma educação para uma “nova economia” teria, pois, de focar na criação social coletiva de valor, não na sua extração meramente injusta e predatória.

A educação é parte ativa da criação de valor como processo coletivo. Não pode mais, pois, desde cedo, ser orientada pela lógica da teoria do capital humano e de estimulação da simples extração de valor do sistema financeiro e de outros setores da economia. Quando preço é igualado a valor, mercados financeiros e acionistas são colocados em primeiro lugar e a concentração de riqueza e renda torna-se naturalizada. A educação é parte constitutiva do processo coletivo de criação de valor. Cabe destacar que criadores de valor existem tanto dentro quanto fora do setor empresarial privado, pois, se sua criação é um processo coletivo e integrado, o próprio negócio de uma empresa, no que tange ao desenvolvimento tecnológico e à inovação, “está intimamente interligado a decisões tomadas por governos eleitos e a investimentos feitos por escolas, universidades, órgãos públicos e até mesmo instituições sem fins lucrativos” (Mazzucato, 2022, p. 334).

A própria formulação de boas políticas públicas por governos tem um papel fundamental para a criação de valor. Como bem lembra Mazzucato (2022, p. 334), a criação coletiva de valor se dá de modo significativo no setor público, por pessoas que nele trabalham, “sejam elas enfermeiras, funcionários públicos ou professores”. Isso significa que os atores e os setores públicos – o mesmo vale para os educacionais – não precisam imitar ou adotar a lógica dos setores privados para serem produtivos ou criadores de valor. Eles já o são, quando exercitam bem suas

funções, pois a criação de valor é um processo que depende de forma real ou potencial de todos os setores da sociedade.

Educar para uma nova economia significa também educar para que as pessoas compreendam os mercados como fundamentalmente enraizados em instituições sociais e políticas. Faz-se necessário desreificá-los, pois “não são coisas em si”, mas “moldados pela sociedade, como resultados de processos de agentes múltiplos em um contexto específico” (Mazzucato, 2022, p. 336). Essa forma de compreendê-los e de educar para tal é importante, pois envolve inclusive os legisladores. Educar na direção de uma “nova economia” possibilita a criação de mercados que produzam resultados na direção de um outro mundo possível.

Em última instância, as premissas presentes nas atuais concepções de Estado ativo e de Nova economia ajudariam a pensar de um outro modo, para além do neoliberalismo, a relação sempre existente entre Estado, economia e sociedade. Por conseguinte, o percurso desenvolvido permite extrair duas conclusões fundamentais: buscar alternativas para nossas sociedades para além do neoliberalismo demanda (1) redimensionar a relação Estado, sociedade e economia, orientada pela noção de propósito e finalidade pública, e (2) restabelecer a finalidade pública da educação, bem como postular um outro imaginário possível, alicerçado em outra noção de futuro e em um modo de vida democrático, justo, solidário e sustentável.

Referências

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.

CARVALHO, Laura. *Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado*. São Paulo: Todavia, 2020.

CASARA, Rubens. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.

DURKHEIM, Emile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2009.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOWBOR, Ladislau. *A era do capital improdutivo*. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DOWBOR, Ladislau. *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2020.

DOWBOR, Ladislau. *Resgatar a função social da economia: uma questão de dignidade humana*. São Paulo: Elefante, 2022.

FIORI, José Luis. *A utopia, a história e o desafio de governar*. 2022. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-utopia-a-historia-e-o-desafio-de-governar/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FREUDENBERG, Nicholas. *A que custo? O capitalismo (moderno) e o futuro da saúde*. São Paulo: Elefante, 2022.

HAYEK, Friedrich. *Os fundamentos da liberdade*. São Paulo: Visão, 1983.

HONNETH, Axel. *A ideia de socialismo: tentativa de atualização*. Lisboa: Edições 70, 2017.

SAFATLE, V. *Bem-vindo ao Estado suicidário*. N-1 edições. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/004>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MAZZUCATO, Mariana. *O estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs, setor privado*. São Paulo: Portfólio-Penguin, 2014.

MAZZUCATO, Mariana. *Missão economia*. Um guia inovador para mudar o capitalismo. Valor de tudo: produção e apropriação na economia global. São Paulo: Portfólio-Penguin, 2022.

NOGUEIRA JÚNIOR, Paulo B. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: SOBRINHO, B. L. (org.). *Em defesa do interesse nacional*. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 99-144.

PIKETTY, Thomas. *Capital e ideologia*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

SHAFIK, Minouche. *Cuidar uns dos outros: um novo contrato social*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

WONG, Felicia. *The emerging worldview: how new progressivism is moving beyond neoliberalism: a landscape analysis*. Roosevelt Institute. 2020. Disponível em: https://rooseveltinstitute.org/wp-content/uploads/2020/07/RI_EmergingWorldview_report-202001-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.



Formação humana e as práticas de cooperação social

Miguel da Silva Rossetto

[...] é fácil imaginar que a difícil tarefa de cooperar com aqueles que diferem sempre foi algo raro (Sennett, 2013, p. 17).

Introdução

Richard Sennett (2012), em sua obra intitulada *Together: the rituals, pleasures and politics of cooperation* (*Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação*), demonstra que é próprio da natureza dos animais viver em bandos. Assim, defendem-se, procuram alimentos e relativamente garantem sua sobrevivência. No entanto, quando tratamos dos humanos, a redução da vida a grupos reservados tende, mais especificamente, ao fortalecimento do vínculo solidário para com os iguais e à coação para com os diferentes. O tribalismo, além de uma solidariedade parcial e perigosa, limita a complexidade dos próprios indivíduos que precisam, compulsoriamente, se encaixar em modelos culturais específicos. Contra isso, já nos dizia Aristóteles (2009), a cidade constitui-se de homens distintos e, claramente, a tribalização da vida humana desconstrói essa noção e repele os indivíduos da experiência com o diferente. A abstenção da concepção aristotélica enquanto fundamentação da vida social reforça

a estereotipia preconceituosa que se tem do outro e, assim, procuramos evitar quem não nos é amigável ou “apenas” não nos entende. A experiência da diversidade implica lidar com os desafios do cotidiano, ampliando a possibilidade de constituição de subjetividades alargadas, capazes de alteridade, de reconhecimento, de cumplicidade.

A cooperação, para Sennett (2013, p. 15), “[...] pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam”. Isso tanto em relação aos humanos quanto em relação aos animais em geral, ou seja, o apoio mútuo é facilmente identificado em todos os animais sociais, uma vez que “[...] cooperam para conseguir aquilo que não podem alcançar sozinhos” (2013, p. 15). Essa inferência nos conduz a, pelo menos, três conjuntos de questões. O primeiro conjunto nos leva às seguintes reflexões: como ocorre a cooperação? Com que intenção os animais, mais especificamente os humanos, cooperam? É possível que a cooperação ocorra apenas do ponto de vista estratégico, utilizando o outro apenas para o alcance de objetivos privados? Como evitar isso?

O segundo conjunto relaciona-se à reflexão acerca do neoliberalismo capitalista, que proclama que os indivíduos podem e devem alcançar sozinhos o que pretendem, bastando almejar muito e esforçar-se suficientemente. Mas, como já sabemos, não há espaço o bastante para que todos sejam sujeitos de sucesso no capitalismo, não é possível que todos alcancem o que pretendem, alguns precisam fracassar, para que outros tenham sucesso. Essa perspectiva ampara uma competitividade letal para o derrotado e, por sua vez, desfavorece a manifestação de trocas cooperativas. A escola e os espaços formativos de maneira geral assumem, nessa perspectiva, claros objetivos neoliberais, promovendo um modelo educacional que faz da própria escola ou da educação um bem privado com finalidades econômicas (Laval, 2004).

A cooperação entre os diferentes é exigente por si mesma. Não bastasse isso, a sociedade contemporânea fortalece tal dificuldade quando amplia a desigualdade social, colocando uns contra os outros; ou quando promove estruturas das organizações modernas que, na prática, corro-

boram o isolamento do indivíduo; ou, ainda, quando a cultura hodierna se ocupa em “tranquilizar” os indivíduos das angústias provocadas pelas diferenças religiosas, políticas, étnicas, etc. (Sennett, 2013).

Há, segundo Sennett (2013, p. 20), uma desabilitação da capacidade de cooperar:

[...] as pessoas perdem a capacidade de lidar com as diferenças insuperáveis à medida em que a desigualdade material as isola, que o trabalho de curto prazo torna mais superficiais os contatos sociais e gera ansiedade a respeito do Outro. Estamos perdendo as habilidades de cooperação necessárias para o funcionamento de uma sociedade complexa.

Perguntamo-nos, portanto – o que leva ao terceiro conjunto de questões –, qual é o papel da educação e da formação humana diante desse contexto? É possível que pensemos a cooperação enquanto um princípio formativo? Precisa o desenvolvimento humano que a cooperação faça parte da formação do homem? A cooperação é ensinável? A cooperação é parte da natureza humana? Quais os pressupostos teóricos da arte da cooperação? A cooperação reserva a si mesma nos limites de uma dimensão ética positiva ou guarda uma complexidade maior, capaz de nos levar a resultados por vezes destrutivos? Ela é capaz de fazer frente a uma sociedade individualista e competitiva, que opera de forma sistemática?

Diante do exposto, este ensaio é estruturado em três momentos: a) primeiramente, apresenta uma breve denúncia do neoliberalismo como promotor fundamental da fragilização de uma política de cooperação social; b) posteriormente, expõe a tese de Sennett sobre as políticas e práticas de cooperação social; e, c) a título de encerramento, traz uma ponderação sobre os desafios da cooperação para a formação humana.

O capitalismo neoliberal e a desabilitação da cooperação social

A disparidade histórica e sistemática da desigualdade social e econômica no Brasil e no mundo, mas especialmente no Brasil, legitima um comportamento acirrado e competitivo por espaço no mercado de traba-

lho e por melhores condições de vida. Os impactos globais da pandemia de 2020 dão tonalidades vibrantes para esse cenário, revelando ainda mais o distanciamento social entre grupos com poder econômico muito distintos. Contudo, o espaço da disputa não ocorre apenas no nível em que um indivíduo abre concorrência com os outros, mas também quando as nações passam a estabelecer uma política protecionista, privilegiando a própria pátria em detrimento das outras. Nessa direção, a economista Minouche Shafik (2021, p. 10) afirma que:

[...] o apoio ao sistema de cooperação internacional que existe desde o período do pós-guerra, e do qual participei em boa parte da minha carreira, também está diminuindo à medida que o nacionalismo e o protecionismo ganham destaque.

O neoliberalismo internacional impele ao Brasil, e a qualquer país do mundo, determinados princípios que regem a ordem mundial e impõem-na à realidade de cada nação certas tensões políticas e econômicas que são vividas conforme a emergência de cada Estado e de acordo com sua capacidade de lidar com fatores externos à própria cultura política, social e histórica. O que sempre está em evidência nesse contexto são as disputas pela economia e pelo poder, o que faz povos inteiros serem incluídos e/ou excluídos da repartição da riqueza e da prosperidade global. Mas, talvez, o ponto nuclear que mais nos interessa, aqui, é:

[...] a supressão do Estado social em nome do Estado empresarial, desobrigando-o juridicamente das suas funções sociais básicas e obrigando-o simultaneamente a ser gerenciado pelos princípios (neoliberais) da competição ilimitada, eficiência extremamente racionalizada e lucratividade voraz (Dalbosco; Cenci; Rossetto, 2020, p. 03).

Uma vez que o Estado assume tais diretrizes, os impactos no modo de vida dos indivíduos são inevitáveis, pois as pretensões de êxito e de participação no capital financeiro fragilizam gravemente os aspectos éticos da formação dos sujeitos, deixando-os vulneráveis ao “[...] aumento crescente do individualismo em detrimento de formas cooperativas e solidárias de vida” (Dalbosco; Cenci; Rossetto, 2020, p. 03).

O desejo de cooperar nesse cenário é, evidentemente, comprometido. Esse fator é ainda mais exponencial quando a formação educacional e cultural de determinada nação e de cada indivíduo é reduzida e é precária a tal ponto que a resistência e a iniciativa opositoras inexistem ou são fragmentadas de maneira a não se tornarem um movimento contra-hegemônico. Esse modelo educacional restritivo também é resultante de um neoliberalismo capitalista que exige das instituições de ensino o atendimento de suas necessidades, entre as quais figura a preparação adequada dos profissionais tanto em sua dimensão técnica quanto em sua dimensão pessoal, a qual exige um indivíduo capaz de aprender a aprender, processo entendido como aprendizagem contínua de adaptação ao bom desempenho da vida profissional. A educação, portanto, passa a assumir um lugar de bem privado, a serviço do capitalismo e, portanto, do indivíduo que precisa e deseja ter êxito na vida (Laval, 2004).

Para Sennett (2013, p. 20), “estamos perdendo as habilidades de cooperação necessárias para o funcionamento de uma sociedade complexa”. Sem dúvidas, o multiculturalismo das grandes urbanizações, possível graças ao rompimento das barreiras geográficas e à ampliação drástica dos meios de comunicação e interação, não preceitua sobre como podemos viver juntos (Goergen, 2016). Ao contrário disso, colocamos diante do outro, diante do estranho que nos desponta diariamente, trazendo ansiedade e medo, desafiando nossas capacidades de acolhida, de entendimento, de respeito e de proposição de novos modos de vida. Ou seja, a sociedade contemporânea é, como nos diz Ulrich Beck (2011), uma sociedade de risco e, por isso mesmo, cada vez mais complexa, em razão da extensão e da profundidade dos problemas do cotidiano, o que faz com que as incertezas nos coloquem em um cenário incontrollável, menos palpável e inseguro (Flickinger, 2016). É exatamente nesse momento e nesse lugar históricos que, talvez, se exija maior autonomia para fazer uso da liberdade humana, e, portanto, encontrar alternativas para que isso ocorra de maneira mais própria, singular e legítima é um desafio de primeira grandeza.

Nesse cenário, buscar absoluta independência para conduzir a vida e enfrentar a complexidade e as incertezas talvez não seja a melhor escolha, já que temos a chance de conviver de modo mais próximo com os diferentes e, uma vez que eles fazem parte do problema e dão características singulares às situações, seria imprescindível que se envolvessem na busca de soluções. Dificilmente conseguiremos dar conta de todo o enredamento dos problemas ignorando o olhar do outro.

Políticas e práticas de cooperação social

A cooperação social é, por si mesma, um tema de profundo interesse de quem se ocupa com a sociabilidade da vida humana e com a sua consequente ou pressuposta formação. Contudo, a dedicação a essa pauta justifica-se, também, pela complexidade e pela ambiguidade com que Richard Sennett a trata. Recusando-se a compreendê-la apenas em sua esfera ética positiva, o autor aponta os caminhos sinuosos que podemos encontrar quando nos dedicamos a pensar as políticas e as práticas de cooperação.

Em *Juntos*, Sennett (2012) faz uma importante distinção entre o que podemos chamar, de um lado, de *cooperação política* e, de outro, *política de cooperação*. A primeira se dá no jogo de poder do sistema político – mais especificamente na coalizão entre partidos políticos –, à medida que os grupos mais impotentes precisam dos mais robustos e avantajados para alcançar seus objetivos e vice-versa, uma vez que não conseguiriam atingi-los sozinhos. Apesar de essa ajuda mútua ser um pressuposto importante para a noção específica de cooperação, a cooperação política é frágil quanto à compreensão social dela mesma, sendo marcada por falhas importantes para a manutenção da lisura da cooperação, como, por exemplo, a escassez do respeito e a comunicação anêmica com as pessoas que formam as bases de apoio, perdendo, assim, a capacidade de negociação orgânica, que aproximaria as massas daqueles que gestam as tomadas de decisão do alto comando.

O caráter aberto da cooperação, portanto, pode levá-la a abrir-se a um mecanismo de apoio aos outros, com vistas exclusivas ao atendimento estratégico de interesses unilaterais que não visam exatamente à qualidade da coalizão, tampouco voltam-se ao desenvolvimento dos envolvidos quando associados a uma cultura de cooperação política restritiva. A ampliação da noção e da efetividade da cooperação exige voltar a atenção à sua dimensão social, para além de sua qualidade política.

De acordo com Sennett (2013, p. 81), “a política de cooperação em organizações não políticas pode enfrentar as mesmas tensões entre o topo e a base, mas, se o seu objetivo for o contato social direto, o risco será menor”. Em resguardo e promoção desse contato social direto, a política de cooperação procura minimizar os impactos negativos de quando ela é entendida apenas em sua dimensão político-estratégica. As políticas de cooperação, portanto, devem ir às bases do cotidiano da vida humana, almejando o relacionamento efetivo e “face a face” entre as pessoas, incitando o engajamento ativo em prol da solidariedade. Em outros termos, exige que a resposta à pergunta “como viver juntos?” seja construída pelo próprio envolvimento ativo e solidário.

A questão social dos atos de cooperação procura superar, ou melhor, integralizar a *questão política* desses atos. Isso exige uma transformação do pensamento social, com vistas a reduzir as desigualdades e as formas de opressão que são provenientes das próprias parcerias de cooperação quando limitadas a estratagemas. Se compreendida apenas nesse aspecto político, a cooperação não consegue suplantar as diferenças entre aqueles que estão no topo da gestão das associações nem a exploração de uns sobre os outros. Isso ocorre em razão de que a cooperação política, em si mesma, está voltada a atender interesses de uma agremiação representada por alguns de seus membros, e a prevalência desse objetivo distancia as organizações dos vínculos sociais com o cotidiano.

Sennett (2013) relata que, em 1900, ao lado da Torre Eiffel, uma exposição de novos produtos lançados no mercado solenizava “O Triunfo

da Indústria e do Império”, mas contrastava com outro movimento ao seu lado, chamado de “Museu Social”, que, apesar de fazer uso de um espaço menos privilegiado, comportava muitos interessados em discutir o que eles nomeavam de *La Question Sociale*. Os estândares se ocupavam em mostrar, de diferentes locais de fala, os princípios da solidariedade. Alemães, franceses e americanos questionavam a si mesmos sobre como viabilizá-la em espaços urbanizados em que as pessoas, apesar de convivência confinada, não se conheciam e não se conectavam. A conexão social, assim compreendiam, fortalecer-se-ia à medida que a cultura da solidariedade se instaurasse. Entretanto, duas versões de solidariedade se estabeleciam:

[...] uma dando ênfase à **unidade**, a outra, à **inclusão**. Esses contrastes não eram exclusividade da esquerda, e tampouco pertencem apenas ao passado. Movimentos políticos de todas as tendências precisam decidir se dão ênfase à unidade ou a uma inclusão mais diversificada, devem enfrentar a ação política intragrupal, têm de definir que tipo de solidariedade querem. Ao longo do século XX, as duas versões de solidariedade viriam a diferenciar o que poderia ser chamado de esquerda política da esquerda social (Sennett, 2013, p. 54, grifo nosso).

Os sindicalistas alemães apostavam suas fichas na *unidade*, fazendo prevalecer o coletivo em detrimento do indivíduo, e entendiam que a solidariedade se daria de cima para baixo, num movimento disciplinado e ordenado, determinando a renúncia do *eu* frente às deliberações superiores, que garantiriam um todo unificado do coletivo. Desse modo, “os militantes [...] encaravam a cooperação como uma ferramenta, um meio para alcançar suas metas políticas; para a consecução de objetivos políticos, é necessário impor disciplina nas trocas frente a frente” (Sennett, 2013, p. 54). A identidade dos indivíduos constituía-se baseada na acomodação impreterível e no compromisso irrestrito para com o grupo. Assim, as diferenças eram tidas como ameaças e precisavam ser eliminadas, para não colocarem em risco a ação cooperativa e uniformizada. Isto é, de modo algum as diferenças poderiam se transformar em vínculos; elas até poderiam existir, mas de modo endógeno, emergindo e submergindo do próprio grupo, pois a publicidade das diferenças in-

ternas considerava-se fraqueza e revelação de falta de comando interno para conduzir a cooperatividade. Esse movimento é aparentemente altruísta, ao defender e propor a cooperação, contudo, compromete o desenvolvimento humano em sua excelência, pois a mesma cooperação ocorre por meio de posturas submissas, negando a autonomia e a liberdade dos envolvidos.

De outro lado, os militantes americanos, representantes da oficina local, defendiam um movimento constitutivo da cooperação que se direcionava de baixo para cima. Por isso, o foco de suas preocupações não era o modo como garantir a cooperação através da autoridade e da disciplina, mas por meio da ampliação da liberdade, e “[...] queriam tanta participação livre quanto possível na paróquia ou na rua, ainda que isto significasse o sacrifício de certa dose de disciplina” (Sennett, 2013, p. 54). A ausência ou a flexibilização da disciplina orientada para a promoção da solidariedade ocasionava, obviamente, a sensação de desordem e insegurança, ameaçando as organizações de esvaziamento. A veracidade dessa afirmação é perceptível, contudo, talvez tal esvaziamento fosse resultado da incapacidade dos membros de entenderem o caráter espontâneo da cooperação social, oposto à sua lógica política e disciplinadora. É evidente, aqui – mas, trataremos disso adiante –, que a cooperação ativa exige considerar formação humana.

A solidariedade com ênfase na *inclusão* era, portanto, uma defesa da esquerda social e pressupunha “[...] dar ênfase ao puro e simples ato de cooperação com os outros como um fim em si mesmo, e não como uma ferramenta estratégica” (Sennett, 2013, p. 57-58). Nesse sentido, a esquerda política está sempre em risco de perder sua legitimidade, pois, quando perde o contato orgânico com as bases e passa a se envolver com a complexidade burocrática para atingir seus fins, torna-se incapaz de explicar para as massas as negociações realizadas nos bastidores, sendo, assim, “[...] sugadas para as engrenagens opacas do Estado [...]”, tornando-se “[...] cada vez mais difícil distinguir a reforma da cooptação” (Sennett, 2013, p. 62). Por isso, se a cooperação quer a si mesma social e inclusiva, cabe-lhe

assumir o risco da frouxidão das trocas entre seus membros. Assumir esse risco não significa vê-lo exatamente como um risco, mas enquanto uma possibilidade natural a quem aprecia a liberdade dada aos outros, sem a necessidade de persuasão. Deixamos de sentir ansiedade e medo em razão do possível estado de contrariedade e desacomodação a que o outro nos coloca. Implica, pelo contrário, sentir-se bem até mesmo quando alguém não aceita esse mesmo *ethos* de vida, pois a espontaneidade da solidariedade é tão culturalmente formativa que os mecanismos de fomento – para a própria plenitude dessa e do sujeito que a promove – não devem renunciar a esse sentimento. Os convites à participação não são convocatórios, mas espaços de cooptação reformados pela autenticidade dos próprios envolvidos. Os desafios das diferenças e da participação são abordados por diálogos que focam as experiências cotidianas, pois, segundo Sennett (2013, p. 69), “a experiência comum, e não fórmulas de políticas a serem adotadas, é o que conta [...] nas relações sociais”.

A simples resistência aos sistemas é insuficiente para criar alternativas de escapes aos limites postos pela cooperação reduzida à sua dimensão política. Por isso, o apelo à participação espontânea e informal permite melhor gerência sobre a vida cotidiana das pessoas comuns. O empoderamento dos sujeitos ao fazerem uso de sua liberdade amparada pela perspectiva da cooperação social os fortalece diante de uma realidade que deixa de ser percebida como inelutável. Esse movimento ordenado de baixo para cima pode, ou não, atingir a burocracia política do Estado, mas apenas como possibilidade. Contudo, na eminência de assim acontecer, será expressivamente mais autossustentável que o vácuo caminho percorrido pela cooperação política.

A exigência formativa da política de cooperação social

A questão social da cooperação é endossada quando conseguimos dar conta dos seguintes problemas: “como encorajar a cooperação com outros que diferem” e “como estimular o puro e simples desejo de asso-

ciar-se”? (Sennett, 2013, p. 69). Em partes, essas questões foram respondidas quando o autor a quem estudamos trata da própria informalidade da participação. Contudo, poderíamos, talvez – e essa é nossa hipótese –, conjecturar que a cooperação social, diante do avanço do multiculturalismo e de sua subsequente complexidade, poderia ser mais bem atendida por meio de processos de formação humana constituidores de subjetividades dispostas a viver a cooperatividade informal das experiências comuns. Em outros termos, procuramos especular sobre o papel da cooperação social diante dos desafios cotidianos da vida comum. Essa especulação implica entender como a cooperação social contribui para que os sujeitos vivam o cotidiano enquanto experiências formativas e, de lá para cá, como se fortalece a cooperação social quando instaurada no espaço ordinário da convivência humana, isto é, para além (ou aquém) da esfera burocratizada das associações partidárias ou institucionais.

Espera-se, portanto, que a formação humana se configure como aporte decisivo para a cooperação social e que, por sua vez, a cooperação social ratifique seu potencial formativo constitutivo do sujeito cultural. Isso por entender que o desenvolvimento individual, tanto em sua dimensão intelectual quanto na moral, ocorre na esfera pública, ou seja, no espaço conflitivo da convivência com o outro. É importante observar, contudo, que a proximidade com os outros é geralmente fundada na perspectiva de encontrar nessa relação apenas segurança, tranquilidade e legitimidade para um *ethos* de vida proveniente das determinações individuais. Talvez precisemos colocar em questão essa perspectiva e os desejos inerentes a ela, ou, mais especificamente, é possível que precisemos reconhecer a instabilidade e os temores da relação com o outro, enquanto meandros do desenvolvimento da personalidade e dos processos de subjetivação. Apesar de assumirmos a complexidade conflitiva da vida pública – e assumir isso já é um avanço imprescindível para o desenvolvimento humano –, esse contexto não pode enfraquecer nossas aspirações acerca da vida compartilhada com os outros, sob pena de ampliarmos desmedidamente a dimensão intimista da formação humana,

reduzindo problemas que são de ordem política a problemas que são apenas de ordem psicológica. Sennett (2014, p. 373) tece uma crítica a isso quando se refere a esse contexto como uma ideologia da intimidade, ou seja, quando se acredita que “relacionamentos sociais de qualquer tipo são reais, críveis e autênticos” quando estiverem “mais próximos [...] das preocupações interiores psicológicas de cada pessoa”, contudo, na verdade, são mais reais, críveis e autênticos quando tomados em sua condição pública.

Diante do diagnóstico de que estamos perdendo a capacidade de cooperar de maneiras complexas num espaço público cada vez mais instável, cabe-nos o desafio de explorar as raízes e o cultivo no humano dessa capacidade fundamental que é a cooperação para melhor vivermos solidariamente nas sociedades contemporâneas. Para isso, Sennett (2013) demonstra, inicialmente, alguns aspectos da psicologia infantil que lhe permitem afirmar que a cooperação aparece já nos primeiros meses de vida da criança, especialmente quando esta precisa interagir com os adultos em situações que são absolutamente complexas para ambos. Essas experiências são imperativas, pois estão no limiar da sobrevivência humana, uma vez que se tratam de problemas emergenciais e vitais para o bebê. Desde muito cedo, os bebês testam formas de comunicação com os adultos, para conseguirem alcançar objetivos que, sem a solidariedade do outro, seriam impossíveis. Essa interação, no entanto, é truculenta, pois não há um saber previamente estabelecido, regrado e pronto para ser usado, independentemente dos atores envolvidos (bebê e adulto); pelo contrário, precisa ser construído, adaptado e melhorado, de acordo com os envolvidos, o que exige alto grau de desenvolvimento cognitivo e de sensibilidade para com a espontaneidade e a unicidade da situação. Essa comunicação, apesar de parecer, não se torna imediatamente mais fácil com o passar do tempo, ao invés disso, vai se complexificando ao ampliar o leque de gestos, de tonalidades de voz, de trejeitos, etc., contudo, esse novo capítulo não é um desastre. “Tanto os bebês quanto os pais aprendem a se adaptar, e na verdade são estimulados

nesse processo a *prestar mais atenção uns nos outros*; a comunicação não se rompeu, apenas se tornou mais complexa” (Sennett, 2013, p. 21, grifo nosso), desafiando nossas capacidades de abertura, entendimento e acolhimento do outro.

O imperativo da comunicação, já nos primeiros momentos de vida, coloca o bebê em situação desafiadora e constitutiva, pois o desafio de encontrar maneiras de se comunicar precisa ser elaborado, dando assim início a um processo de subjetivação. Na falta de um referencial de conhecimentos, o bebê recorre a um movimento peculiar ao humano, qual seja, o ensaio. Entre outras características, o ensaio é um esforço individual para atingir determinado objetivo, porém, esse empreendimento é bem arriscado, uma vez que não parte de um saber prévio, pelo contrário, pode, sim, resultar em saberes a serem utilizados numa próxima experiência. O ensaio compreende, então, o exercício humano da tentativa, que implica o erro com muita frequência, resultando na repetição exaustiva do mesmo comportamento. Nota-se até mesmo certo gosto da criança pela repetição, como nas vezes em que ela assiste inúmeras vezes a mesma cena de um filme ou quando quer ouvir diversas vezes a mesma história. Essa repetição constante pode parecer um ato automatizado, e talvez seja, contudo, tal mecanização da ação passa, com o tempo, a dar espaço ao aperfeiçoamento da ação. Ao viver repetidas vezes a “mesma” experiência, começa-se a identificar as fragilidades do comportamento escolhido para resolver determinada situação.

O exercício reflexivo sobre a própria conduta começa por volta dos 5 anos de idade, diz Sennett (2013), tomando essa assertiva emprestada do psicólogo Erik Erikson. As crianças, nessa fase, começam a perceber, em si mesmas, insatisfação com as formas de comportamento utilizadas por elas até então. Tal autonomia lhes é agradável e inspiradora, pois, até aquele momento, os processos de revisão de sua conduta provinham de fora, dos pais ou responsáveis, que lhe repreendiam ou orientavam, fazendo com que sua própria atenção voltasse para si mesma, iniciando um movimento de prospecção da ação. De ora em diante, há uma posição

autoconsciente de seus atos e da fragilidade ou fortaleza que os caracterizam, criando assim as condições para novas proposições de seu comportamento, a serem feitas pela própria criança, o que indica as origens da individuação do sujeito. Entretanto, mesmo com a inauguração dessa postura analítico-reflexiva por parte da criança, “o pensamento reflexivo autocrítico não implica um afastamento das outras crianças; elas podem ser reflexivas juntas” (Sennett, 2013, p. 24).

A presença da outra criança nesse movimento reflexivo sobre si mesmo e a importância desta para a própria revisão da conduta nos permitem compreender que, sem o outro, não colocamos alguns comportamentos em evidência. Por exemplo, qual o sentido de uma criança reavaliar as regras injustas de um jogo, se não há o outro para demonstrar a fragilidade da injustiça nestas? Ou, como revisar uma posição mesquinha e individualista, se isso não aparece numa brincadeira? Ou, como repensar um comportamento violento, sem a agressividade aparecer no jogo de bola? Bem, a presença do outro exige a revisão do comportamento, para que o jogo, a brincadeira e a convivência continuem a existir. Tal revisão pressupõe um processo de negociação entre as crianças, permitindo que cada uma construa sua individuação ao colocar-se na relação e, ao mesmo tempo, reconfigure sua capacidade de cooperar com o outro. Antes dessa idade, a criança segue a lógica da obediência, que vem em primeiro lugar no processo de desenvolvimento. Vemos, então, que disso resulta uma importante conclusão,

[...] o desenvolvimento nos capacita a escolher o tipo de cooperação que desejamos, quais serão os termos da troca, como haveremos de cooperar. Em consequência, a liberdade passa a fazer parte da experiência da cooperação (Sennett, 2013, p. 24).

O núcleo formativo dessa afirmativa está em compreender que, primeiramente, o adulto precisa proporcionar que a criança experimente a relação (conflitiva) com a outra; segundo, em entender que elas têm a capacidade de negociar e rever as regras de conduta, reestabelecendo as condições para a convivência; desse modo, ao desenvolver autonomia

para o uso da liberdade, alguns pressupostos fundamentais da experiência da cooperação começam a aparecer e a constituir a subjetividade.

A tendência do adulto diante dessas negociações é a de interferir e reger o processo. Talvez aos formadores exija-se também um processo de autocrítica, na medida de reconsiderar seu espaço de atuação nesses casos, analisando o melhor momento de intervenção, caso seja preciso. A adultização da relação entre crianças procura disciplinar, ordenar e até mesmo decidir para as crianças as regras da cooperação. Tal intervenção ditatorial priva-lhes da possibilidade de desenvolvimento da autonomia e de uso da liberdade. Para que tenhamos futuramente adultos cooperativos, um regramento mais incipiente talvez seja muito mais formativo do que regras mais bem elaboradas pelos adultos para disciplinar as brincadeiras. A cooperação social, como vimos, é mais consistente quando ocorre de baixo para cima, ou seja, quando os envolvidos atuam efetivamente nela. Tal atuação não significa que cada envolvido tenha um conteúdo inquestionável sobre a situação, mas, sim, que ele deve, de modo livre, espontâneo e legítimo, cooperar e considerar o outro em sua tomada de decisão.

É importante reafirmar que, conforme Sennett (2013, p. 24), a cooperação antecipa, no processo de desenvolvimento humano, a individualização, isto é, a cooperação “[...] é o fundamento do desenvolvimento humano, na medida em que aprendemos como estar juntos antes de aprender como nos manter à parte”. Forçosamente, a primeira parte da vida de todos nós exige aprender, ou melhor, encontrar alternativas para estarmos juntos num dos momentos mais difíceis da existência, que se dá logo após perdermos aquele ambiente perfeito da vida intrauterina. É essencial evitar a ideia de que “aprendemos” algo para dar conta da complexidade desse contexto; isso porque queremos nos afastar da tendência de imaginar que há uma maneira preexistente com a qual, se adequadamente entendida e apreendida, damos cabo aos desafios espontâneos que surgem na relação cooperativa. Esse pressuposto, vale ressaltar, tem impactos imediatos na ação dos adultos, dos responsáveis,

dos educadores, da sociedade de modo geral, pois, sem aceitar fazer parte dessas descobertas, acolhendo os problemas enquanto alguém que, junto com a criança, se dispõe a ouvir e encontrar soluções próprias e genuínas da relação que está ocorrendo com *aqueles* envolvidos, não contribuimos para o desenvolvimento voltado à cooperação social.

Nesse sentido, desenvolver a capacidade de ouvir o outro, diante de um mundo em que imperam a excitação, o barulho, o frenesi e o movimento desenfreado (Larrosa, 2017), é uma postura pedagógica imprescindível e que exige, em contrapartida, tempo, silêncio, quietude, espera. Contudo, incluir esses aspectos nas práticas pedagógico-formativas implica ter a coragem suficiente para enfrentar um sistema político e econômico que entende que a qualidade e a eficácia dos futuros profissionais se encontram na agilidade, na rapidez, na solução imediata de problemas, etc. Essa postura contra-hegemônica da formação demanda clareza de seus princípios formativos, sob o risco de não conseguir resistir nem atuar livremente.

O desenvolvimento da capacidade de escuta nos conduz a dois possíveis modelos de conversa: a dialética ou a dialógica. Para Sennett (2013), essa distinção é importante porque, conforme a tendência que assumimos em gestar os modos de fala, temos princípios formativos distintos orientando a relação solidária a ser estabelecida com o outro. De outro modo, a conversa dialética pretende sempre atingir o entendimento comum e, desse modo, “a proficiência na prática dialética está na detecção do que poderia contribuir para esse terreno comum” (Sennett, 2013, p. 31). Com vistas a esse objetivo da conversa dialética que pretende estabelecer o consenso, não faz sentido que o indivíduo faça parte da conversa posta sem as condições para construir a conformidade entre os interlocutores. Essa dimensão da conversa faz aproximar aqueles que pensam de forma semelhante, pois insistir na distinção resulta no distanciamento do outro, reforçando o pensamento tribal em que somos solidários com os pares e agressivos com os demais.

Sennett (2013, p. 32) recorre a Mikhail Bakhtin para dizer-nos que a conversa dialógica não consiste na definição de um terreno comum, ou melhor, que a busca por um lugar comum não define as potencialidades de uma conversa, mas que, “embora não se chegue a um acordo, nesse processo de troca, as pessoas podem se conscientizar mais de seus próprios pontos de vista e ampliar a compreensão recíproca”. Há, nesse movimento pedagógico, um elemento formativo livre e informal, que consiste no estímulo recíproco entre os envolvidos na conversa, mesmo sem a uniformidade voltada para o terreno comum. Isto é, o envolvimento ativo do indivíduo e seu respectivo desenvolvimento é mais decisivo que o deslocamento performativo voltado para uma suposta verdade consensual.

Talvez um risco a ser evitado na conversa dialógica seja o de privilegiar a receptividade e o interesse dos envolvidos, em detrimento quase que absoluto da argumentação e da profundidade conceitual. Para melhor entender isso, Sennett faz uma diferenciação importante acerca das noções de simpatia e empatia. A simpatia consiste, regularmente, na identificação com o outro, no apelo forte ao sentimento de sentir o que o outro sente, colocando-se no lugar dele e, talvez, passando a agir como ele age. A empatia, por sua vez, implica muito mais a “curiosidade e atenção ao outro” do que o sentimento de “sentir a dor do outro”. Contudo, “tanto a simpatia quanto a empatia transmitem reconhecimento, e ambas forjam um vínculo, mas aquela é um abraço; esta, um encontro” (Sennett, 2013, p. 34). Naturalmente, a empatia é mais exigente, pois requer escuta atenta e autêntica, *sem* ser necessariamente mobilizada pelo sentimento de compaixão (ou, pelo menos, não apenas por ele), pois sua origem está no genuíno interesse social e político pelo outro; “mais realisticamente, a escuta empática pode ajudar o assistente social, o padre ou o professor a agir como mediador em comunidades de diversidade racial ou étnica” (Sennett, 2013, p. 35), sem necessariamente ter que agir ou ser como o outro.

Essa condição de empatia exige um conjunto de rituais na estruturação da conversa, os quais demonstram a satisfação e a importância da participação e do envolvimento ativo do outro. Esses rituais compreendem um estado de espírito subjuntivo, ou seja, substituem, na fala, as afirmações imperativas e contundentes, que ancoram definições totalitárias, por rodeios que flexibilizam esses imperativos, como “talvez”, “possivelmente”, etc. O estado subjuntivo passa a mediar as relações humanas, neutralizando os medos, a ansiedade e a insegurança em relação ao outro, fatores que favorecem a convivência, pois a “máquina social é azeitada quando as pessoas não se comportam com excesso de ênfase” (Sennett, 2013, p. 36).

Em síntese, a condição dialógica da conversa prospera mais pela empatia. Pelo diálogo empático, portanto, também podemos “[...] viver certo tipo de prazer sociável: estar com os outros, dando-lhes atenção e aprendendo sobre eles, sem nos obrigar a ser como eles” (Sennett, 2013, p. 36). A liberdade convidativa presente nessa versão da conversa implica a satisfação de cada um em participar do diálogo formativo. Caso pretendamos a cooperação social, o diálogo empático torna-se uma espécie de princípio pedagógico-formativo fundamental, pois, ao não exigir o atingimento de um consenso, desobriga-se os interlocutores das posturas autoconfiantes e assertivas, constituindo-se em uma prática que favorece o encontro e conduz o olhar atento, silencioso e cuidadoso para e com a vida do outro.

Considerações finais

Cooperar com aqueles que diferem de nós sempre foi, segundo Sennett (2013), algo raro. Raro porque desafia o sujeito a superar o forte desejo de priorizar sua própria vontade, os seus interesses pessoais e tudo aquilo que lhe move. Considerar o outro como critério orientativo das tomadas de decisão é, provavelmente, o auge da postura ética de todo sujeito. Contudo, a carência dessa dimensão ética dificulta profun-

damente a promoção de uma política da cooperação social. É exatamente nesse momento que a formação humana entra em cena e toma para si a responsabilidade de despertar no ser humano certas capacidades que favorecem a cooperação social.

Talvez esclarecer a noção de cooperação social para si mesmo seja a mais primitiva e decisiva tarefa da formação humana. Com grande facilidade, mantemo-nos na cooperação política em detrimento de uma política de cooperação, pois a primeira procura justamente manter intacto aquilo que marca profundamente o humano, a tendência em defender o que é nosso. Sem romper com essa característica humana, dificilmente evoluímos para a constituição de uma política da cooperação social. Entretanto, o desenvolvimento da capacidade de cooperar não pode se dar por meios autoritários ou ásperos, pois, desse modo, inviabiliza a experiência da sociabilidade. Pelo contrário, tal capacidade precisa originar-se de uma outra ordem, mais informal e convidativa, apesar do risco da desordem oriundo dessa postura. Esses princípios que se encontram entre os fundamentos da cooperação social precisam, por sua vez, fomentar ações pedagógico-formativas para os processos de subjetivação, e o diálogo talvez seja a estratégia mais efetiva da prática da sociabilidade livre e convidativa.

Referências

ARISTÓTELES. *A política*. 2. ed. Bauru, SP: Edipro, 2009.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório; ROSSETTO, Miguel da Silva. Conservadorismo moral, indeterminação humana e ética democrática. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-13, maio/ago. 2020. e-ISSN: 1981-2582. ISSN-L: 0101-465X.

FLICKINGER, Hans-Georg. A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. *Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

GOERGEN, Pedro L. Formação humana e sociedades plurais. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório. *Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

LARROSA, Jorge. *Escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

SENNET, Richard. *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

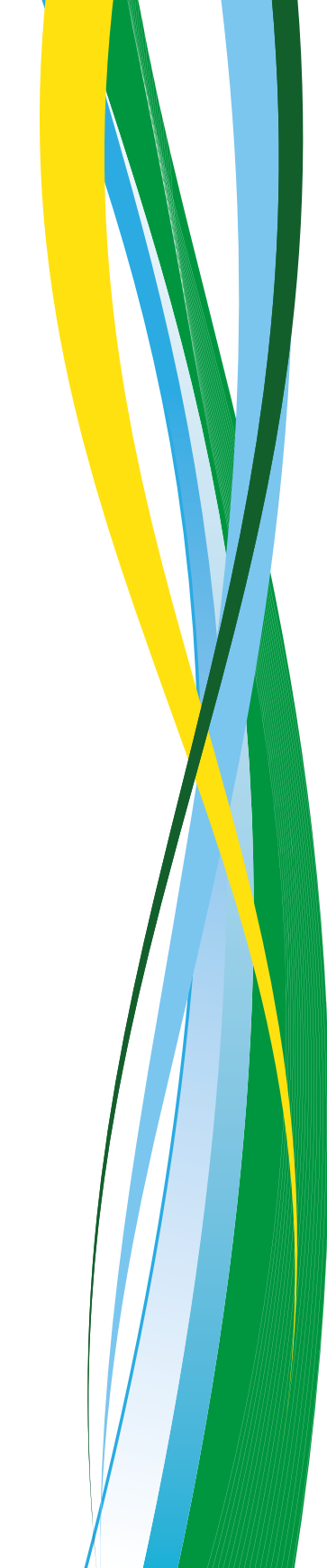
SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SENNETT, Richard. *Together: the rituals, pleasures and politics of cooperation*. Estados Unidos da América: Yale University Press, 2012.

SHAFIK, Minouche. *Cuidar uns dos outros: um novo contrato social*. Trad. Paula Santos Diniz. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.



Democracia, educación e inteligencia popular: claves para una vida social

María Alejandra Olivera

El propósito de este texto es colocar apenas algunos conceptos, ideas e inquietudes, que nos permitan aportar a un debate indispensable en el presente, iniciando con algunas características del neoliberalismo que ponen límites claros a una vida social sustentada en valores democráticos, y, además, tomando algunas referencias teóricas que contribuyan a pensar la democracia y la educación, en tanto medios colectivos que posibilitan el incremento de una inteligencia social y popular, como posibilidad de pensar sus alcances a fin de orientarnos para más allá del neoliberalismo.

Para esto, es un tema clave analizar y dimensionar las condiciones y los modos de prevalencia de las ideas neoliberales, especialmente si podemos distinguir las consecuencias de su sostenimiento y sus resultados, que llevaron a progresivas crisis políticas, económicas y culturales, y al debilitamiento de principios democráticos de vida común, a lo largo de todo el mundo, y en particular en nuestra América. Las marcadas regresiones sociales y las realidades absolutamente injustas que vivimos se vinculan

directamente a las condiciones de existencia, que propone dicha lógica neoliberal y su propósito totalizador, profundamente desigual.

El neoliberalismo aspira a estructurar un modo de vida, global y uniforme, articulado en base a una racionalidad que valoriza y promueve el principio de competencia, entendido como eje vertebrador de todas las instituciones de la sociedad y sus correspondientes acciones humanas. La perspectiva de análisis, que nos ofrecen Laval y Dardot, implica ver el problema del neoliberalismo como una cuestión inherente al modo de gobierno de las sociedades, y al carácter transversal de los modos de poder ejercidos en una sociedad. De este modo destacan la necesidad de alejarse de una comprensión simplificadora y errónea del neoliberalismo (que comúnmente prevalece) como mera oposición entre mercado y Estado; o de sometimiento de toda lógica a las reglas que el mercado establece como única posibilidad de crecimiento económico y social, junto con el correspondiente “achicamiento del Estado”.

El neoliberalismo surge con intensión de reinventar el liberalismo, en oposición marcada a las políticas de reforma social de finales del siglo XIX, que tienden a reforzar las condiciones del bienestar social colectivo, con intenciones redistributivas, garantistas, reguladoras y proteccionistas. No obstante, su vigencia tiene que ser leída como un hecho que no se limita a una renovación de doctrina, es necesario comprender las razones de su permanencia, ya que:

[...] estas nuevas formas políticas implican un cambio mucho más importante que una simple restauración del «puro» capitalismo de antaño y del liberalismo tradicional. Su característica principal es que modifican radicalmente el modo de ejercicio del poder gubernamental, así como las referencias doctrinales, en el contexto de un cambio de las reglas de funcionamiento del capitalismo. Ponen de manifiesto una subordinación a cierto tipo de racionalidad política y social articulada con la mundialización y la financierización del capitalismo. En una palabra, si hay un «giro decisivo», es porque se instaura una nueva lógica normativa capaz de integrar y de reorientar de forma duradera políticas y comportamientos en una nueva dirección (Laval; Dardot, 2013, p. 190).

Principalmente, el neoliberalismo busca oponerse a un Estado cuya tarea se oriente por ideales democratizadores, a los que atribuyen el caos

del capitalismo; por ello, en sus argumentos otorgan a las intervenciones públicas y a todas las formas de esta dirección estatal (entendida como resultado de un accionar colectivo que procura establecer un orden social) la responsabilidad de, como señalan Dardot y Laval (2013, p. 73) la “caída de la prosperidad”.

El postulado de los autores neoliberales consiste en la necesidad de limitar la intervención política, alegando que:

[...] no se puede hablar de fracaso del liberalismo, porque es la política intervencionista la que engendró la crisis. El mecanismo de los precios, cuando se deja que funcione libremente, resuelve todos los problemas de coordinación entre las decisiones de los agentes económicos (Laval; Dardot, 2013, p. 74).

Lo que resulta es claramente una “estrategia neoliberal” (Laval; Dardot, 2013), con carácter disciplinador, para la prevalencia de otro modelo de gobierno, que garantice reglas jurídicas y leyes que favorezcan la competencia de los grandes capitales privados, además de crear situaciones de libre mercado, y formar individuos adaptados a estas lógicas.

En esta perspectiva, uno de los objetivos característicos del neoliberalismo es garantizar el ejercicio de la libertad individual, y en función de sostener ese valor supremo Hayek alega que: “la democracia es un medio antes que un fin, sus límites deben determinarse a la luz de los propósitos a que queremos que sirva” (Hayek, 1960, p. 147).

Esta afirmación de Hayek establece un límite a la democracia como forma de vida común, y así queda reducida a un simple método de gobierno, primando su funcionalidad mecanicista por sobre su valor político y social; subyugando toda posibilidad de definirla como un ideal de vida colectiva, orientada por el principio de justicia social. Como remarcan Laval y Dardot (2013, p. 39), lo que se cuestiona es “la identificación de la democracia con la soberanía del pueblo”, justamente porque implica reconocer el poder ilimitado y emancipador de un gobierno que puede actuar sobre los asuntos comunes de la sociedad.

Wendy Brown también analiza los alcances de esta despolitización de la democracia, explicando sus presupuestos, pero también

interrogándose sobre el modo en que actúa esta oposición al poder político democrático. La autora afirma que la restricción del alcance del poder político es un límite (y remarco: grave y preocupante) a la voz política del pueblo. Para Hayek, en la cita que destaca Brown:

[...] nuestra libertad no está fundada ni en la ley ni en la política, sino en principios de conducta y opinión, en evolución y muchas veces desarticulados, que forman un pueblo cohesionado, principios que «libremente» aceptamos y a los que nos atenemos. El poder político — concentrado, ejercido desde arriba — niega esta libertad con coerción y perturba, suprime o reemplaza a través del artificio y el racionalismo a esos principios comunitarios que han evolucionado y han sido probados. La democracia agrava esos daños con el gobierno de las mayorías y de intereses privados enmascarados como intereses públicos (Brown, 2021, p. 111-112).

El objetivo neoliberal era, como ya señalamos, el libre flujo de las libertades individuales y del mercado, la consecuente acumulación de capital, un orden moral tradicional, y un gobierno en consonancia con sus propósitos. Hayek buscaba “instalar los mercados y la moralidad donde alguna vez estuvieron la sociedad y la democracia, a través del principio de la libertad de la regulación del Estado” (Brown, 2021, p. 151).

Estas transformaciones tuvieron graves consecuencias y provocan crisis profundas que no podemos ocultar, el ataque de la razón neoliberal sobre la democracia, la igualdad y la sociedad no representa sólo un cambio en las relaciones y formas de organización económicas, sino que representa un sustancial deterioro de la política, e invade los ámbitos de la formación de subjetividades. A pesar de que Wendy Brown señala que esta no fue la intención original del neoliberalismo, sino que es el resultado de su “creación frankensteiniana” (Brown, 2021); estos males o patologías sociales representan desafíos ineludibles, para nuestras preocupaciones teóricas y prácticas, en el campo de la educación y la formación humana.

Este escenario nos demanda repensar la educación, en su rol social y político, para el desenvolvimiento de formas de vida más democráticas, orientadas hacia y por la justicia social. Varios autores y autoras, entre los que destacamos a Christian Laval y a Martha Nussbaum, denuncian que la educación está delimitada por estas fuerzas que imponen principios

utilitaristas, sostenidos en una valoración meramente economicista, individualista y apolítica de su tarea. A pesar de ello, también atribuyen a las instituciones educativas un potencial para resistir a esa lógica neoliberal, y reivindican todo esfuerzo colectivo para emanciparse de sus consecuencias y contraponer otros ideales, valores y fines posibles, que nos permitan ir más allá del neoliberalismo.

Como sostienen Laval y Dardot se necesita de un análisis profundo sobre la génesis y el funcionamiento del neoliberalismo, como condición para dar lugar a un pensamiento crítico que actúe como posibilidad de resistencia. Dicha comprensión se hace indispensable para iniciar un recorrido sólido hacia otro ideal viable, normativo y emancipador, que pueda constituirse en estrategia de transformación social, política y cultural, en nuestros países latinoamericanos y en el mundo. Estos autores se preguntan ¿Cómo salir de la racionalidad neoliberal? ¿Cómo resistir para salir de esta “jaula de acero” que construimos nosotros mismos? Y afirman que: “la única vía práctica consiste en promover desde ahora formas de subjetivación alternativas al modelo de la empresa de sí” (Laval; Dardot, 2013, p. 403). Aunque no es suficiente un simple cambio de gobierno o de política para que las condiciones muden, podría ser clave cierto grado de resistencia a la racionalidad neoliberal que se viabilicen con nuevas experiencias de vida social y política. Experiencias que motiven un doble rechazo, como dicen los autores: la “negativa a conducirse, para con uno mismo, como empresa de sí; y (la) negativa a conducirse, para con los otros, de acuerdo con la norma de la competencia” (Laval; Dardot, 2013, p. 407), necesariamente propuestos como prácticas de cooperación colectiva.

En esta línea los planteos políticos de John Dewey en su crítica al liberalismo clásico pueden representar otra vía de indagación, reflexión y análisis sobre los procesos de renovación del liberalismo y los orígenes del neoliberalismo. Como afirman Laval y Dardot (2013, p. 55):

[...] en Dewey, como anteriormente en Hobhouse, el liberalismo del siglo XX ya no puede conformarse con los dogmas que permitieron la crítica del orden

antiguo, debe plantearse imperativamente el problema de la construcción del orden social y del orden económico.

Ambos autores proponían una “democracia social” como prolongación de la democracia política, donde la política es guiada por la búsqueda del bien común, y está regulada por fines morales colectivos. En particular Dewey propone una democracia radical que se orienta por una concepción emancipadora, frente al problema de los dogmatismos que agudizan las desigualdades sociales; y al mismo tiempo, está vinculada a una concepción de libertad social y de inteligencia popular, entendidas como prácticas éticas y políticas para la reconstrucción del ideal democrático, la reconstrucción del valor de lo social y del sentido colectivo y comunitario de la educación.

Retomemos algunos conceptos claves de la perspectiva deweyiana para avanzar en este recorrido, con el propósito de sumar ideas al desafío de pensar más allá del neoliberalismo, recuperando el valor social y pedagógico que tiene su concepción de democracia, y el rol que le otorga a una inteligencia encarnada.

Si volvemos al concepto básico de sociedad de Dewey, podemos destacar un aspecto importante. El autor afirma:

Las personas no llegan a constituir una sociedad por vivir en una proximidad física, del mismo modo [...] Los individuos no constituyen tampoco un grupo social porque trabajen todos por un mismo fin. Las partes de una máquina trabajan con un máximo de cooperación por un resultado común, pero no constituyen una comunidad (Dewey, 1995, p. 16).

El hecho que conforma comunidad, según el autor, es que el conjunto reconozca el mismo fin común, defina intereses comunes y actúe en concordancia a las necesidades de articular prácticas que sustenten el rumbo deseado y propuesto, en ese contexto. Dewey argumenta su concepción de sociedad en un sentido concreto de lo público, el valor que tiene conformar una base social de concientización, y un conjunto de valores y responsabilidades resultado de acciones sociales realizadas en comunidad, y mediadas por la comunicación. Podríamos decir que pueden quedar reseñadas por el incremento de un sentido, y un propósito,

más solidario y justo de vida colectiva. Para aclarar aún más esta idea, Dewey (2004, p. 139-140) dice:

Para seres que observan y piensan, y cuyas ideas son absorbidas por impulsos y se transforman en sentimientos e intereses, el “nosotros” es tan inevitable como el “yo”. Pero “el nosotros” y “lo nuestro” sólo existe cuando se perciben las consecuencias de la acción combinada y se convierten en objeto de deseo y de esfuerzo, del mismo modo que “yo” y “mío” aparecen en escena sólo cuando se afirma o se establece conscientemente una participación distintiva en la acción mutua. Las asociaciones humanas pueden ser en algún momento orgánicas en su origen, y funcionar de un modo eficaz, pero se desarrollan en sociedades en un sentido humano solamente cuando sus consecuencias, una vez percibidas, se valoran y se promueven deliberadamente.

En esta definición se basa la idea de democracia que nos propone el autor, representada como una forma de vida social que no es un modelo en sí mismo, sino que constituye un ideal y un fin a lograr en cada presente o tiempo histórico, donde es necesario también reconstruir críticamente el valor de lo social. Su preocupación por dejar claro que no pretendía dejar fórmulas eficientes, resalta su carácter antidogmático que nos orienta en el análisis de las condiciones actuales de democracia. La tarea es crítica y propositiva en la medida que se trata de presentar condiciones viables, que, desde la participación popular, puedan pensarse como experiencias e instituciones más justas y democráticas.

John Dewey afirma que las instituciones políticas y sociales son un efecto, no una causa, y de este modo asume una posición que cuestiona aquellas concepciones modernas clásicas que se fundamentan en la ley natural y el derecho natural, como garantía absoluta de libertad humana y progreso social. Las instituciones, en una sociedad, son resultado de diversos tipos de vínculos, contactos y asociaciones humanas, intereses, conflictos, luchas, hábitos, costumbres, creencias, ideales, ocupaciones, que, en cada tiempo histórico, constituyen las bases culturales de una sociedad.

Si podemos pensar los alcances del neoliberalismo utilizando como eje de análisis la fuerza que ejercen las determinaciones culturales, y sus interacciones, sobre los modos de organización política, social, económica y, también, sobre los procesos de formación y asociación humana, para

avanzar en la búsqueda de formas de vida democráticas emancipatorias, podremos profundizar también en la comprensión crítica de las condiciones reales que se constituyen en medios para el mantenimiento de formas de vida idealistas y absolutizadas, y por tanto injustas; que contribuyen a desvalorizar el sentido democrático de la libertad, la igualdad y la justicia, la solidaridad como posibilidad de orientarnos hacia rumbos comunes. Indispensable para el desenvolvimiento humano y de toda sociedad a fin de poder hallar condiciones favorables de crecimiento sostenido.

Dewey (1946, p. 35-36) afirmaba “[...] aprendamos a pensar en términos de interacciones en lugar de hacerlo en términos de fuerzas”. No niega las influencias potentes que tienen las fuerzas de los poderosos para determinar condiciones de vida sociales, políticas, económicas, culturales, etc., pero advierte que se hace necesario indagar sobre cuáles son las condiciones que permitieron a los factores interactuantes el poder que poseen. Pensar las interacciones implica poder dimensionar el rol que cada sujeto, y cada grupo cumple en el mecanismo de dicha opresión, para sopesar las reales posibilidades de emancipación y transformación social.

En términos propositivos, también, nos permite sostener la idea que las interacciones deben ser orientadas por una cultura articulada en principios de justicia social, solidaridad, cooperación, y posicionamientos antidogmáticos y críticos. En palabras de Dewey, es importante ver que la democracia significa la creencia de que una cultura humanista debe prevalecer, por ende, se trata de una cuestión moral. Y en esto se justifica la tarea social, ético y política de reconocer disposiciones, en cada ser humano, para desarrollar cada fase de esa cultura; no como un modelo funcional sino como el resultado de un proceso práctico y crítico sobre las condiciones reales para proponer su liberación y transformación.

El camino de la democracia, entendido como ideal humanista, es el que coloca la mayor carga de responsabilidad sobre el mayor número

de personas, porque, como dice Dewey, estimula la participación que resalta el autogobierno y la responsabilidad social frente al objetivo de alcanzar una democracia social emancipadora, que luche contra las opresiones y los modos de colonización.

Dewey alude a la inteligencia social o popular como un medio importante para sustentar la tarea constante de la democracia, y sitúa esa ocupación en nuestras propias instituciones, en cada entorno social y en nuestras actitudes personales. Afirmando que solo los fines democráticos se alcanzan con medios democráticos, plurales, experimentales, para poder asegurar de algún modo prácticas de liberación en favor de acciones compartidas, cooperativas y voluntarias. Utilizando “recursos proporcionados por la inteligencia colectiva operando en acción cooperativa” (Dewey, 1946, p. 166).

La inteligencia en este planteo no es una capacidad individual, es una fuerza social y pública que representa un sentido práctico e histórico por el cual podemos constituirnos como sociedad y establecer los propósitos o fines y valores que deben sostenerla. Pensarla como una disposición colectiva y de carácter popular es todo un desafío, si la entendemos como un recurso necesario ante la importancia de proponernos una democracia distinta. Afirma Dewey (1949, p. 69) algo que sigue siendo muy actual: “Los hechos ponen en agudo relieve que hasta ahora no han existido las condiciones (duraderas) plenas, económicas y jurídicas, de una experiencia democrática completa”.

Entonces, la actualidad demanda preguntarse: ¿Puede ser la inteligencia social una posibilidad real de acercarnos a este ideal democrático y social? ¿Cómo propiciar la formación de dicha inteligencia y el espacio común para su práctica? Para Dewey parece claro que no puede existir la democracia sin el cultivo de esta inteligencia, que se construye en una cooperación reflexiva y sensible, necesaria para dimensionar y solucionar los problemas que nos impactan como individuos y como sociedad. Y sin dudas, la prevalencia de lógicas

opresoras, antidemocráticas, deshumanizantes bloquean su propósito democratizador.

El neoliberalismo niega, limita, obstaculiza este valor de la democracia, especialmente pensada como forma de vida social y no solamente como forma de gobierno. Es más, sus intentos son de reducirla a una mera organización burocrática, y servil a los intereses lucrativos de unos pocos, negándola inclusive en términos políticos como posibilidad para una vida más igualitaria.

Al negarla también bloquea su carácter educativo, que para Dewey representaba la posibilidad de la reconstrucción de una experiencia comunicada, y por lo tanto en permanente ampliación, y principalmente común. El problema principal es que lo pedagógico queda reducido a una preparación instrumental para la vida, fuertemente individualista, que prima un sentido de eficiencia en el desarrollo de la dimensión interna y particular de cada sujeto. Así se niega el objetivo público de la educación, el propósito de una formación compartida, que tiene sentido en la medida que se pueden compartir y construir significados y metas comunes.

Este sentido de universalidad, y de justicia social, de la propuesta de Dewey, donde se articula el valor de una democracia realmente participativa, que integra a cada sujeto, que relocaliza la importancia de considerar las necesidades colectivas como principios reguladores de intereses comunes y democráticos; y, al mismo tiempo, dimensiona el beneficio de un conocimiento público que surge en la posibilidad de reflexionar sobre los asuntos sociales que nos atraviesan; y reconoce que mediante vínculos solidarios nos constituimos más humanos y felices, podemos encontrar la medida de lo que implica ponerse en la tarea de sostener esta inteligencia social, que podría contribuir a “una previsión efectiva de las consecuencias” (Dewey, 2004, p. 180) que tienen sobre la vida del pueblo, las políticas sociales y las disposiciones institucionales concretas.

Lo primordial es comprender que esta tarea será siempre una demanda constante, y que cada tiempo con sus ideas, instituciones y costumbres propias deberán problematizar y reformular el significado de lo social; y, por consiguiente, de democracia y de educación. Como destaca Richard Bernstein, el profundo sentido práctico de la perspectiva deweyniana nos impulsa a hacer un intento serio, para implicar a cada ciudadano/a en la deliberación y el debate público sobre lo que implica vivir democráticamente; para lo cual, también, es necesario que podamos realizarlo mediados por disposiciones que implican comprensión, sensibilidad, creatividad, respeto mutuo, capacidad de acción, todos aspectos necesarios de una inteligencia común.

El desafío es que la educación pueda promover conocimientos y experiencias que conlleven al logro y fortalecimiento de una inteligencia social, obtenida por medio de un esfuerzo colectivo; y no sólo reducida a una capacidad intelectual de pocos. La lucha es para encontrar y sostener juntos experiencias de participación (en la vida social, cultural y política) que puedan enfrentarse a lógicas y fuerzas que priorizan el lucro por encima de condiciones de vida más justas, igualitarias, incluyentes y solidarias.

Aún queda mucho por analizar, no obstante, considero que este ideal democrático y pedagógico es uno de los aportes más destacados que el autor hizo desde su filosofía de la educación; su trabajo conceptual y el propósito crítico, que define su noción de lo social, puede ayudarnos a pensar, si entendemos que el problema sigue siendo el precario funcionamiento y destino de la democracia, y sus consecuencias para lo educativo.

Referencias

BROWN, W. *En las ruinas el neoliberalismo*. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente. Traficantes de Sueños, Futuro Anterior y Tinta Limón, Madrid, 2021.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

DEWEY, J. *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

DEWEY, J. *Libertad y cultura*. Rosario, Argentina: Editorial Rosario, 1946.

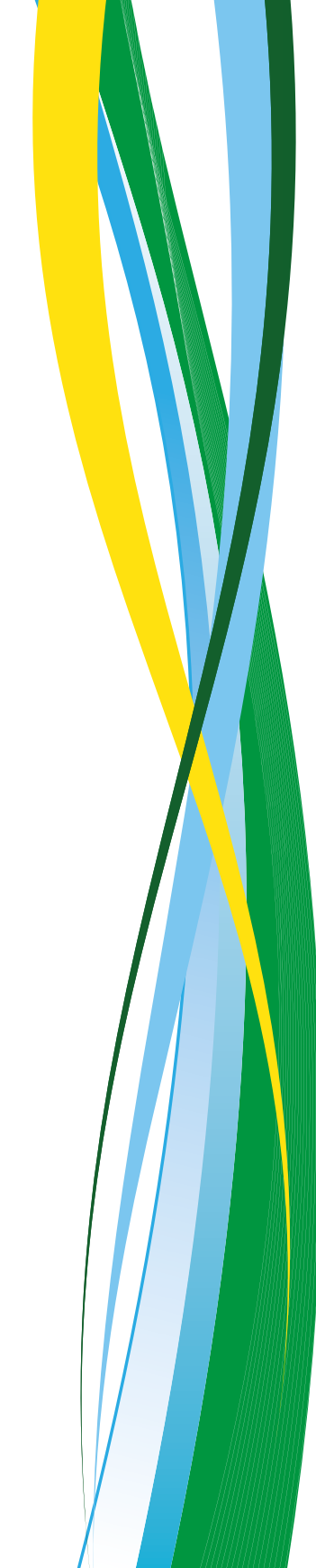
HAYEK, F. *Los fundamentos de la libertad*. Editor digital: loto 30.08.14, ePub r1.0, 1960.

LAVAL, C.; DARDOT, P. *La nueva razón del mundo*. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A., 2013.



Parte IV

Estado, políticas públicas, movimientos sociales e identidades



Relato sobre totalidade, mundo do trabalho e tecnologia digital

Armando José Longhi

Introdução

Este relato foi escrito a partir de impressões obtidas de acontecimentos ainda em andamento. Falta-nos o distanciamento histórico. Porém, o que nos move é um sentimento ora de espanto, ora de desejo, de decifrar o significado das mudanças em andamento, ora de querer intervir no curso dos fatos. Afinal, qual será o destino da sociedade atual? O futuro ainda é incerto, mas “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (Boff, 2020).

Qual a utilidade de um relato para o presente e/ou para o futuro? Qual é a importância dos relatos sobre o passado para as pessoas que viverão no futuro? Os relatos não são escritos somente para o momento presente, também são escritos para alguém no futuro poder voltar a eles quando achar necessário. Relatos sobre eventos passados são fundamentais e utilizados em campos distintos, tanto na tarefa capital de planejar o futuro quanto em ações menos nobres, como, por exemplo, a Guerra Híbrida.

Não é possível elaborar uma fotografia completa de um evento tendo apenas um único relato e ainda mais difícil seria elaborar essa tarefa no futuro. Este

relato terá sentido se for somado a outros relatos, para que, juntos, possam produzir uma fotografia nítida do nosso tempo. A ausência dessa fotografia torna a tarefa de projetar um futuro alternativo para o neoliberalismo uma opção míope.

Ao lermos os relatos sobre modernidade, encontramos elementos suficientes para produzir uma imagem clara da proposta humanista para a educação. Zatti e Pagotto-Euzebio (2022, p. 11), recuperando a perspectiva da tradição filosófico-pedagógica ocidental, definem educação como um processo voltado para a formação humana e afastado do currículo cujo conhecimento tenha a utilidade, a eficiência ou a produtividade como finalidade. Seguindo nessa trilha, pode-se afirmar, na medida em que se afasta do caráter utilitarista, que a educação é a arte do cultivo do humano. Para o humanismo alemão, segundo afirma Goergen (2019, p. 20), são múltiplas as dimensões que formam um ser humano, para que possa alcançar a formação integral. A educação é um processo de humanização do ser humano, que, mesmo tendo “nascido inconcluso” e “não acabado”, através da educação, o aluno torna suas potencialidades reais e concretas. Assim, o processo educacional não é mera transmissão de conhecimentos e técnicas úteis para o aumento da produtividade e do lucro.

Marx (2010, p. 108) se refere ao conceito omnilateral com as seguintes palavras:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral [...]. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade [...] são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; [...].

A formação omnilateral, conceito presente na pedagogia marxista, expressa uma educação que considera necessária a totalidade das dimensões humanas quando o objetivo é desenvolver plenamente o ser humano. Seguindo nessa perspectiva, a formação humana é preponderante na formação integral do ser humano. Preponderância não signifi-

fica exclusividade. Para a pedagogia marxista, a função primordial do sistema educacional é formar o ser humano na sua totalidade, ou seja, uma formação mais ampla, acima dos conhecimentos úteis, para a reprodução material da vida.

Kosik (1976) nos alerta para o perigo de reduzir a categoria totalidade a uma exigência metodológica ou a uma regra metodológica na investigação da realidade. Segundo Kosik (1976, p. 34), esse reducionismo da categoria totalidade resultou em “duas banalidades: que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes”.

Nas palavras de Cury (1985, p. 36), a categoria totalidade implica:

[...] uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. [...]. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas.

Essa sintética exposição permite afirmar que os conceitos de educação, formação humana e totalidade são complementares e estão necessariamente vinculados. Considerando que seja válida a aproximação desses três conceitos centrais, o presente relato utiliza a categoria totalidade para analisar criticamente as implicações das novas tecnologias no mundo do trabalho dentro do cenário neoliberal, um cenário dominado por discursos personalizados, situados no mundo da aparência, no mundo da representação. Kosik (1976, p. 15), próximo a Marx, afirma: “A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*”. Isso faz da compreensão da realidade uma interpretação.

Mundo do trabalho e mundo maquínico

O ser humano é um ser que trabalha orientado para a produção de mercadorias, voltado para o mercado e preocupado em “ganhar a vida”. Dia após dia, o mundo do trabalho está cada vez mais sendo dominado

por processos cuja orientação da ação é dada por “mandamentos dos deuses algorítmicos” (O’Neil, 2020, p. 15), por esse fator, produz-se uma série de complicações, conhecidas ou não, gerando alterações importantes nas relações estabelecidas tradicionalmente entre o mundo do trabalho e o mundo maquínico.

O termo “maquínico” refere-se ao tipo de ação humana realizada mediante o uso ou o auxílio de um instrumento (Marchesini, 2021). A filosofia liberal se sustenta no princípio fundamental de que a liberdade do indivíduo é o bem supremo, acima de qualquer outro que possa ser imaginado. No contexto da relação do indivíduo com o Estado e com a Sociedade, a tradição liberal postula que é o trabalho humano livre que determinava a escolha do instrumento ou técnica a ser utilizado para realizar da melhor forma possível uma tarefa. Na atualidade, faz sentido questionar sobre quem é livre: o homem ou a máquina? Quem escolhe o instrumento? Qual é a melhor técnica? Qual é o caminho mais rápido? Qual mercadoria está disponível para entrega imediata? Qual produto é o mais barato? etc.

Diferente da tradição liberal, Marx entende por trabalho aquele tipo de agir que produz valor, um agir capaz de produzir a existência do próprio sujeito autor da ação. Só assim é possível compreender o princípio educativo do trabalho, premissa da emancipação humana presente nas relações de trabalho não alienadas. Frigotto (2009, p. 72) afirma:

E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade).

Portanto, a ação de trabalhar implica criar valor, garantir a existência humana, proporcionar a liberdade. O mundo maquínico é capaz de criar valor? No mundo maquínico, o domínio e a organização do espaço de trabalho estão progressivamente sendo controlados por plataformas digitais (*Big Techs*). Contemporaneamente, cada vez mais as grandes empresas de tecnologia ocupam um lugar de destaque entre os

principais empreendimentos do mercado, ao criarem um modelo de negócio escalável e ágil. Denomina-se negócio escalável aquele tipo de organização empresarial que produz um crescimento acelerado dos ativos financeiros, sem gerar aumento no custo na mesma proporção. Ou seja, uma plataforma digital é um tipo de organização empresarial com base tecnológica, potencialmente capaz de obter grandes ganhos financeiros com baixo investimento. As plataformas de intermediação extraem seus ganhos financeiros das atividades da economia real e dos ativos financeiros. A extração do valor ocorre mediante a retirada de uma parte do valor produzido pelo processo de produção e circulação de mercadorias, algo próprio do modo de produção capitalista. Quando uma plataforma de intermediação extrai valor, não significa que ela produziu ou aumentou o valor da mercadoria. A extração do valor ocorre quando uma plataforma proporciona a intermediação de mercadorias entre as empresas e os consumidores, promove a distribuição das informações, realiza negócios ou movimenta os ativos financeiros.

A dinâmica das plataformas de intermediação está diretamente associada a mudanças ocorridas nas relações entre o capital e o trabalho. Numa abordagem mais sociológica, podemos afirmar que as transformações em curso no mundo do trabalho e no processo produtivo estão provocando variações disruptivas no mundo do trabalho. É necessário observar as mudanças no mundo do trabalho e o surgimento dos desafios decorrentes dessas mudanças, porque vivemos um tempo histórico marcado por características específicas. As transformações em curso na base do sistema produtivo são produzidas por dois fatores principais. O primeiro é a mudança na propriedade das empresas. O segundo fator é a expansão tecnológica própria da Quarta Revolução Industrial. Esses dois fatores estão promovendo transformações disruptivas do ponto de vista da organização do processo produtivo e, como consequência, causando transformações turbulentas no mundo do trabalho.

Quais são as implicações para o mundo do trabalho? Se pensarmos na perspectiva do futuro das relações de trabalho, surge um gran-

de desafio: colocar o mundo do trabalho como uma estratégia do desenvolvimento. Para isso, seria necessário realizar, no espaço público, a materialização dos interesses econômicos, sociais e políticos. Atingida essa realização, torna-se possível viabilizar um desenvolvimento do mundo do trabalho no qual os trabalhadores possam instituir autonomamente processos organizativos, a partir da nova dinâmica que está em curso. Para que se possa institucionalizar processos organizativos livres, é necessário elaborar uma resposta alternativa para a dominância do fetichismo da individualidade e da meritocracia sobre o mundo do trabalho. Essa resposta alternativa poderia partir dos avanços conquistados pelo sindicalismo, afinal a base do sindicalismo é formada pela cooperação, pela solidariedade e pela forma conjunta de desenvolver as lutas.

As transformações no mundo do trabalho, que estão em curso nas últimas duas ou três décadas e que se tornaram hegemônicas no mundo ocidental, tomaram um corpo acentuado no Brasil a partir do golpe de 2016. São mudanças que produzem efeitos diretos dentro das empresas, porém, possuem articulações para além dos seus muros, provocando mudanças inclusive nos diversos níveis do sistema educacional.

As mudanças do aparelho gerencial das empresas foram determinantes para a alteração da lógica e da dinâmica do sistema econômico empresarial e produtivo. Essas mudanças são processos de transformação gradativos, que ocorrem desde o surgimento do capitalismo. Fazendo um rápido resumo, no início, o aparelho de controle da empresa era administrado por um indivíduo proprietário da empresa. Depois, o controle da empresa passou para a família do proprietário original. Contemporaneamente, o aparelho de controle das empresas está sob a influência de uma espécie de coletivo, de um grupo muito específico. Esse coletivo ou grupo é resultante do esforço de trazer ciência para a administração das empresas. É a busca por uma organização mais científica de administração e de gestão do processo produtivo. A evolução do pro-

cesso de transformação do aparelho gerencial passou gradativamente pelo sistema taylorista, depois pelo sistema fordista e, hoje, está a cargo de um aparelho gerencial paralelo aos próprios proprietários das empresas. Os controladores do aparelho gerencial paralelo, mobilizados pelos fundos de investimento, passam progressivamente a assumir o controle gerencial das empresas. As novas administrações imprimem nas empresas uma nova lógica no processo produtivo, principalmente no regime da distribuição dos dividendos.

Nos sistemas gerenciais anteriores, as empresas tradicionais e os Estados nacionais controlavam e regiam os fluxos de informações da atividade produtiva por meio de balanços e controles anuais do processo produtivo. Dentro do novo sistema gerencial, os administradores necessitam entregar aos acionistas relatórios trimestrais. Assim, as empresas são obrigadas a produzirem um lucro em curtíssimo prazo, seguindo uma periodicidade próxima do ciclo trimestral, prometida pelos fundos de investimento para os investidores em fundos de investimentos. A promessa dos fundos de investimentos é entregar aos acionistas, num curto espaço de tempo, uma taxa de retorno próxima da taxa de retorno obtida nas aplicações financeiras.

Essa mudança gerencial transforma a gestão das empresas do ponto de vista do resultado. A nova lógica produz um tipo de gestão cujos efeitos são perversos sobre a dinâmica do mundo do trabalho. A busca desenfreada pelo lucro rápido é apenas um dos múltiplos efeitos que a gestão de resultados produz. A transformação do sistema gerencial afeta outros segmentos da sociedade. As gestões empresariais atuam buscando o enfraquecimento intencional dos sindicatos, pois não lhes interessa partilhar os resultados do produto das empresas com os trabalhadores. É mais vantajoso, para esse tipo de gestão, ter acordos com os indivíduos e estabelecer metas individualizadas, porque obriga os trabalhadores a competirem e concorrerem entre si, para atingirem os resultados definidos pelo sistema gerencial. Esses exemplos mostram como a mudança na propriedade das empresas, que é invisível porque não são transpa-

rentes para a sociedade, interfere diretamente no modelo de gestão das empresas e no sistema gerencial como um todo.

Qual é o modelo de gestão empresarial que está desaparecendo? Em resumo, o modelo que orientava a regulação do mundo do trabalho originou-se fundamentalmente do pós-guerra, no qual o palco do território da Europa se refaz com um pacto político olhando para o leste europeu e com o objetivo de mostrar uma diferença entre o modelo europeu e o modelo do leste asiático, principalmente o modelo orientado pela antiga União Soviética. Era necessário construir, no espaço de produção e organização capitalista europeu, um sistema regulatório que, por um lado, combinasse tributação progressiva, distribuição do resultado por meio de políticas públicas universais, igualdade de condições e possibilidade de igualdade dada pelas políticas públicas e, por outro, uma regulação do produto econômico por meio de relações sindicais, a partir das quais os trabalhadores possuísem o direito de se organizar e, por meio da negociação coletiva, do direito de greve, do direito, inclusive, de paralisar a atividade laboral, pudessem disputar, mediante negociação coletiva, como seria a distribuição do produto econômico. Em grande medida, o modelo gerencial europeu influenciou o modelo sindical brasileiro ao orientar a expansão do sistema regulatório sindical, marcada por um tipo de organização sindical identificada com uma forma de cooperação e de solidariedade dos trabalhadores aos moldes do sistema sindical europeu.

O sistema sindical brasileiro passa por um processo de transformação orientado por uma perspectiva renovada e fortalecida a partir do surgimento do novo sindicalismo ocorrido no final dos anos 1970, ou seja, a saída da ditadura vem acompanhada de um ressurgimento da organização sindical reforçada pelo modelo europeu de regulação das relações de trabalho.

Desde os anos 1980, o sistema produtivo induziu grandes mudanças no padrão regulatório da organização sindical. As empresas, de forma persistente, investem na desregulamentação do sistema de

relações de trabalho. Aquela ideia de regulação dada pelo sindicato como escudo protetor que organiza de forma coletiva as relações de trabalho (jornada de trabalho, condições salariais, qualificação da formação profissional, etc.) é insistentemente ameaçada, atacada e desmobilizada. A crise de 2008 mostrou os graves problemas da agenda neoliberal de globalização e de financeirização da economia. Para a perspectiva do mundo do trabalho, a crise de 2008 acelerou e implementou a luta antissindical. O sistema empresarial promoveu, entre 2008 e 2014, a estratégia das reformas trabalhistas e sindicais. Estudos realizados pelo Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostram que, a partir de 2008, cerca de 140 países fizeram reformas trabalhistas e sindicais. O Brasil fez, a partir de 2017, uma profunda reforma trabalhista e sindical.

As reformas trabalhistas e sindicais são orientadas pela nova visão de gestão das empresas, uma visão voltada para uma abordagem que dá às empresas as capacidades de ajustar e flexibilizar a estratégia de negócio, sem resistência sindical e sem proteção do Estado. De uma forma geral, as recentes reformas trabalhistas promovidas no ocidente objetivam flexibilizar as formas de contratação (o Brasil fez isso em 2017), criando vários tipos de vínculos laborais, inclusive o de curtíssima duração. Segundo Ganz (2022), a Espanha, a partir de 1980, ou seja, há mais de 40 anos, implantou em torno de 50 reformas trabalhistas e em todas elas predominam os vínculos laborais de curtíssima duração. Cerca de um terço dos 1.600.000 vínculos de curta duração eram de menos de três meses. Em 10% deles, o vínculo laboral era de dois a três dias. Os vínculos laborais de curtíssima duração eram três vezes maiores do que os vínculos laborais de prazo determinado. Seria possível citar diversos exemplos de como foi ocorrendo a constituição das várias formas de vínculos laborais altamente flexíveis. No Brasil, existem inúmeras formas de vínculos laborais de curta duração. Por exemplo, a “pejotização” (sistema no qual o trabalhador é um autônomo exclusivo, exerce o seu trabalho sem vínculo empregatício), a terceirização, o trabalho

intermitente (prestação de serviço de forma esporádica) e a jornada parcial (duração de 24 e, no máximo, 30 horas semanais).

Com o passar do tempo, foi se constituindo um amplo cardápio de formas de contratação que, combinado com a retirada do sindicato da regulação da jornada de trabalho, permite que a empresa contrate um trabalhador por uma hora. Mediante o pagamento dessa hora e o aceite do trabalhador, ocorre a quitação definitiva dessa remuneração. Portanto, o aceite de receber essa remuneração significa a recusa de entrar com qualquer reclamação trabalhista futura. Essa garantia é dada pela legislação, a qual, portanto, favorece as formas de contratação flexíveis e transfere para a negociação individual o poder de flexibilizar as normas que estão prescritas na legislação e nas convenções coletivas. Isso significa que a negociação individual possui prevalência sobre o acordo feito entre a empresa e o sindicato, ela está acima da convenção coletiva, inclusive acima da própria legislação trabalhista brasileira inserida na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Uma empresa pode fazer um acordo com um sindicato contendo uma cláusula inferior à convenção coletiva ou uma cláusula que reduz aquilo que está na própria lei. O acordado passa a valer mais do que o legislado. Logo, essa flexibilização visa de fato criar um ambiente favorável às empresas, para que elas não acumulem passivos trabalhistas, e isso é dado, por um lado, com a autorização para que elas façam a homologação do fim do vínculo de trabalho sem a assistência do sindicato. O trabalhador perdeu a proteção que o sindicato dava no momento da homologação, garantindo que ele tivesse a assistência e pudesse se orientar inclusive a buscar o complemento do direito que lhe era negado no momento da homologação. A legislação induz o trabalhador a fazer a homologação diretamente com a empresa, sem a assistência do sindicato.

Por que isso é importante? Porque, segundo Ganz (2022), cerca de 70% das ações na justiça do trabalho são ações questionando as verbas rescisórias. A justiça do trabalho passou a entender que, se o trabalhador assinar uma homologação concordando com a quitação

definitiva das verbas rescisórias, ele não poderá questionar tal decisão no futuro. É necessário observar o seguinte: quase a totalidade das ações na justiça do trabalho questionando as homologações trabalhistas são vencidas pelos trabalhadores, levando-os a receberem indenizações porque há fraudes, falta de conhecimento ou má-fé no cumprimento das leis.

No caso de o trabalhador questionar o valor da verba trabalhista que ele julga ser seu de direito, surgem dois empecilhos. Por um lado, o trabalhador terá de assumir com os custos do processo na justiça do trabalho. Isso significa que a justiça do trabalho deixou de ser gratuita, pois o trabalhador deve arcar com os custos do processo. Se ele perder a ação, o trabalhador terá que pagar o custo da causa inteira. Por outro, para poder entrar com uma ação judicial, o trabalhador necessita apresentar provas materiais. Em geral, as provas materiais estão todas do lado da empresa, e não do lado do trabalhador.

Somente essas duas dificuldades produzem um cenário negativo para a possibilidade de o trabalhador contestar, diante da justiça do trabalho, aquilo que ele julga inadequado, incompleto ou fraudulento na sua rescisão (horas extras, verbas rescisórias referentes a pagamentos não efetuados, recolhimento do FGTS etc.). Não é por outro motivo que caíram drasticamente os pedidos na justiça desse tipo de ação, porque muitas vezes os trabalhadores não têm as provas materiais e principalmente porque o trabalhador não consegue esperar de oito a dez anos para ter a sua verba garantida pela justiça do trabalho. O trabalhador demitido necessita urgentemente do recurso. Estando desempregado, o trabalhador é compelido a aceitar um quarto ou um quinto da verba que ele teria direito se aguardasse o final do processo judicial. Quando o trabalhador procura auxílio judicial portando na mão a homologação assinada, o advogado sabe que aquele documento significa uma quitação definitiva.

Vários aspectos dessa reforma estão sendo questionados na justiça e o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) ainda está

em andamento. Além de julgar se o acordado é superior ao legislado, o STF analisou a validade da demissão coletiva sem a homologação do sindicato (Caso Editora Abril: Tribunal Regional deu ganho de causa para o sindicato, mas o STF deu ganho de causa para Editora Abril). Esse tipo de decisão prejudicou diretamente a mobilização e a organização sindical. O que se percebe é que, no Brasil, o STF vem convalidando toda a lógica de flexibilização do mundo do trabalho. O STF é claramente a instância viabilizadora da agenda neoliberal com relação à flexibilização das relações trabalhistas e ao desmonte das estruturas sindicais.

O processo de flexibilização das relações trabalhistas avança mediante a retirada do poder de negociação dos sindicatos, a desvalorização da negociação coletiva, a prevalência do acordado sobre o legislado e a retirada da função protetora do Estado. No Brasil, a legislação trabalhista possui um leque residual de proteção para parte dos trabalhadores. Não é assim em todos os países. A proteção ao trabalhador é mais forte nos países onde o papel do Estado também é mais forte. O objetivo das inúmeras reformas trabalhistas é retirar esse poder do Estado. No Brasil, especialmente em relação à justiça do trabalho, as mudanças estão dando prevalência para que o acordo coletivo da empresa possa suplantar a própria legislação. É o direito trabalhista sendo substituído pela expectativa de direito trabalhista.

Mundo do trabalho e tecnologia digital

A crise econômica de 2008 e, mais recentemente, a pandemia da Covid-19 mostraram a fragilidade do sistema produtivo e o risco da perda da soberania. Nações desenvolvidas perceberam a insustentabilidade da globalização do ponto de vista econômico. A pandemia mostrou que os países centrais se tornaram incapazes de produzir máscaras, vacinas ou insumos básicos. Isso aconteceu porque grande parte do sistema produtivo está concentrada no leste asiático. O Brasil sofre as consequências

da privatização e do abandono da produção de insumos para a agricultura. Atualmente, as importações de insumos agrícolas dependem da Rússia, e a Rússia está com dificuldades para exportar. Com isso, o Brasil perdeu o pouco que tinha de autonomia.

O que fazer diante desse cenário? A União Europeia e os Estados Unidos estão implementando uma profunda reorganização política na estratégia de desenvolvimento industrial e produtivo. Esses países buscam novas bases para o sistema industrial, voltadas intencionalmente para a sustentabilidade ambiental e para a produção de energia renovável. Está ocorrendo um novo processo de realocação das empresas nos territórios nacionais. É uma dinâmica que, acompanhada da financeirização, provocará alterações profundas na localização dos sistemas industriais. A financeirização do capitalismo está sendo reorganizada em novas bases. A necessidade de realocar o sistema produtivo devolveu aos territórios nacionais importância produtiva. Por isso, os temas dos sistemas produtivos sustentáveis, da produção de energia renovável e da preservação do meio ambiente entraram na pauta dos países desenvolvidos. Esse novo cenário produz consequências também para o mundo do trabalho.

Com o auxílio do celular fixado na frente da bicicleta ou da moto, o jovem trabalhador entrega a mercadoria o mais rápido possível. Se tiver sucesso, ganhará pontos. Quem obtém a melhor pontuação receberá a melhor entrega no momento seguinte. Com o celular à sua frente, o professor atende o aluno a todo momento e a qualquer horário. Assim como o entregador de mercadoria, o professor só terá sucesso e só manterá o emprego se for rápido em responder as demandas dos seus alunos. Esperar a próxima aula para esclarecer uma dúvida do aluno não é mais uma alternativa para o professor. Mesmo estando presente em diversas atividades laborais, essas novas relações trabalhistas demandam de análise com a finalidade de torná-las mais transparentes.

Ao promoverem mudanças no sistema de gestão das empresas e no mundo do trabalho, as novas tecnologias produzem transformações

conflituosas. De um lado, existe um mundo velho, que está perdendo a hegemonia; de outro, um mundo novo em expansão. As gerações jovens conhecem melhor esse mundo novo, porque nasceram dentro dele e, possivelmente, conseguem projetar um futuro. As gerações antigas estão vivendo dentro desse novo mundo como consequência e apresentam dificuldades para projetar um futuro.

As empresas interessadas em rentabilidade utilizam predominantemente uma tecnologia excludente de trabalho humano. Teóricos do trabalho descrevem um cenário futuro dominado por um sistema produtivo operado por máquinas e com alguma assistência humana. São muitos os exemplos, especialmente na indústria, em que a presença de trabalho humano é cada vez menor, principalmente naqueles processos de produção contínua de longa duração. As máquinas com inteligência artificial estão copiando procedimentos humanos cada vez mais sofisticados. Talvez não conseguirão copiar 100% dos procedimentos. Talvez já copiem 50%, 60% ou 70%. Progressivamente, estão ocupando cada vez mais os espaços humanos. A máquina também está presente nos locais em que ela própria cria novas oportunidades de ocupação antes não imaginadas. É o caso dos entregadores por meio de aplicativos. A tecnologia dos aplicativos consegue transformar as atividades humanas em serviços mediados por equipamentos tecnológicos. É uma mudança radical que combina comunicação em tempo real sem a presença humana física. Isso é radicalmente diferente de tudo o que a gente conhecia.

As tecnologias digitais se originaram de um ambiente social onde a ordem neoliberal foi naturalizada e idealizada como um valor universal. É o domínio do vivido contra o coletivo, da competição contra a cooperação, da meritocracia contra a solidariedade. Todas essas ideias neoliberais marcham contra os instrumentos coletivos de regulação e de pactuação do modo coletivo de viver. A velha sociedade inventou instrumentos coletivos capazes de combater a estupidez humana, para regular o mundo coletivo e possibilitar a interação solidária e cooperativa. É na

interação com o outro que o ser humano se torna diferente ao ser educado socialmente. A velha sociedade era assim.

No mundo do trabalho gerido pelas tecnologias digitais, a quantidade de ações humanas organizadas pelo poder estatal diminui na proporção inversa da expansão do trabalho controlado pelos aplicativos. Devido à sua fluidez, as plataformas digitais escapam do controle estatal. Mesmo sem possuir uma estrutura física (endereço, prédios, equipamentos etc.), as plataformas digitais realizam a intermediação entre empresas, serviços e consumidores. Mesmo sem produzir valor, as plataformas digitais subtraem parte da riqueza que circula entre empresas, serviços e consumidores. O capitalismo não ficou mais rico. O sistema capitalista encontrou uma nova forma de concentrar ainda mais o capital, agora sob o controle das plataformas digitais.

O período presente pode ser caracterizado pelo rompimento da dimensão coletiva, pela desvalorização da interação e pelo domínio da ordem neoliberal, em detrimento do sistema político, do sistema produtivo, do sistema cultural, do sistema educacional etc. O novo mundo é uma forma estrutural caracterizada pela altíssima concentração de renda, pela geração de miséria e pelo aumento da pobreza (Piketty, 2015). São todas expressões da estupidez humana. Também é estupidez humana romper com o modo coletivo de construir uma solução dos conflitos presentes nas relações de trabalho. Cabia aos sindicatos articular os instrumentos de busca dos acordos e das convenções coletivas. Esse caminho, que podemos denominar de diálogo social, era a principal via de negociação coletiva na relação direta entre o trabalho e o capital.

No Brasil, o abandono das negociações coletivas retrocedeu de forma acentuada a partir do golpe de 2016. A organização sindical necessita urgentemente de uma renovação profunda, porque a força de trabalho composta pelos jovens está se aproximando do mundo sindical e precisa ocupar o espaço dentro do sindicato. Caberá aos jovens elaborar as novas estratégias de luta, porque eles conhecem esse novo mundo.

Processo semelhante de renovação ocorreu no final dos anos 1970 e nos anos 1980, quando surgiu um novo movimento operário com uma agenda atualizada para o período pós-ditadura. Os atores do novo sindicalismo não eram mais aqueles dirigentes sindicais anteriores à ditadura militar de 1964. Assim como ocorreu naquele período, os jovens de hoje necessitam criar um novo diálogo social, inventar uma nova agenda vinculada ao cotidiano das novas gerações. Parece-nos que o movimento sindical só será renovado se as novas gerações construírem um diálogo social que seja a resposta para a realidade concreta.

Nesse sentido, Kosik (1976, p. 10) afirma:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Essa agenda deve conter uma concepção de desenvolvimento, um projeto de país, de nação, de modelo regulatório da distribuição do resultado do trabalho, do aumento da produtividade, da regulação da jornada de trabalho e da carga horária semanal. Enfim, deve incluir a tecnologia de forma amigável, para que o ser humano trabalhe menos.

Para escapar da armadilha da “tecnologia” e da “superexploração”, o mundo do trabalho necessita ampliar a produtividade na estrutura econômica. Essa ampliação está diretamente associada ao aumento de investimento em informações. A combinação produtividade e informação implica um uso virtuoso da tecnologia no mundo do trabalho. Recentemente, os espanhóis decidiram e legislaram que a formação profissional contínua é parte constitutiva do direito do trabalho (Ganz, 2022). Ou seja, todo trabalhador, ao entrar no mundo do trabalho, adquire o direito de formação profissional contínua. Ter acesso à atualização permanente é um direito do trabalhador. O Estado é obrigado a fornecer condições para o acesso à formação permanente. Essa mudança na legislação espanhola indica a existência de uma possibilidade alternativa para além do neoliberalismo.

Considerações finais

Não advogo um mundo indeterminado para além do neoliberalismo. O neoliberalismo é um processo da sociedade capitalista. É necessário compreender os desejos, os dramas da vida e da morte, as esperanças, o trabalho, as experiências vividas. Afinal, ainda é desejável viver numa sociedade democrática, cooperativa e livre. As distintas gerações têm o dever de desenhar esse futuro desejável, mesmo que, parafraseando Boff, a cabeça pense a partir de onde os pés pisam. Submeto este relato para apreciação.

Referências

BOFF, Leonardo. *Jornal da pedagogia*. 2020. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/TextoparaOficina1_Pontodevista_LeonardoBoff.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GANZ, Clemente. *Reconstrução do estado brasileiro*. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Ky0IZMrNVQ>. Acesso em: 8 set. 2022.

GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

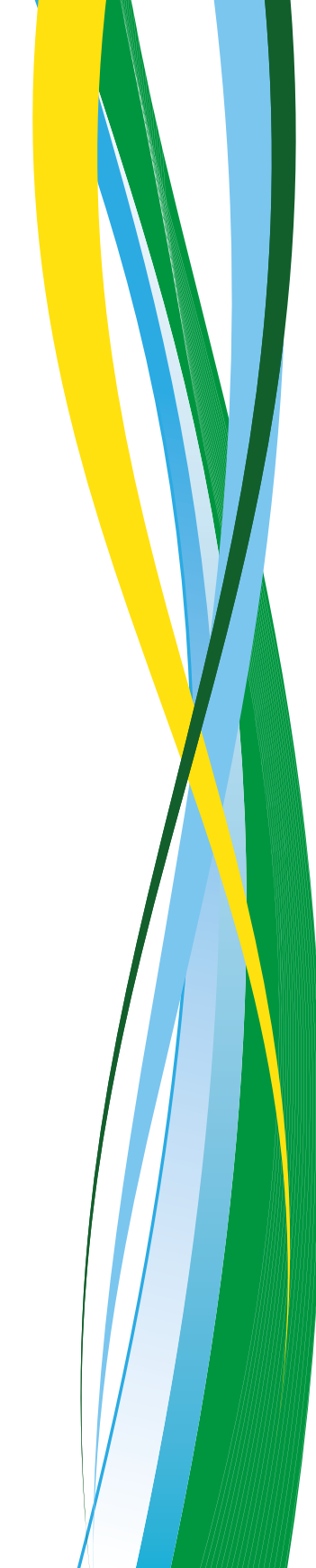
MARCHESINI, Roberto. *A condição pós-humana em um mundo maquínico: tecnosfera e responsabilidade social*. Tradução de Luisa Rabolini. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/613545-a-condicao-pos-humana-em-um-mundo-maquिनico-tecnosfera-e-responsabilidade-social-conferencia-de-roberto-marchesini>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

O'NEIL, Cathy. *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. Tradução de Rafael Abraham. Santo André, SP: Editora Rua do Sabão, 2020.

PIKETTY, Thomas. *A economia da desigualdade*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. *Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade*. São Paulo: FEUSP, 2022.



De la necesidad de un gran Estado para las pequeñas cosas o de la necesaria revolución de lo pequeño

César Nicolás Pafundi

De la necesidad de los puntos de partida:
Rodolfo Kusch

En estas páginas pretendemos ahondar en *nuevas propuestas nacionales y populares* que, enmarcadas en *otros modos posibles* de mentar el *Estado*, sean capaces de garantizar las *pequeñas cosas de esta vida* y hallar, así, un *otro sendero posible* más allá del *neoliberalismo omnipresente en la vida social*. Por lo tanto, será necesario exponer, del modo más transparente posible, *nuestros puntos de partida*: la *filosofía de Rodolfo Kusch*. Intentaremos recorrer sus huellas a fin de aventurar, luego, *algunas hipótesis fuertes en torno al Estado, la política y la existencia misma*.

Kusch ha sido un autor en la *historia del pensamiento y la filosofía argentina* sumamente *invisibilizado*, parafraseando a Jauretche, un “*maldito de la filosofía*”. De allí que, ni su *nombre* ni su *obra* hayan sido *lugares comunes apropiados por el gran público ni la academia*. Quizás, sólo en los últimos

años sus *categorías* comiencen, de a poco, a adentrarse en los *debates intelectuales y políticos* de nuestro *quehacer nacional y latinoamericano*. Por ello, en los párrafos que siguen intentaremos esbozar y ofrecer una *síntesis* de su obra para, luego, aventurar *algunas hipótesis políticas en relación al Estado y a la necesidad de una “revolución de lo pequeño”*.

De su Obra

La *historia del pensamiento latinoamericano* se ha enhebrado a partir de los diferentes *cánones* que la *historia del pensamiento occidental*, en su mayoría europeo, se proponía *pensar*. Cómo construir una *ilustración en América*, un *romanticismo*, un *positivismo*, un *liberalismo* o un *marxismo* constituía el permanente desafío en nuestras tierras. Los productos de estas *aventuras intelectuales* han sido sumamente ricos y diversos mas, al mismo tiempo, nos atrevemos a afirmar, nunca han podido desprenderse de su *matriz colonial de origen*. En tal sentido Rodolfo Kusch constituye un *punto de inflexión* en el *pensamiento* y, en particular, en la *filosofía latinoamericana*. Pues sus escritos recorren una pregunta fundante: *¿es posible pensar una filosofía a partir de las matrices culturales y filosóficas de nuestra América sin partir de los paradigmas importados históricamente de la tradición de la filosofía occidental?* Toda su energía intelectual ha sido volcada a poder fundamentar una respuesta positiva y, creemos, sus resultados han sido más que substantivos.

Por ello, en primer lugar, será necesario *sintetizar* las *tesis centrales* de nuestro autor, *describir y descubrir* la *dimensión* posible del *estar-siendo*. Pues en esta *idea matriz del pensamiento kuschiano* puede hallarse una clave indispensable para poder pensar el *ser existencial y político* de nuestra cultura y la *diferencia invisibilizada y/o negada* que implicó, e implica, la *dimensión del estar* en nuestro *horizonte político y existencial*.

Del estar, el ser y el estar-siendo

En el *Exordio de América Profunda* se plantea la dicotomía central de su filosofía y la posibilidad de una pregunta que signó el camino de sus desvelos conceptuales y vivenciales:

La intuición que bosquejo aquí oscila entre dos polos. Uno es el ser o ser alguien, que descubro en la actividad burguesa de la Europa del siglo XVI y, el otro, el estar o el estar aquí, que considero como una modalidad profunda de la cultura precolombina... Ambas son dos raíces profundas de nuestra mente mestiza.

Así, la *contradicción* está planteada; sólo resta desarrollarla y determinar cómo se resuelven sus interrogantes. Ahora bien, antes de ampliar el desarrollo de sus conceptos es sumamente importante destacar que, la *dimensión del estar* no sólo se reconocerá en una *modalidad profunda de la cultura precolombina* sino que se identificará, a su vez, en principio, con *lo indígena y lo popular en América, en su pasado y en su presente*. De esta manera, *figuras sociales* como el *cabecita negra* de Argentina, el *roto* de Chile o el *cholo* del Perú del presente, serán reconocidos como parte de esta esfera. Por otra parte, la *dimensión del ser* no sólo se reconocerá, a su vez, con la *actividad burguesa de la Europa del siglo XVI* sino que se identificará, al mismo tiempo, con la *clase media intelectual, individualista y progresista del presente* y un *sin fin de características* que unas líneas más abajo sintetizaremos.

Ahora bien, como se pregunta en su *Geocultura del hombre americano*: “¿cómo se resuelve la oposición?”. Y aún más, como sugiere en *La negación del pensamiento popular*: “¿podría haber... una superación de la oposición?”. Serán los interrogantes que deambularán como *horizonte problemático* en toda su obra y que hallarán, en la *categoría de fagocitación* y de *estar-siendo* su *anclaje conceptual* como *aporte filosófico* a la *problemática planteada*.

Del estar y del ser

A través de todos sus textos, Rodolfo Kusch intentó *describir* las diversas connotaciones de la *dimensión del estar* que descubre en las *filosofías precolombinas* y que permanece, aunque invisibilizada, en todas las *manifestaciones populares y existenciales* de nuestro continente. Es decir, a través de un rastreo propio de una *auténtica antropología filosófica*, evidencia la *presencia* y la *vivencia* profunda de un *modo de estar en el mundo* que quiebra las *estructuras clásicas de la tradición moderna* a la que identifica como la *dimensión del ser*. *Estar en el mundo* implica un modo diferente de pensar la *relación del sujeto con el mundo* y con las *cosas de este mundo*, un modo distinto de pensar a la *palabra* y el *silencio*, el *tiempo* y la *espera*, el *espacio* y el *suelo*, la *razón* y la *emoción*. Porque *estar* implica *vivir* el *azar*, el *crecimiento*, la *vida* y la *muerte* de un manera que occidente no comprende o simplemente *niega*. Implica otro modo de *vivir* al *hombre*, su *comunidad*, su *alegría*, su *deseo* y su *libertad*. Ahora bien, *demostrar* y *desarrollar* cada una de estas afirmaciones resultaría una tarea que excede por mucho las pretensiones de esta *síntesis* pero, quizás, sea pertinente una mera enumeración descriptiva.

En la *dimensión del estar* la relación del *hombre* con el *mundo* se describe de manera muy diferente, y hasta opuesta, a como lo comprende el *mundo moderno*. El *hombre* se sabe *pequeño* ante *eso otro*, *existencialmente humilde* y sabe que *eso otro que es el mundo* es muy *anterior* y *ontológicamente más relevante*. El *mundo* es *algo vivo* y *poderoso* y, por lo tanto, toda *transformación humana* del mismo deberá atravesar la *institución del permiso*, el *diálogo* y la *conjuración*. Por ello, la relación con los *utensilios* que colaboran en toda *transformación* será profundamente *humana* y toda una *mediación* con *eso otro vivo que es el mundo*. “*Habrá que pedirle permiso a la Pacha*” dirá todo sembrador que luego de arar su terreno vierte toda su *fe* en la *simiente*. Pues este *sujeto que sólo está* vuelca en todo su *silencio* la *fe* de que se va a dar el maíz

y no la maleza; que el trabajo, su acción transformadora se impondrá sobre el azar que siempre se encuentra en fondo de toda la realidad. En ese silencio lleno se acomoda la palabra grande, esa que no se confunde con la mera palabra-cosa del ser y que, en definitiva, implica el arrojar al mundo su fe, y, al mismo tiempo, la infinita apertura a que todo pueda darse. Porque, en definitiva, los que sólo se dejan estar viven la realidad en términos seminales, donde las cosas nacen, crecen y mueren y donde hasta la eternidad se gasta; se trata de comprender a la vida como semillas que germinan y que necesitan un suelo desde donde partir. Por ello, en el estar la vida es amiga de la muerte y se vivencia siempre la simple alegría de estar aquí. Puede darse el maíz o la maleza, la vida o la muerte y por ello el presente es vivido con una fuerte intensidad que se arraiga siempre al suelo del pasado. Así, en el estar, la comunidad siempre constituye el punto de partida porque sólo en lo común se siente el amparo ante lo terrible del mundo y el azar. La emoción será el signo de este sujeto que sólo está en comunidad, la libertad un camino hacia la interioridad de donde nace la acción y el deseo se identificará con el deseo siempre mínimo del pan, amor y paz, el deseo del fruto, el incommensurable y mínimo deseo de salvar la vida.

Por su parte, y presentándose como su negación, el sujeto inmerso en la dimensión del ser vivenciará al mundo siempre como el patio vacío donde ubicar los objetos pues todo pasa a ser objetivado y, al mismo tiempo, interpretado en términos objetivos. Y así serán objetos las cosas concretas de este mundo pero también lo serán las ideas, el lenguaje y los hechos de la vida social. El mundo deja de ser algo vivo y pasa a convertirse en una realidad cosa, distante y cuantitativa que el hombre puede transformar a su antojo. El tiempo, entonces, ya no se identificará con esa finitud que se impone en el presente sino un nuevo tiempo cosa cuantificable que se extiende siempre hacia el infinito. Así, en esta permanente proyección hacia el futuro, el deseo de ser alguien individual negará el azar, la fe, la emoción y la comunidad como amparo posible ante el exterminio; y, en su lugar, impondrá el imperio de la

lógica, de la razón, tantas veces devaluada en mera razón instrumental, profundamente convencido del permanente afán de progreso. El deseo entonces será absoluto y la norma será la competencia entre esos que todo lo desean; porque habrá que desearlo todo y en esa universalización del deseo absoluto el individuo hallará su universalización. De allí su moralismo y de allí su concepción de libertad exterior ligada a la libre disposición de los objetos que se desean.

De la fagocitación, la apertura del estar y la posibilidad de la universalización del estar-siendo

Mas, como afirmara en *América Profunda*, “de la conjunción del estar y el ser... surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos”; “esta oposición... plantea el problema de una dialéctica, porque esto es lo que sugiere siempre la oposición de dos realidades. Una hará de tesis y la otra de antítesis, de tal modo que, la resultante síntesis surgirá de una incorporación de la antítesis de tal modo que se produzca una superación.”

Así, la fagocitación será la instancia de mediación superadora, una dialéctica particular (cuyas características específicas no podemos desarrollar aquí) que será capaz de incluir, a partir de la apertura del primer momento del estar a su propia negación: el ser. De este modo, la posibilidad de estar-siendo se encuentra presente desde el principio cuando, desde un comienzo, el estar se mostraba como apertura. Pues el estar, para Kusch, es, ante todo, apertura, aún a aquello que pretende negarlo. Así, intuye y desarrolla, en lo que denominaremos la dialéctica del estar, un concepto que, creemos, se presenta como un *a priori existencial*. El estar es afirmación de la vida misma y en su propia dialéctica interna (que en estas breves palabras resultaría imposible desarrollar) se presenta una característica ineludible y sustantiva: la dimensión del estar es, en sí misma, una apertura a la otredad.

Dicho en otros términos, la *dimensión del estar*, esa que Kusch descubre en *lo profundo de América*, además de proponerse como *un otro modo distinto de pensar la subjetividad y el todo* sería, al mismo tiempo, el hallazgo de un *camino substancial* para poder pensar el problema de la *diferencia y la auténtica inclusión*. Pues sería, en sí misma, *apertura a la otredad, aún a aquella que sistemáticamente pretendió negarla: el ser*. Pero, al mismo tiempo, sería la *dimensión filosófica* que descubre en nuestra *cultura pasada y presente*, como enseñanza posible para pensar un *sujeto universal* que pueda recuperar, a partir de la *dialéctica del estar-siendo*, aquella *dimensión* que, en algún momento, se perdió en el mero *afán de ser, de tener y de producir*.

En definitiva, todo su trabajo recorre un problema sustancial: ¿es posible hallar una *universalidad* que contenga y admita en su seno a la *diferencia*?, es decir ¿es posible encontrar las pautas de *una otra universalidad*? A través de la *fagocitación*, el *sujeto* que es capaz de *estar-siendo* halla la respuesta. El *sujeto del estar* estaba *abierto a la diferencia*; el *sujeto del ser* la *negaba*. Pues bien, nuestro *sujeto fagocitado*, *ese que está-siendo* estará *abierto y será también diferencia*; es decir, podrá *estar en su continua apertura a lo otro*, continuando en su *afirmación*, pero *pudiendo ser*, a su vez, *lo otro y/o el otro*. En conclusión, para Kusch, *otra universalidad* es posible porque este *sujeto fagocitado*, además de hallarse sellado por sus propios modos de *universalidad*, acepta la *diferencia*. O, como afirmará en su *Esbozo de una antropología filosófica americana*, puede leerse todo su trabajo como un intento por “acceder a una universalidad paradójicamente propia que tendrá que serlo también de los otros”, “una tercera posibilidad de universalidad”: la *fagocitación*, el *sujeto fagocitado* y la *posibilidad de estar-siendo*. Así, el *estar en el mundo* no contradice al *proyecto moderno*; sólo reclama su *existencia*, su *lugar* y su *visibilidad*. El *estar* no pretende *negar al ser*; por el contrario, *abre todos los caminos posibles para poder estar-siendo*.

Hasta aquí, todos estos *conceptos* pueden presentarse, a simple vista, como *lejanos a nuestros desvelos políticos*. Veremos más adelante

cómo podremos *pensarlos* en relación a *nuestra problemática política*. Por el momento, baste con afirmar que, a nuestro entender, su *maduración* y su *vinculación* con el *quehacer político concreto* puede *brindarnos hondas implicancias* y *abrir nuevos debates substanciales*.

De la obra de Kusch a la necesidad de un otro Estado

Si por un instante admitimos los *ejes* trazados por la *filosofía* de Rodolfo Kusch y su *descripción cultural del pasado y el presente* podremos aseverar una redundante pero substancial *certeza política*: *la historia política del siglo XX ha sido signada por la dimensión del ser*, fundamentalmente, *en su aspecto material, cuantitativo y económico*.

La *historia del siglo XX le ha dado la espalda a la dimensión del estar en este mundo* y, en definitiva, a una *condición de la existencia* y a lo *más primero del ser popular*. Porque, como afirmábamos anteriormente, el *ser es*, por definición, una *negación*. *Era necesario entonces negar al mundo como algo vivo para que, a partir del vacío, sea posible crear un infinito patio de los objetos. Era necesario negar la comunidad para hacer nacer el individuo que conforme sociedad; era necesario negar, así, el mero deseo de estar aquí para reemplazarlo por el permanente y absoluto deseo de ser alguien. La historia política del siglo XX se encuentra montada sobre la obsesiva negación de la siempre aleatoria lógica del crecimiento (donde todo puede darse o no y donde todo nace crece y muere) y la implantación, en su lugar, de la mera lógica del progreso y la acumulación de los objetos (reales y simbólicos). La competencia, ya sea por las cosas mismas o por las acreditaciones, desterró de la existencia la pequeña alegría de estar aquí y del encuentro con el otro; y el deseo absoluto de lo absoluto identificado con los objetos invisibilizó la profunda necesidad del deseo mínimo de estar en este mundo. Las naciones pretendieron así, ser ricas, desarrolladas y libres para poder disponer de sus bienes; olvidando y negando los primeros deseos de la existencia y de los pueblos, aquello que Kusch denominó el ciclo del pan,*

el mero deseo del pan, el amor y la paz. Así, los Estados se debatieron en función del rol que podían cumplir en relación a esa multiplicación de objetos. En definitiva, los Estados del siglo XX, y quizás podamos rastrear la hipótesis desde los comienzos de la modernidad, han sido una clara construcción de la dimensión del ser que ha respondido a las necesidades de su propia dimensión negando, fundamentalmente desde la ausencia de reconocimiento, a la dimensión existencial humana y popular del estar en este mundo. Y he aquí entonces nuestra gran hipótesis y nuestras grandes preguntas: ¿es posible elaborar un modelo de Estado para el siglo XXI que recupere la dimensión del estar? El desarrollo exponencial de la acumulación de capital, la igual multiplicación de la miseria y la destrucción del planeta nos habla del fracaso categórico de un modelo de Estado identificado sólo con las necesidades que ha impuesto unilateralmente la dimensión del ser: los objetos se volvieron infinitos y gobiernan, por exceso o por defecto, por abundancia extrema o ausencia absoluta, el sentido, lo común y la vida misma de las personas. Creemos, es posible pensar un nuevo modelo de Estado que atienda las necesidades del estar en esta vida y sea capaz, entonces, de proponer un horizonte para estar-siendo. Hasta aquí, el Estado, una pura entidad del ser, se ha construido en función de las necesidades de su propia dimensión filosófica y, por ello mismo, sólo se ha abocado al mundo de las cosas y las polémicas en torno a su distribución; ¿qué ocurriría si, en vez de caer en el eterno solipsismo de mirarse a sí mismo, se ocupara de encauzar y garantizar, primero, las necesidades del estar en esta vida? El viraje sería perfectamente posible porque, entre otras razones, resultaría, dentro de las propias lógicas del ser, infinitamente económico y materialmente realizable. Porque sobran automóviles, aviones y celulares (o prontamente sobrarán) en el mundo pero aún nos falta encontrar la garantía de la vida, el sentido y las pequeñas cosas de estar en esta vida. El ser ha planteado Estados pequeños y enormes a fin de producir infinitos bienes y servicios; quizás, sea hora de pensar Estados en función de garantizar lo más pequeño pero fundamental de la vida: el

poder estar en esta vida, el pan, el techo, el poder aprender, el tiempo, el encuentro, aquello mínimo y, al mismo tiempo, aquello común. Del resto, de las cosas y su abundancia podrá ocuparse cada quien mientras un nuevo Estado emerja contundentemente a garantizar la vida humana, su sentido y que todos sean capaces de dejarse estar en esta vida y poder, al mismo tiempo, ser alguien. El problema de nuestro tiempo no es sólo un problema cuantitativo de distribución; es mucho más profundo y radica en la orfandad de no tener una estructura común, un Estado, que vele por aquello primero y fundante: el mero estar en esta vida, el poder crecer, vivir y morir para luego poder ser alguien que progresa, acumula objetos y desarrolla su deseo hasta el infinito. La discusión en torno a su tamaño y envergadura es una discusión meramente cuantitativa, es decir, propia de la dimensión del ser. Lo que la dimensión existencial y popular del estar reclama a gritos es su función cualitativa: que ordene, cuide y garantice de manera absoluta su desarrollo.

Estas pequeñas páginas contienen la intención de proponer, quizás, una mínima y, al mismo tiempo, substancial transformación: ser capaces de imaginar Estados que, sin abandonar su esencial pertenencia al orden de ser (el orden, la razonabilidad, la cuantificación, etc.) puedan pensarse en función de garantizar, primaria y fundamentalmente, la dimensión del estar en esta vida.

De un Estado para estar-siendo

Pensar una estructura política e institucional pura del estar, una que surja estrictamente de sus entrañas sería, en sí mismo, una contradicción en los términos. Pues, como hemos sintetizado anteriormente, en esta dimensión, el hombre vivencia aquellos aspectos de la vida que poco pueden colaborar en la construcción de un orden, una razonabilidad, una equidad cuantitativa o una pulsión en relación a la construcción de instituciones. El estar se encuentra inmerso en los entramados de la presencia del caos, el deseo mínimo y fundante de salvar la vida, la emoción en su puro

estado, las creencias, el azar y demás aspectos de la existencia humana que poco pueden aportar a la elaboración de un Estado. El Estado, como hemos afirmado ya, constituye uno de los tantos objetos complejos del ser; objeto cuya falta haya sido quizás, en el derrotero de este siglo, el haber pecado de mirarse siempre a si mismo, es decir, el haber estado abocado a las meras lógicas de su propia dimensión. ¿Pero qué ocurriría si somos capaces de pensar un nuevo Estado que, sin dejar de ser aquello que es, abandona el solipsismo y se atreve, primera y fundamentalmente, a ordenar, encausar, cuidar y garantizar la simple condición humana de estar en este mundo? En lenguaje clásico, un nuevo rol, no meramente cuantitativo sino cualitativo le estaríamos otorgando; un rol que, entre otras cosas, no entraría en contradicción con el desarrollo posterior de un socialismo o de un capitalismo (debates propios de la dimensión del ser). Así, primero, y de manera contundente, el Estado debería velar por el mero estar en este mundo; mas este primer y fundante momento no impediría el debate posterior en torno a las cantidades, la producción de riqueza medida en objetos, las acumulaciones y su distribución, la construcción de individuos que pretenden ser alguien y de ciudadanos vinculados a sus propiedades. De algo estamos seguros: si el estar en este mundo es garantizado, aquel posterior debate en torno a las cosas nunca podrá ser el mismo que se desarrolló en el siglo XX. Si el dejarse estar en esta vida deja de ser el pecado occidental para constituirse en aquel objetivo fundante del Estado, el ser alguien no se dará en el vacío y la compulsión por las cosas (siempre reales y simbólicas), ya sea por su absoluta ausencia o su exuberante presencia, no registrará los niveles patológicos del siglo XX.

Ahora bien, se muestra imprescindible aún responder una pregunta: *¿por qué es necesario pensar un Estado para el estar si, como hemos afirmado muy sintéticamente, constituye una dimensión existencial del hombre que se dará sin más? Por muchas razones.*

En primer lugar, porque al escribir estas páginas, de algún modo, estamos haciendo política y no es posible pensar la política sin pensar

el Estado; y, como sosteníamos en el comienzo y aún permitiéndonos omitir las más nobles y extraordinarias excepciones, las formas estatales del siglo XX han fracasado drásticamente. Es necesario pensar un nuevo modelo de Estado y, creemos, es necesario separarlo, al menos en su rol fundamental, de la mera discusión por las cosas y las cantidades para circunscribirlo en un deber filosófico mucho más fundante y cualitativamente específico. El Estado de las meras cosas hizo, a los más, absolutamente miserables, a los menos, angurrientos hasta el hartazgo y la neurosis compulsiva. La humanidad necesita un nuevo modo de pensar la existencia común y, al menos en el marco de nuestro presente neoliberal posmoderno, sabemos, es necesario que aquello común sea garantizado por un Estado.

En segundo lugar, porque *el poder cuidar el desarrollo del estar a través de una institución propia del ser crearía una atmósfera, si se quiere, de armonía dialéctica que generaría las condiciones necesarias para el desarrollo de un socialismo o un capitalismo sin convulsiones ni parias caídos del mundo. Es más, podríamos aventurar que las discusiones posteriores a la garantía del estar en este mundo por parte de un Estado serían, incluso, absolutamente otras. Como fuere, y parafraseando a Marx, no somos bodegueros del futuro; sólo estamos convencidos de la necesidad de garantizar, como aquello primero común, el poder estar en este mundo y que, para ello, es necesario mentar un nuevo modelo de Estado.*

En tercer lugar, porque, como herederos forzosos, nos guste o no, de la modernidad, en este presente posmoderno *es imposible poder pensar la garantía de lo común y lo público sin el Estado. Aún en las experiencias nacionales más liberales y capitalistas es el Estado quien ordena, cuida y vela por lo público y lo común. Pensar en la garantía del desarrollo del estar en este mundo sin el Estado, en el contexto de un abandono sistemático del hombre como política real globalizada, sería simplemente una entelequia, una mera expresión de deseo sin anclaje político real e histórico. Aún si el objetivo final fuese la supresión del*

Estado, como bien supo dilucidarlo Lenin, será necesario, en primer lugar, transformarlo en función del bien común. Su inmediata extinción sólo garantizaría una aceleración en la acumulación de capital y, en términos de Kusch, una multiplicación infinita del reino de las cosas y del mero ser en este mundo.

Ahora bien, hemos argumentado hasta aquí por qué razón es necesario un *Estado* y, más específicamente, por qué, en nuestro presente se hace imprescindible un *nuevo paradigma de Estado* que garantice el *estar en este mundo*. Pero ello nos conduce, inevitablemente, a los siguientes interrogantes fundamentales: ¿cómo podemos pensar, entonces, un *Estado* tal?, ¿qué enumeración concreta de *prioridades y cualidades específicas* podríamos enunciar? Semejante respuesta excede por mucho los límites de este breve texto. Sin embargo, y aún siendo concientes de todo aquello que queda por fuera de una fundamentación, nos atrevemos a enumerar, al menos, un *puñado de elementos substanciales* que un *Estado para estar siendo* debe garantizar: el *cuidado del mundo*, del *alimento*, de la *salud*, de la *casa*, de la *comunidad* y la *cultura*, del *tiempo del trabajo y del descanso* y de la *educación*. Somos concientes, cada término nombrado merece y necesita su desarrollo y su explicación. Valga aquí, dada la breve extensión del texto, al menos su mera enunciación a fin de que la posibilidad de un *Estado para estar siendo* de a poco vaya hallando su *cuerpo* y su *materialización*.

De la revolución de lo pequeño

Como afirmáramos antes, no es posible imaginar un *Estado propio del estar* en este mundo. El *Estado* es un *elemento del ser* y, consideramos, un *elemento absolutamente indispensable para la construcción de un porvenir*. Pues, si con nuestros *pobres Estados* los *menos* parasitan a los *más* sin piedad, *sin Estado* sólo se garantizaría la *victoria de esos pocos más fuertes*, la *tortuosa mera sobrevivencia de millones* y un *futuro apestado de violencia estructural*. Pero creemos,

si sólo continuamos mentando un *Estado del ser* que sólo atienda las *necesidades de su dimensión* continuaremos golpeándonos, una y otra vez, con la misma piedra. Estamos persuadidos que es posible un *Estado* para atender, *primaria y fundamentalmente*, las *necesidades del estar en este mundo de cada una de nuestras subjetividades* y de los *pueblos todos*. Por supuesto, luego vendrán las *necesidades de la esfera del ser* y de la *construcción de una ciudadanía*, y allí también daremos el debate. Pero creemos, estas *prescripciones* que podría tener un *Estado para estar-siendo* serían *anteriores*. Pues no es posible pensar en un *ciudadano* si a ese *ser humano* se le ha *negado y expropiado*, mucho antes, el *alimento saludable y su sentido, su salud, su tierra, su casa, su tiempo del trabajo y la mera alegría de poder dejarse estar en esta vida*.

En definitiva, lo que aquí planteamos constituye un *oxímoron*, una *contradicción en los términos*: la *revolución de lo pequeño*. Y es una *contradicción* porque el concepto mismo de *revolución*, en su *definición*, en su *pertenencia a la modernidad* y en su *historia* nos remite siempre a una *transformación drástica, inconmensurable y total*. La *revolución* siempre ha sido *a todo o nada, absoluta y deseosa del infinito*. El *revolucionario lo quiere todo y lo quiere ya; porque la revolución y el revolucionario son propios de una dimensión existencial del ser que siempre ha bogado por el deseo de lo absoluto*. Nosotros, en cambio, sugerimos *partir del estar en este mundo y de su deseo mínimo de estar en esta vida, de la alegría que ello implica y de la sabiduría popular que ello entraña*. Quizás porque nos parezca que sólo el *deseo del absoluto como individuos y sociedades* ya ha demostrado, en el esplendor del siglo XX, las *barbaridades a las que está dispuesto*. O a lo mejor, simplemente, porque *pocas veces en la historia, hayamos vivenciado, como hombres y pueblos, primero el deseo y la alegría de estar aquí para luego desear el absoluto*. Y quizás, también, esa haya sido la *fatal confusión de tantos movimientos emancipadores, unos obnubilados por occidente, otros conducidos por iluminadas vanguardias que nunca se sintieron pueblo*

y renegaron sistemáticamente de su más subjetiva vivencia de estar en este mundo. Como fuere, planteamos aquí explícitamente otro camino, el de comenzar por satisfacer, en la fiesta sencilla de la vida, los pequeños deseos de estar en esta vida para luego poder desarrollar nuestros afanes más absolutos. Pretender construir, como lo ha hecho el camino unilateral del ser, sociedades justas y racionales sin antes comprender la necesidad de los pueblos del encuentro con los suyos, el cuidado de la comunidad y la emoción que ello implica, constituye un anhelo tan fantasmagórico como construir un Estado sin una Nación.

La revolución de lo pequeño implica la conciencia de la necesidad de la inversión de un orden de prioridades. Por supuesto que son deseables los automóviles, pero, mucho antes, el trabajo que se encuentra detrás de ellos. Porque el automóvil es una cosa sin sentido en sí mismo mientras que el trabajo da sentido a la existencia. Un Estado para estar-siendo debe comenzar por garantizar la necesidad del trabajo por sobre la producción de automóviles. Y, si el trabajo es necesario cuidarlo por otros medios, el automóvil puede esperar. En nuestros tiempos la discusión política suele entramparse en una discusión acerca de si el camino es a través de la demanda o el consumo, la producción y la acumulación de excedentes. Falso, o al menos, simplemente una discusión posterior. Demanda y consumo, mera producción y acumulación de excedentes son términos relativos a las cosas y no al sentido del hombre. Necesitamos un lenguaje que le devuelva a la política y a la construcción de un Estado, antes, su relación con la existencia humana y su sentido. No podemos volver a construir un Estado, otra vez, a partir de categorías meramente económicas, es decir, propias del ser. Es cierto, nuestras mejores intenciones y experiencias históricas de principio de siglo las han utilizado; pero creemos, es hora de abandonarlas y abrazar otras que le devuelvan a la política su sentido más vital. Siempre lo hemos sabido todos en silencio, quizás culposos por tanto ser, y siempre lo han sabido los pueblos todos: es necesario, para poder ser alguien que se desarrolla y progresa como individuo en una sociedad utilizando su tiempo para

producir riqueza, antes, poder dejarse estar, creciendo a partir de una historia común y poder vivir el tiempo del trabajo como aquel que le da el sentido al tiempo de nuestra existencia sin más, del estar en nuestro mundo, con los nuestros y con la enorme vivencia afectiva que todo ello conlleva. Y, para todo ello, es necesario un nuevo modo de concebir al Estado, un Estado que, lejos de abandonar las determinaciones del ser, incorpore, antes, como prioridades fundantes, las necesidades del estar en este mundo. Como modernidad ya devenida en posmodernidad hemos realizado grandes revoluciones; pero en ese afán del absoluto hemos pasado por alto la revolución de lo pequeño.

De la necesidad de un Estado grande que garantice lo pequeño

Ahora bien, todas las ideas que aquí se presentan poseen un implícito hilo conductor: la *ratificación de la necesidad del Estado a fin de garantizar el estar en esta vida*. Pero, además, en definitiva, estas páginas insisten en la *certeza de que el Estado debe*, ineludiblemente, *jugar el juego del ser* que, aunque deseemos otra cosa, hoy, es, a pesar nuestro, el *juego del capitalismo*. En síntesis, cada párrafo se sustenta en la profunda convicción de que el *Estado resulta absolutamente necesario*, que *debe ser absoluto en la realización de las necesidades y deseos mínimos de estar en esta vida* y que, para ello, por lo tanto, *debe jugar el juego del capitalismo como un actor más*. O dicho por la negativa, que *sin Estado y sin que ese Estado se muestre absoluto en su garantía de esos deseos y necesidades mínimas, indispensables, existenciales y comunes, no hay posibilidad de estar en esta vida de un modo común, ordenado y armonioso*. Así, sólo habría más *violencia y resentimiento*. *Sin un Estado que participe de la riqueza material que genere una comunidad, sin un Estado como actor sustantivo del juego del mercado no hay posibilidad de regular el latrocinio del capital concentrado ni de garantizar el estar en esta vida de forma común y volver a reconstruir lo público*. En otras palabras, es necesario

un *Estado grande y absoluto que sea capaz de garantizar aquello pequeño y común de la existencia* y, para ello, es necesario, en nuestro presente, que *ese Estado sea un jugador más del juego del mercado, y que sea capaz de producir y organizar todos esos bienes que pretende garantizar para el estar en esta vida común*. Si luego, ese *Estado, por decisión de su comunidad* quiere avanzar hacia cuestiones relativas al progreso y la acumulación, en definitiva, a la *lógica del ser*, será una *discusión posterior* y lo determinará *cada comunidad*. Estas páginas sólo pretenden *subrayar la necesidad de un Estado grande y absoluto en relación a las necesidades y deseos mínimos del estar en esta vida, y la necesidad de que ese Estado juegue el juego del capital, es decir, del ser actual de la economía, a fin de poder garantizar, primaria y fundamentalmente, la felicidad del pueblo, la mera alegría de estar aquí*. Porque entendemos que *sin Estado y sin que ese Estado participe como actor productivo de los bienes que necesita, la historia demuestra que no habrá alimento alguno, ni salud, ni tierra, ni hogar, ni cuidado organizado de la comunidad y la cultura, no habrá tiempo para el trabajo ni para dejarse estar, no habrá educación, o peor, la habrá muy buena para algunos y muy precaria para muchos*.

En conclusión, en la *revolución de lo pequeño*, entonces, será indispensable *mentar y construir un Estado grande y absoluto que garantice aquello pequeño e indispensable para estar en esta vida*. Será necesario un *Estado fagocitador*, es decir, un *Estado que, partiendo de las necesidades del estar en esta vida sea capaz, al mismo tiempo, de jugar el juego del ser, del capital, a fin de garantizar de forma absoluta, las pequeñas pero fundamentales y hermosas condiciones para estar en esta vida*.

Referencias

- ARGUMEDO, A. *Los silencios y las voces en América Latina*. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Bs. As.: Ediciones de Pensamiento Nacional, 2000.
- CARDOSO, F. E.; FALETO, E. *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Bs. As.: Siglo XXI, 2015.
- CASULLO, N. *El debate modernidad posmodernidad*. Bs. As.: Puntosur, 1989.
- CHOMSHY, N. *La guerra nuclear y la catástrofe ambiental*. Bs. As.: Paidós, 2013.
- DUSSEL, E. *Filosofía de la Liberación*. Bs. As.: Docencia, 2012.
- DUSSEL, E. *Filosofía de la Cultura y Transmodernidad*. Bs. As.: Docencia, 2012.
- GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Bs. As.: Siglo XXI, 1983.
- GARCÍA LINERA, A. *La potencia plebeya; Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bs. As.: Clacso-Prometeo, 2008.
- KUSCH, R. Anotaciones para una estética de lo americano. *Comentario*, n. 9, Bs. As., dic. 1955.
- KUSCH, R. *Tango y Credo Rante*. Bs. As.: Talía, 1959.
- KUSCH, R. *La muerte del Chacho y La leyenda de Juan Moreira*. Bs. As.: Stilcograf, 1960.
- KUSCH, R. *De la mala vida porteña*. Bs. As.: Peña Lillo, 1966.
- KUSCH, R. *Indios, porteños y dioses*. Bs. As.: Stilcograf, 1966.
- KUSCH, R. *El pensamiento indígena y popular en América*. Bs. As.: ICA, 1973.
- KUSCH, R. *América profunda*. Bs. As.: Bonum, 1975.
- KUSCH, R. *La negación en el pensamiento popular*. Bs. As.: Cimarrón, 1975.
- KUSCH, R. *Geocultura del hombre americano*. Bs. As.: Fernando García Cambeiro, 1979.
- KUSCH, R. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Bs. As.: Castañeda, 1978.
- KUSCH, R. *La seducción de la barbarie*. Rosario: Fundación Ross, 1983.
- KUSCH, R. Charlas para vivir en América. *In: OBRAS Completas (Tomo I)*. Rosario: Fundación Ross, 2000.
- KUSCH, R. Una lógica de la negación para comprender América. *In: OBRAS Completas (Tomo II)*. Rosario: Fundación Ross, 2000.
- KUSCH, R. Ensayos. *In: OBRAS Completas (Tomo III)*. Rosario: Fundación Ross, 2000.
- MARX, K. *El capital* (tomo 1). Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- PAFUNDI, C. *La revolución de lo pequeño*. Bs. As.: MareMium, 2021.

PAFUNDI, C. *Rodolfo Kusch, esbozo de una dialéctica de la subjetividad y de una educación para estar siendo*. Bs. As.: MareMium, 2022.

PAPA FRANCISCO. *Laudato sí*. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2016.

PERÓN, J. D. *La comunidad organizada*. Bs. As.: Ediciones gráficas del Centauro, 2020.

PUIGGRÓS, A. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1980.

RAMOS, J. A. *Historia de la nación latinoamericana*. Bs. As.: Peña Lilo, 1968.

SALAZAR BONDY, A. *¿Existe una filosofía en nuestra América?* México: Siglo XXI, 1969.

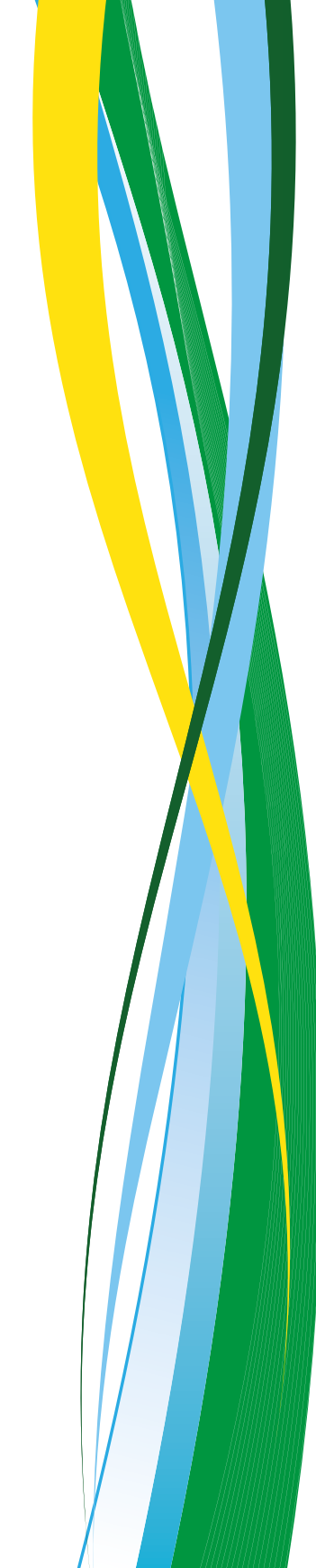
SMITH, A. *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

TODOROV, T. *La conquista de América*. La cuestión del otro. México: Siglo XXI, 2000.



Parte V

Educación y Estado:
relación entre lo
público y lo popular



Marcadores sociais de diferença, relações de poder e desafios à educação decolonial

Larissa Michelle Lara

Introdução

Os processos de exclusão e delimitação de quem tem ou não direito à existência digna passam a ser hodiernamente questionados e enfrentados a partir da desconstrução de referenciais históricos hierárquicos que mantêm a lógica de relações coloniais. Contudo, esse movimento em prol de justiça social convive com práticas dominantes, reacionárias e de extrema direita que se utilizam de coação e falsas narrativas para subjugar, para punir e para promover o enquadramento de sujeitos em “jaulas sociais” que revelam a precariedade da vida. Logo, entender as relações de poder que nos atravessam e os marcadores sociais de diferença constitui desafio para a busca de processos sociais e educacionais democráticos, para uma experiência ético-estética de reconhecimento da diversidade que nos constitui e para o enfrentamento da colonialidade que se assenta fortemente em modos de exclusão orientados, notadamente, por classe social, gênero e raça.

Os marcadores sociais de diferença são formas de reconhecer os sujeitos em sua construção identitária e estão relacionados a elementos que acionam particularidades individuais e coletivas. Tais marcadores contribuem para que possamos olhar a sociedade não como um todo harmônico, mas como formada por pessoas e grupos distintos que precisam não apenas ser tolerados, mas reconhecidos e assistidos em suas necessidades existenciais e em suas lutas por direitos. Daí que as relações de poder que legitimam alguns marcadores sociais em detrimento de outros favorecem, numa sociedade desigual, a exclusão e a reprodução de uma educação colonial, que tende a tomar como “natural” o sistema de opressão e dominação historicamente construído.

O meu interesse por investigar os marcadores sociais de diferença surge de modo sistematizado a partir da realização do estágio pós-doutoral na Universidade de Bath, no Reino Unido, momento em que propus conhecer o campo de estudos intitulado *Physical Cultural Studies* (PCS) – Estudos Culturais Físicos – e incursionar pela produção teórica de um coletivo de pesquisadores/as dessa universidade. Desafiava-me à organização epistemológica, ontológica e metodológica do PCS a partir de como o corpo era localizado em distintos contextos (sociais, políticos, econômicos, educacionais), em meio às relações de poder que o atravessam e a seus marcadores sociais de diferença (gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, deficiência, entre outros). Senti-me impulsionada, ainda, a entender como o grupo de pesquisa, na Universidade de Bath, problematizava localmente o corpo, a cultura física e os marcadores sociais de diferença, bem como os trajetos percorridos para a promoção de mudanças sociais locais e para o acesso democrático a diferentes práticas com vistas à superação de situações de injustiça e desigualdade social.

A experiência internacional e a incursão por referenciais críticos e de temas variados, a exemplo da obra organizada por Silk, Andrews e Thorpe (2017), ecoaram em minhas atividades de docência e de pesquisa, bem como em estudantes do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludi-

cidade (GPCCL/CNPq/UEM), que coordeno há 18 anos, da Universidade Estadual de Maringá. Isso se deu tanto pela identificação de objetos similares aos de interesse do nosso grupo de pesquisa quanto pelo reconhecimento de investigações potentes acerca do corpo, da cultura física, dos marcadores sociais de diferença, da crítica à sociedade neoliberal e da busca por caminhos que conduzam a processos democráticos e justos em defesa da vida.

A identificação com produções teóricas do campo de PCS – em suas orientações epistemológicas, ontológicas e metodológicas – não propiciou a mera transposição de conhecimentos produzidos por um coletivo de pesquisadores/as situados/as, em geral, em universidades britânicas, norte-americanas, canadenses, australianas e neozelandesas. Nosso grupo reconheceu a importância do diálogo com esses/as pesquisadores/as, bem como a necessidade de nos voltarmos para o enfrentamento de inúmeros problemas cotidianos que revelam situações de injustiça e exclusão como meio de desafiar estruturas sociais dominantes e encorajar pessoas a fazê-lo. Esse entendimento orientou ações em nossas salas de aula, em grupos de pesquisa, em coletivos em que participamos, em produções teóricas e também nos desafiou em temas que são próprios de nossa herança colonial e que precisam ser escavados, debatidos e acionados.

Investigar os marcadores sociais de diferença e percebê-los como fundantes à experiência educacional é reconhecer as particularidades constitutivas dos sujeitos que fazem a sociedade, que nela intervêm e que deixam de existir por não se visualizarem nos modelos vigentes. Isso porque as relações de poder social fazem com que determinado marcador social – quando se distancia do tradicional e daquilo que é legitimado como regular, verdadeiro, hegemônico – seja invisibilizado ou rechaçado ante forças dominadoras que se impõem e marcam seus territórios. Assim, é justamente o ensejo de melhor entender os marcadores sociais de diferença e como eles se alinham a uma educação voltada ao reconhecimento da diversidade – de pessoas, de pensamentos, de formação, de

constituição social, de oportunidades – que me leva à estruturação deste capítulo.

Parto do pressuposto de que uma educação decolonial – marcada pela desconstrução da história única, pela problematização do projeto moderno eurocêntrico, pela crítica a uma episteme generalizante e hegemônica – é um dos desafios de nossa ação docente, na graduação e na pós-graduação, assim como em demais espaços sociais em que atuamos rumo a uma formação humanista, que combata o preconceito, a desigualdade social, a desinformação e as hierarquias na produção e na disseminação do conhecimento.

Ao enveredar pelas problemáticas aqui enunciadas, o presente capítulo propõe-se a: a) anunciar elementos basilares constitutivos da colonialidade e os desafios epistêmicos na luta decolonial; b) promover reflexões acerca dos marcadores sociais de diferença como elementos basilares a um processo formativo que se proponha justo, diverso e democrático; c) apontar os principais desafios postos à educação decolonial e ao enfrentamento das relações de poder social que atravessam os sujeitos em seu processo formativo. Com isso, espero lançar olhares para o debate em torno da educação decolonial e para o percurso de legitimação de ações que provoquem/promovam o respeito às diferenças, o questionamento aos enquadramentos sociais e que reconheçam as distintas formas de vida como modos legítimos da condição de existência.

A (des)construção da história única: colonialismo, colonialidade e decolonialidade

A reflexão que ora proponho acerca dos riscos da assunção de uma história única parte de apontamentos da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019, p. 22-23), ao observar que: “É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder”. Para ela, há uma palavra em *igbo* a que sempre se remete quando pensa nas estruturas de poder existentes no mundo, que é *nkali*. “É um substantivo que, em tradução

livre, significa ‘ser maior do que outro’”. A condição de se colocar em posição de superioridade a alguém revela formas desiguais de existência e se ampara em uma construção histórica violenta de dominação que naturaliza essa relação.

Definir uma história única – para a sociedade, a civilização, as coisas, as pessoas – significa aceitar a história que nos é narrada por quem exerce o poder, seja pela oratória, pela capacidade de persuasão, pelo dinheiro, pela habilidade de transformar mentira em verdade, pelo espaço social ocupado, entre outros. Como bem lembra Adichie (2019, p. 23), “[...] o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”. A recepção da história de alguém como história própria de quem a recebe, como num espelhamento, indica limitações de sujeitos no exercício de sua autonomia, liberdade e crítica social, haja vista a crença em modelos hierárquicos que instituem funções sociais e relações de poder motivadas por uma orientação de fixidez nessas relações. Em tais situações, atribui-se a outrem a possibilidade do triunfo de si mesmo. Configuram-se, assim, formas de colonialidade, ou seja, de dependência e dominação, mesmo superados os estados de colonialismo pelos quais passamos.

Santos e Meneses (2009, p. 12) entendem que o fim do colonialismo político – “[...] forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados” – não pôs fim às relações sociais desiguais geradas por ele, haja vista que as formas de colonialidade se expressam pelo poder e pelo conhecimento. Dito de outra forma, o projeto de colonização homogeneizou o mundo e apagou as diferenças, reduzindo as experiências à norma epistemológica dominante. A autoria observa que o enfrentamento da epistemologia dominante parte, em geral, do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, haja vista que é essa diversidade que possibilita o “[...] enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais”. Esse argumento direciona à constatação de que a pluralidade epistemológica

[...] não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992, p. 14) orienta-se por análise semelhante ao observar que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não se findaram com a derrota do colonialismo na maior parte dos casos, já que a colonialidade “[...] ainda é o modo mais geral de dominação no mundo de hoje”. Segundo o pesquisador, a colonialidade é um dos elementos do poder capitalista que se utiliza da imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial para sustentar o referido poder. Nessas relações de colonialidade, o pesquisador não deixa de situar o corpo, pois, segundo ele, o “‘corpo’ implica a pessoa” e a “[...] ‘corporalidade’ é o nível decisivo das relações de poder”. É o corpo, continua o pesquisador, que é consumido no trabalho, na pobreza, na doença, e que é implicado no castigo, na tortura. É a ele que nos voltamos ao nos referirmos a gênero e à raça, pois a “[...] ‘cor’ presume o ‘corpo’” (Quijano, 2009, p. 113).

A colonialidade revela-se como forma de dominação hierárquica, epistêmica, econômica, eurocêntrica e política que apaga as diferenças, a diversidade, as narrativas dos sujeitos e as suas manifestações corpóreas, pautando-se em enquadramentos balizados por racismo, violências fóbicas, patriarcado e exclusão. A colonialidade está impregnada em nosso cotidiano como algo natural, embora seja uma construção histórico-social de perversidades, de desumanização e de desigualdades que aniquilam aquele/a que foge aos modelos sociais tomados como única possibilidade de viver, geralmente de referência branca, masculina, de condição social privilegiada, heterossexual e europeia. Ela faz com que determinados marcadores sociais sejam predominantes em modos de definir a existência, invisibilizando outras maneiras de ser no mundo.

Ao problematizar a América Latina e o giro decolonial, Balles-trin (2013) apresenta breve genealogia do pós-colonialismo e se propõe a pensá-lo como precursor do argumento pós-colonial que passa,

no seu entendimento, a ser radicalizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), ao final da década de 1990 e início dos anos 2000. A pesquisadora observa que o termo pós-colonialismo está ligado tanto ao tempo histórico posterior à exploração imperialista e neocolonialista, a partir da metade do século XX, quanto a um conjunto de contribuições teóricas decorrentes dos estudos literários e dos estudos culturais que se destacaram em universidades norte-americanas e inglesas. Em complemento, a autora destaca: “Como tantas escolas orientadas pelo ‘pós’, o pós-colonialismo se tornou uma espécie de ‘moda’ acadêmica, tendo penetrado tardiamente nas ciências sociais brasileiras” (2013, p. 90).

A abordagem da colonialidade como “tema da moda” tem permeado narrativas de pesquisadores/as em eventos nos quais tenho participado, embora careça de alguns cuidados. Até que ponto temas urgentes de debate, como a decolonialidade, a luta antirracista e sexista, se tomados como *mainstream* na ciência e na vida coletiva, devem ser referendados como “modismo”, ou seja, como algo que, necessariamente, remete a uma tendência e a uma temporalidade passageiras? Não seria urgente que esse debate se fizesse presente em diferentes áreas do conhecimento, com distintas vozes e tensionamentos, de modo a avançarmos consideravelmente nos campos teórico e prático, para a promoção de uma educação realmente decolonial que desencadeie mudanças sociais? Não estaríamos, ao reproduzirmos essas narrativas, arraigados/as ao discurso colonizador que tenta, a qualquer custo, cercar práticas decoloniais? Penso que essas sejam questões a serem levantadas ao nos depararmos com discursos que anunciam a saturação de temas sociais que nunca estão saturados enquanto houver relações de opressão e dominação.

Ballestrin (2013, p. 91-92) observa que o argumento pós-colonial “[...] intercedeu pelo colonizado” e buscou superar relações de “[...] colonização, colonialismo e colonialidade”, destacando a importância e a atualidade das contribuições de Aimé Césaire, Albert Memmi, Franz

Fanon e Edward Said, nessa empreitada pós-colonial. Afirma ser indispensável reconhecer outro acontecimento que reforçou o pós-colonialismo como “[...] um movimento epistêmico, intelectual e político”, ocorrido na década de 1970, no sul asiático, por meio do Grupo de Estudos Subalternos, com a liderança do historiador indiano Ranajit Guha. Na década de 1980, observa a pesquisadora, os estudos subalternos foram disseminados para fora da Índia e o debate pós-colonial passou a ser difundido na crítica literária e nos estudos culturais, na Inglaterra e nos Estados Unidos, com destaque para Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy. Nessa conjuntura, “[...] cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas [...]” (Ballestrin, 2013, p. 94).

O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é referenciado por Ballestrin (2013, p. 89, grifos da autora) como aquele que promoveu um movimento epistemológico de renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI, ou seja, que impulsionou “[...] a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’”. Para a pesquisadora, esse grupo dialoga com teorias diversas, “[...] atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente”. Ainda, o Grupo M/C “[...] defende a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

Apesar da menção aqui feita a pesquisadores/as ligados/as ao pensamento pós-colonial ou decolonial (notadamente àqueles/as que compõem o Grupo M/C), é preciso reconhecer que há nomes certamente invisibilizados nessa rápida mobilização de protagonistas do movimento. Logo, cabe observar que este capítulo não tem a pretensão de dar conta desse desenho, mas se propõe a incursionar pelos desafios da decolonialidade e, certamente, por alguns/as pensadores/as que têm contribuído para a efetiva mudança social. Nessa linha, cabe perguntar:

não estaria Paulo Freire entre os/as autores/as que lançaram sementes ao pensamento pós-colonial ou decolonial, não necessariamente pelas questões de raça e etnia, mas pelas contribuições de uma educação popular, pelo desenvolvimento de uma pedagogia crítica e pelas ações de superação das desigualdades sociais? Não teria ele construído caminhos que alicerçam possibilidades para a materialização de uma educação decolonial?

Catherine Walsh (2013), uma das autoras do pensamento decolonial, parece corroborar essa ideia ao identificar Paulo Freire como um dos pensadores que se situam no enlace entre pedagogia crítica e decolonialidade. Ela afirma ter Freire destacado a responsabilidade crítica no aprendizado do “ser você mesmo” na relação com o/a outro/a, numa ética humana e com o mundo, a qual não se distanciava da prática educativa. Para ela, essa ética “[...] enraizava-se na luta de confrontar as condições de opressão e suas manifestações, incluindo – como se fez mais evidenciado em seus últimos trabalhos – não apenas a discriminação de classe, mas também de gênero e raça” (Walsh, 2013, p. 39, tradução nossa).

Embora Freire não figure entre os nomes comumente acionados ao tema decolonial, sendo demarcado a partir de sua contribuição a uma pedagogia crítica da educação, ele se destaca, a meu ver, entre aqueles/as que promoveram o debate e a prática transformadora, libertária, democrática, política e pedagógica para a consciência da classe oprimida, movimento esse que enseja o pensamento decolonial. No alinhamento a essa ideia, parece-me estar bell hooks (2013, p. 71, grifo nosso), ao narrar suas lutas na cultura da supremacia branca nos Estados Unidos e ao se referir a Freire como um grande mestre na construção de caminhos rumo à educação como prática da liberdade:

Encontrei Freire quando estava sedenta [...] (com aquela sede, aquela **carência do sujeito colonizado**, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*), e encontrei na obra dele (e na Malcolm X, de Fanon, etc.) um jeito de matar essa sede.

Para além do percurso aqui realizado e relacionado notadamente ao pensamento decolonial, não posso deixar de lembrar, ainda que de passagem, de pesquisadoras do feminismo negro (para além de hooks) que têm me conduzido a refletir acerca da colonialidade e dos movimentos necessários a uma educação decolonial. Entre tantos nomes, cito, em especial, a filósofa Djamila Ribeiro, a filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez, a pedagoga Nilma Lino Gomes e a filósofa e ativista Sueli Carneiro, todas brasileiras, bem como a socióloga e ativista argentina María Lugones. Essas mulheres potentes ecoam suas vozes na luta contra o racismo, a desigualdade social, a colonialidade do poder, do saber e do gênero, buscando superar as violências pelas quais passam as mulheres negras que são “[...] vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade do gênero” (Lugones, 2020, p. 51). Daí ser urgente pensar a interseccionalidade de raça, classe e gênero, haja vista que é justamente essa intersecção (ser mulher, negra e de classe social baixa, por exemplo) que torna ainda mais difícil a superação das situações de desigualdade, opressão e dominação. A dificuldade é intensificada quando outros marcadores não legitimados socialmente são acrescidos a esses.

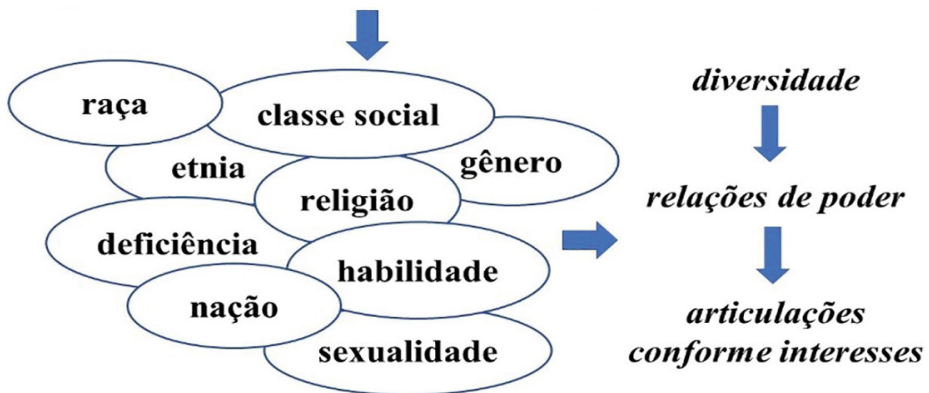
Marcadores sociais de diferença e desafios à educação decolonial

Os marcadores sociais de diferença são eixos/constructos de diferenciação que atravessam os sujeitos em sociedade e atuam na definição de particularidades expressas em formas de desigualdade, oportunidade (ou ausência), hierarquia, comportamento, relações de opressão/dominação, delimitando a maneira como cada qual opera a vida social e a (re)produz. Tais marcadores não se encontram de forma isolada, mas configuram tramas que se enfeixam e que têm a capacidade de criar representações de sujeitos e identidades coletivas. Nessa configuração, os sujeitos se identificam existencialmente a partir da classe social, da

raça, da etnia, do gênero, da sexualidade, da deficiência, da habilidade, da nação, entre outros, ao mesmo tempo em que, ao fazê-lo, colocam em evidência as relações de poder que determinam quem serve (ou não) ao modelo de sociedade vigente e quem deve ser punido/banido por não se enquadrar a esse modelo.

Ao tomarmos ciência de que os marcadores sociais de diferença nos atravessam (e como o fazem), somos impulsionados/as a perceber os dilemas que cercam suas formas de manifestação (ou sua invisibilidade) em uma sociedade de opressão, haja vista as relações de poder segundo interesses distintos. Os marcadores revelam como nos reconhecemos – se mulher, homem, não binário, *queer*, preto, branco, cisgênero, deficiente, pobre, rico/a, habilidoso/a, para citar apenas alguns exemplos – e fazem com que nos distingamos identitariamente a partir de como nos constituímos como seres no/do mundo. Contudo, isso não nos habilita a estabelecer hierarquias e distinções como melhores ou piores, como se fôssemos “deuses/as da existência”, mas revelam premissas do viver que precisam ser reconhecidas e respeitadas. A Figura 1 ilustra alguns marcadores sociais de diferença.

Figura 1 – Marcadores sociais de diferença

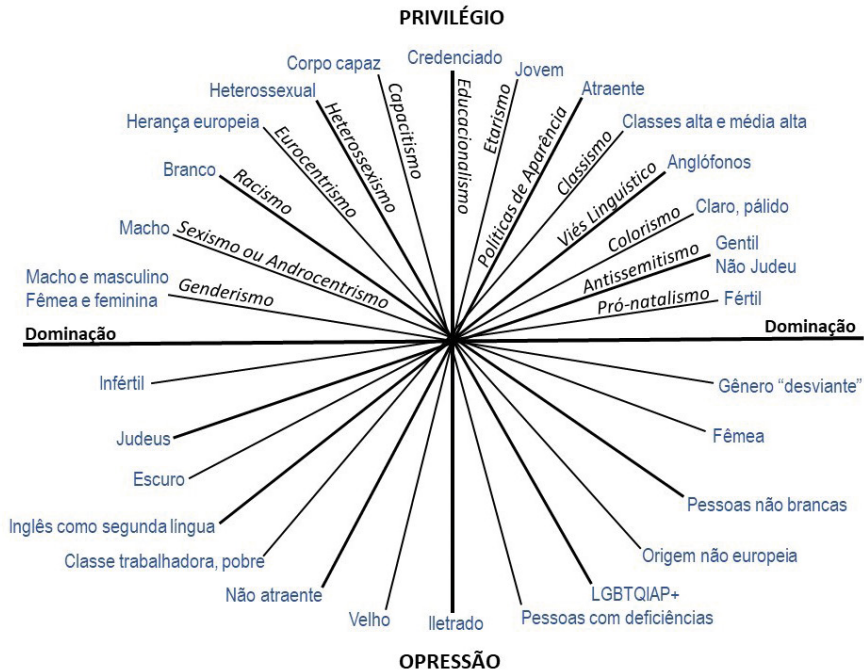


Fonte: elaboração da autora.

A eclosão de estudos voltados a gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, nação, que ocorre no século XXI em diferentes áreas do conhecimento, evidencia preocupações com uma nova racionalidade que possa orientar comportamentos e valorar o compromisso ético-moral, sobretudo com sujeitos comumente excluídos, marginalizados e desprovidos de oportunidades. No campo educacional, atentar-se aos marcadores sociais de diferença é educar para o cuidado, exercendo a alteridade e o respeito mútuo como premissas basilares da existência. É oportunizar a pessoas o direito de serem quem elas quiserem ser, sem ameaças, discriminações ou punições que as retirem do pleno exercício de viver. Para tanto, é necessário não apenas uma revolução cultural no campo moral, mas também um amparo legal que possa prover garantias constitucionais que beneficiem a todos/as.

Uma investigação sobre privilégio e opressão a partir da análise interseccional de experiências com transporte ativo, realizada em Washington D.C., Estados Unidos, conduzida por Roberts *et al.* (2019), ilustra algumas dessas reflexões. O transporte ativo, entendido na pesquisa como caminhar, andar de bicicleta e até transporte público, foi investigado a partir da participação de 15 meninas e 9 meninos de 12 a 15 anos em grupos focais, da área de Washington D.C., de classes baixas e negras. Pesquisadores/as concluíram que raça, gênero e classe são inibidores do transporte ativo, sobretudo em jovens de famílias minoritárias de baixa renda ou historicamente desfavorecidas (com influências negativas mais evidenciadas nas meninas) e que poder caminhar, correr e andar de bicicleta livremente por determinados espaços sem sofrer discriminação, agressão e morte é privilégio de alguns/as. A Figura 2 ilustra formas de privilégio e opressão baseadas em eixos de intersecção no contexto norte-americano, as quais, como entendo, podem ser associadas a diferentes realidades, incluindo a brasileira.

Figura 2 – Intersecção dos eixos de privilégio, opressão e dominação



Fonte: traduzida e adaptada de Roberts *et al.* (2019, p. 3).

Na Figura 2, há uma linha horizontal que separa o privilégio da opressão. Cada traço na parte superior tem sua contraparte na parte inferior. Por exemplo, o privilégio de ser branco corresponde à opressão de ser uma pessoa de cor (na tradução) ou pessoas não brancas, melhor representado no nosso contexto. O privilégio de ser heterossexual corresponde à opressão de estar na comunidade que integra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer* (ou cuir), intersexos (comunidade LGBTQIAP+), e assim por diante. Portanto, nessa sociedade, é um privilégio ser homem, jovem, branco, heterossexual, fértil, de classe alta ou média alta, com aparência atraente, falar inglês, com herança europeia, sem deficiência, com acesso à educação formal e não Judeu. A opressão se manifesta pelo oposto, ou seja, infertilidade, negritude, deficiência, velhice, não ter o inglês como primeira língua, não ser europeu, ser

mulher, ser membro da comunidade LGBTIQIAP+, ser trabalhador, ser pobre, para citar algumas demarcações. A figura possibilita constatar a dinâmica das nossas vidas, haja vista que, em determinados momentos, situamo-nos no eixo do privilégio e, em outros, no eixo da opressão, ora como opressores, ora como oprimidos. Cabe ressaltar, contudo, que há aqueles/as que se situam totalmente (ou quase) no eixo do privilégio e aqueles/as que estão, na maior parte do tempo (ou no seu todo), situados na parte inferior da figura (como oprimidos), sobretudo por ainda lhes faltarem as condições de consciência e superação da dominação. Assim, entendo que movimentos sociais, organizações, coletivos, instituições de ensino, Estado, ao desafiarem as situações de privilégio e opressão, irrompem como mecanismos essenciais na luta por justiça social e por uma educação decolonial. Para além dos coletivos, aposto, ainda, em ações cotidianas que se dão localmente, em espaços de intervenção nos quais nos encontramos.

A pesquisa desenvolvida por Janete Cristina da Silva – mulher, bailarina, professora, preta, mãe, mestra pela Universidade Estadual de Maringá – aciona alguns gatilhos que me levam a pensar nessas relações de privilégio e opressão, no contexto brasileiro, e em como enfrentá-los em nossa ação diária. Em entrevista ao *Conexão Ciência* (2021), Janete narra suas memórias como bailarina/professora de balé e expõe a dificuldade de adaptar o seu corpo a determinadas técnicas, a exemplo do coque no cabelo afro (exigido na modalidade, em sua forma tradicional), e o alinhamento do corpo negro (nádegas volumosas) a movimentos projetados para pessoas com corpos esguios. Janete questiona o fato de a sapatilha rosa sempre ter sido a extensão do corpo da bailarina branca, mas não da negra, cuja cor de pele não é rosa. Ela lembra da dançarina Ingrid Silva, brasileira, que dança na *American Dance Theatre of Harlem*, e como essa dançarina se tornou um símbolo de luta antirracista e resistência ao pintar suas sapatilhas de ponta da cor de sua pele. Ao compartilhar essas situações de opressão, Janete revela os privilégios construídos historicamente na arte do balé clássico e adverte para ou-

tras existências possíveis e necessárias ao enfrentamento de situações de opressão.

O reconhecimento de formas de existência – que não se dão sem os marcadores sociais – é fundamental para uma convivência coletiva que se proponha a ser justa e humanitária. Como observa Grosfoguel (2012, p. 343),

[...] a homofobia, o racismo, o sexismo, o heterossexismo, o classismo, o militarismo, o cristianocentrismo, o eurocentrismo são todas ideologias que nascem dos privilégios do novo poder colonial capitalista, masculinizado, branqueado e heterossexualizado.

Nesse percurso, a autocrítica, a percepção de si, a reflexão acerca do papel ocupado socialmente e a identificação do lugar de fala contribuem para a análise de modos hierárquicos e relações de poder que acirram a violência, a desigualdade e os mecanismos que geram opressão e também privilégios.

A filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro traz estudos para o entendimento das relações de poder constituídas a partir do papel que ocupamos na sociedade. Ribeiro (2017) afirma que ter lugar de fala é uma forma de refutar a historiografia tradicional e a hierarquia de saberes que constitui a hierarquia social. Assim, segundo a autora, quando nos referimos ao direito à existência digna, à voz, estamos falando do lugar social e de como esse lugar nos faz ter experiências distintas, que refutam a visão universal de mulher, de negritude e outras identidades.

Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (Ribeiro, 2017, p. 40).

Isso é necessário e urgente, pois, como explica Ribeiro (2017, p. 39-40), visões universais fazem com que “[...] homens brancos, que se pensam universais, se racializem” e deixem de entender “[...] o que significa ser branco como metáfora do poder”. A ideia é refutar uma “pretensa universalidade” e promover uma multiplicidade de vozes que rompam com o que a autora denomina de regime de autorização discursiva, reco-

nhecendo que todas as pessoas possuem lugar de fala. Daí ser essencial, segundo a autora,

[...] que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p. 48).

Ela complementa:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experimentar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos (Ribeiro, 2017, p. 48).

As reflexões propostas me levam a questionar: a que enquadramentos estamos sujeitos? Que rupturas são necessárias para o reconhecimento da diversidade e para a experiência de ser quem quisermos ser? Quais são os desafios para o acesso justo e democrático a diferentes experiências educacionais? Temos direito à vida ou somos suscetíveis ao luto? Tais questões me levam a Butler (2015), ao afirmar que, se quisermos ampliar as demandas sociais e políticas de acesso justo aos direitos, precisamos de uma nova ontologia do corpo, que nos leve a repensar a vulnerabilidade, a dor, o desejo, a exposição e a precariedade, maximizada para uns e minimizada para outros/as. Isso pressupõe olhar para o corpo como materialidade que revela nossas mazelas e revisar as hierarquias que construímos socialmente, as relações de poder que oprimem alguns/as e estabelecem privilégios a outros/as. Nas palavras da filósofa, “[...] há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (Butler, 2015, p. 17). Falta a esses sujeitos, portanto, o reconhecimento do direito de existir.

A sociedade constrói molduras que fazem com que algumas vidas não estejam ali representadas e que se configuram, logicamente, como operações de poder. A revisão desses enquadramentos que definem quem pode existir e quem terá sua vida passível de luto pressupõe o reconhe-

cimento do/a outro/a na sua condição de outro/a, reavaliando termos e convenções sociais. Nessa sociedade do desprezo, para lembrar Honneth (2011), usam-se os gestos/comportamentos de modo a expressar as relações de poder e o demérito do/a outro/a, havendo, inclusive, aqueles/as que se esforçam para mostrar que a existência fora de si mesmo/a não é reconhecida e, portanto, é invisível.

Walsh (2013, p. 29, tradução nossa) procura contribuir com reflexões acerca das lutas sociais para a superação da condição de dominação e opressão e para que a vida do/a diferente seja possível de ser vivida:

As lutas sociais também são cenários pedagógicos nos quais os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É só reconhecer que as ações dirigidas a mudar a ordem do poder colonial partem com frequência da identificação e do reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade com e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa.

Com base nas discussões ora realizadas, é importante questionar: qual nosso papel como educadores/as e o nosso empenho na implementação de ações para a mudança social? Como gerar e disseminar saberes e práticas educativas que permitam a indivíduos e a grupos discernirem, questionarem e potencialmente transformarem estruturas e relações de poder? Como podemos atuar para materializar uma educação decolonial que seja justa, responsável, em defesa da vida e de existências diversas? Essas questões lançam desafios e responsabilidades a todos/as nós.

Considerações finais: por uma educação decolonial

Ao tematizar os marcadores sociais de diferença e apontar os desafios a uma educação decolonial que acione diferentes sujeitos e que reconheça formas de opressão e privilégio, procuro atentar para possibilidades de combater desigualdades e promover ações humanitárias e justas em contextos educacionais e formativos. Pensar uma educação decolonial significa reconhecer, sobretudo, as vozes, as lutas e os modos

de construir a existência de pessoas e grupos invisibilizados na sociedade, para que sejam ouvidos e impactem vidas.

A promoção da educação decolonial pressupõe o combate a modelos hierárquicos que estabelecem o que deve ou não ser valorado, quem deve ou não ser privilegiado/a, que conhecimento é passível de ser reconhecido, que sujeitos devem ou não ocupar posições de dominação. Esses modelos são danosos à convivência humana e à organização de sociedades menos desiguais em termos de acesso ao bem comum, haja vista que concebem formas estratigráficas de compreensão do mundo e classificam coisas, objetos e pessoas como melhores ou piores a partir de “preestabelecidos”.

A educação decolonial ainda precisa desconstruir a história única (universal), valorizando a diversidade de narrativas demarcadas por classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, deficiência, habilidade, para citar alguns. Essa ação requer, inclusive, problematizar o projeto moderno eurocêntrico e ocidentalizante, questionando suas formas constitutivas deformadoras e dominantes, sob o risco da reprodução de modelos excludentes que ferem o direito à vida. É fundante reconhecer e denunciar, no cotidiano e na produção de conhecimento, toda omissão de direitos, toda tentativa de aniquilar formas diversas de ser e de construir narrativas.

O grande desafio à superação da colonialidade está nos caminhos a serem construídos para a luta decolonial, ou seja, no encadeamento de ações coletivas de caráter educacional, teórico-epistemológico e político, que potencializem o questionamento e a modificação de situações de opressão, hierarquia, racismo e desigualdade social, de gênero e sexualidade. Nessa luta, a educação tem um papel central, haja vista que, por meio dela, seja no sistema formal ou informal de ensino, os sujeitos se constroem no mundo, criam laços de afetividade, relacionam-se social e culturalmente e têm acesso ao pensamento crítico e a diferentes formas de apreensão de conhecimentos que interferem diretamente em sua formação e na maneira como fazem a leitura do mundo. Nesse argumento,

cabe destacar que, ao me referir à educação, faço-o em seu potencial crítico, emancipador, libertário, humanista e interventor na realidade social, embora não deixe de considerar que demarcações fascistas, anti-humanistas, racistas e machistas também se instalam em processos educacionais, constituindo-se como metástases a serem vencidas cotidianamente.

Para concluir, lembro Mignolo (2021, p. 27), ao afirmar que “os caminhos decoloniais têm todos uma coisa em comum: a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como subdesenvolvidas, econômica e mentalmente”. Nessa direção, “[...] a tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental, e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados e das opções decoloniais”. Daí entender que reconhecer marcadores sociais em sua diversidade e promover a educação decolonial é um ato político, uma experiência ético-estética, uma prática de justiça social, um compromisso do Estado e de todos/as nós.

Referências

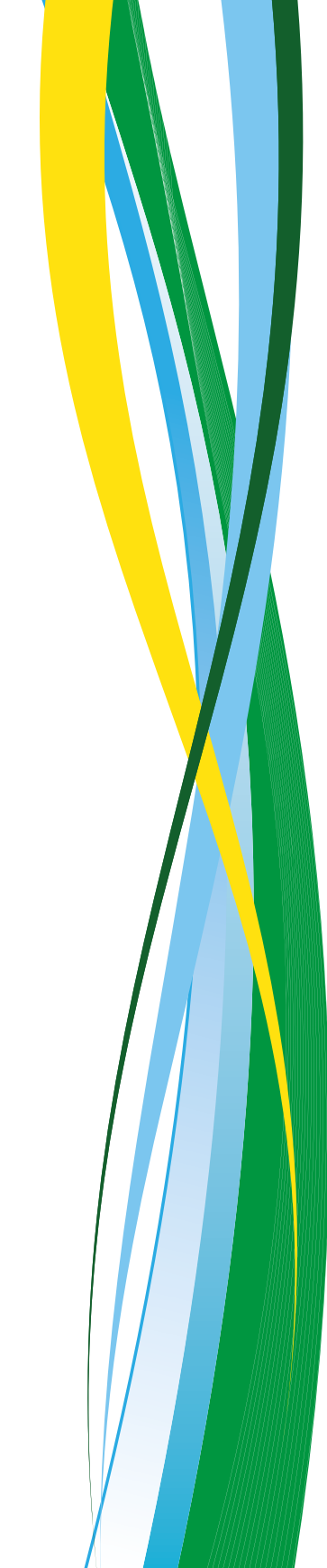
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL. *[Constituição (1988)]*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.
- CONEXÃO CIÊNCIA. Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Maringá. O corpo negro na paleta de cores do balé clássico. Matéria produzida por meio de entrevista com Janete Cristina da Silva e Larissa Lara. Universidade Estadual de Maringá, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Maringá, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://conexaociencia.com.br/educacao-fisica-e-cultura/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

- FRANCOMBE-WEBB, J.; RICH, E.; DEPIAN, L. I move like you... but different: biopolitics and embodied methodologies. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, v. 14, n. 5, p. 471-482, 2014.
- FRANCOMBE-WEBB, J.; SILK, M. Young girls' embodied experiences of femininity and social class. *Sociology*, v. 50, n. 6, p. 652-672, 2016.
- GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GROSGOUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea - Dossiê Saberes Subalternos*, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul./dez. 2012.
- LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista hoje: pensamentos decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 51-53.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta S.A., 2011.
- LARA, L. M.; RICH, E. Os estudos de cultura física na Universidade de Bath-Reino Unido: dimensões de uma abordagem muito além da fisicalidade. *Movimento*, v. 23, p. 1311-1324, 2017.
- LARA, L. M. Physical Cultural Studies and possibilities for dialogue with the sociocultural and pedagogical subareas of Brazilian physical education in a local reality. *Sport, Education and Society*, p. 1-13, 2022.
- MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *Perú Indtg.*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 73-117.
- RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.
- ROBERTS, J. D. *et al.* Between privilege and oppression: an intersectional analysis of active transportation experiences among Washington D.C. area youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 16, n. 1313, p. 1-18, 2019.
- SÁ, A. B. S.; MARANI, V. H.; LARA, L. M. Narrativas autoetnográficas e desafios para a educação física nos Estudos Culturais Físicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260062>.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina AS., 2009.

SILK, M.; ANDREWS, D. L.; THORPE, H. (org.). *Routledge handbook of Physical Cultural Studies*. London; New York: Routledge, 2017.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I, Serie Pensamiento decolonial. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



Discurso reacionário e perseguição à docência

Bruno Antonio Picoli
Odair Neitzel

Com relação ao problema do argumento surrado de que o aluno não é uma folha em branco, que uma criança de doze anos de idade sabe perfeitamente como dialogar com o professor, com o professor tarimbado, com o militante... que eles estão ali em pé de igualdade [...] é um argumento que é típico dos abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas. [...] E digo mais: é um argumento também típico dos estupradores que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece (Miguel Nagib em Audiência Pública na Câmara dos Deputados, em 14 de fevereiro de 2017 *apud* Penna, 2021, p. 143).

Introdução

Paolo Freire (2018, p. 89ss), em *Educação como prática da liberdade*, de 1967, afirma que a sociedade brasileira é marcada por uma profunda inexperience democrática. Uma sociedade desigual, racista, violenta, patrimonialista, plutocrata, patriarcal etc. Foi o resultado de três séculos de escravização sem punição aos escravagistas e sem indenização aos homens e às mulheres escravizados, do genocídio das populações indígenas com homenagens públicas aos seus perpetradores, do autori-

tarismo, caracterizado pelo mandonismo e pelo coronelismo, que, com o ingresso do país no capitalismo industrial na condição de economia dependente, ultrapassou os limites do mundo rural, da recorrente exorbitação militar, reivindicando para si funções civis e, nesse processo, tratando o povo como inimigo em nome da Pátria, esse culto do desamor (Fromm, 1955). Freire (2018, p. 106) afirma que foi “sobre esta vasta inexperiência [...] que inauguraríamos a tentativa de um estado formalmente democrático”.

Desde os primeiros anos da Ditadura Civil-Militar, quando Freire escreveu essas palavras, o regime endureceu, censurou as artes e as manifestações políticas, perseguiu, torturou e assassinou opositores, em muitos casos ocultando seus cadáveres, amplificando sobremaneira o sofrimento dos familiares (Brasil, 2014). Em 1979, ainda durante governo não eleito, por meio da Lei da Anistia, os assassinos e torturadores foram poupados de prestar contas aos tribunais civis. A redemocratização, que tem como marco a promulgação da Constituição federal de 1988, ocorreu acompanhada de um conjunto de reformas econômicas de orientação neoliberal, que fez com que, em termos práticos, a maior parte da população “ganhasse direitos que não poderia comer” (Miraftab, 2009, p. 40-41). Uma democracia formal, carente de conteúdo democrático, que não é experienciada pelas pessoas como um assunto que lhes diga respeito, mesmo que formalmente lhes seja concedido se envolver e participar nas tomadas de decisões que implicarão sobre suas próprias vidas e de seus descendentes (Adorno, 1995, p. 35; 2020, 50-51). “Ela [a democracia] é avaliada conforme o sucesso e o insucesso” (Adorno, 1995, p. 35) em termos econômicos, produzindo uma inversão que denota a alienação do povo com relação à democracia: a sociedade é vista pelo prisma da economia, como uma função para que a economia vá bem, e não a economia como um meio para qualificar a vida em sociedade (Souza, 2020; Dufour, 2008). Assim, em momentos de crise, a frustração e, mesmo, a raiva diante da constatação da impotência são projetadas contra a própria democracia, contra as instituições que ainda podem

oferecer oportunidades para a experiência da liberdade em termos democráticos. Conforme Adorno (1995, p. 44),

A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação da adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo.

Dentre essas instituições, a escola é alvo privilegiado, porque é facilmente identificável, sobretudo os docentes, em razão do seu baixo prestígio social e político. A escola, afetada pelo cenário de crise da democracia (que, no fundo, é uma crise do capitalismo parasitário), representa um dos raros tempos-espacos em que ainda é possível imaginar outros mundos possíveis. Nela, é possível colocar em questão os problemas que afetam a vida em sociedade e que, portanto, é do interesse de todos que vivem nela (Larrosa, 2021; Masschelein, 2021). Ela é um tempo-espaco para profanar a sacralidade de “Verdades”, ou seja, retornar ao uso humano o que foi tornado intocável (Masschelein; Simons, 2021). Nela, é possível avaliar a experiência histórica, elaborar o passado de modo crítico, reconhecer os erros, as responsabilidades, os privilégios, redimir (Adorno, 1995). É um lugar seguro para a perigosa tarefa de avaliar as próprias crenças e os próprios valores e, assim, refletir coletivamente sobre a desejabilidade do que se deseja (Biesta, 2018). Nela, é possível o encontro com o Outro, contagiar-se com sua outridade, contagiar o Outro, errar de modo seguro, porque pedagogicamente acompanhado, criar formas novas e mais justas de “conviver junto” (Biesta, 2017, 2018). Em razão disso, de seu potencial de natalidade, ou seja, de auxiliar na vinda do novo (Arendt, 2016), a escola e os professores são alvos de movimentos reacionários organizados que mobilizam práticas discursivas que ora se aproximam, ora se distanciam, mas que têm como traço comum e articulador – e por isso definimos como “discurso reacio-

nário” – os objetivos de desautorizar os professores e esvaziar a escola de seu conteúdo propriamente educativo.

A retórica de ataque político e ideológico à escola e aos professores no Brasil contemporâneo é mobilizada por setores que procuram, de um lado, naturalizar as relações capitalistas neoliberais e, de outro, ocultar-se atrás de uma retórica violenta e caluniosa de reafirmação de crenças e valores familiares tradicionais, frente a uma suposta violação de crianças e jovens pelos seus professores, sob a proteção da instituição escolar. Isso fica evidente no fragmento da epígrafe no início deste ensaio, pronunciada pelo fundador do Movimento Escola Sem Partido, provavelmente a mais articulada síntese entre essas duas vertentes discursivas (Guimarães, 2021). Essa era, inclusive, a única bandeira permanente de Jair Bolsonaro em todo o período de campanha eleitoral em 2018 e cumpria a função de recurso de fuga frente às dificuldades em responder de forma mais objetiva e inteligível a qualquer pergunta que lhe era direcionada.

Durante uma entrevista concedida ao *Jornal Nacional da Rede Globo* de televisão, telejornal de maior audiência no horário nobre, em 28 de agosto de 2018, o referido candidato procurou exibir ao público, contra as regras da entrevista acordada com todos os partidos, um livro supostamente utilizado em escolas públicas brasileiras para doutrinar as crianças a partir da reprodução de valores morais desvirtuados. Constrangido pelos apresentadores, o candidato afirmou que

[...] estava defendendo as crianças em sala de aula [...] um pai não quer chegar em casa e encontrar um filho brincando com boneca por influência da escola [...] estão ensinando em algumas escolas que homem e mulher está errado (Entrevista..., 2018).

Proteger as crianças em sala de aula significa proteger contra os professores e contra a escola.

São essas práticas discursivas que vão produzindo uma ordem discursiva odienta em relação à educação e, no caso, aos docentes, marcada pelo ataque sistemático à instituição escolar e a tudo aquilo que a integra e representa. Para este ensaio, conceberemos como discurso “um

sistema de relações com outros objetos e essas relações não são dadas pela mera materialidade referencial dos objetos, mas são socialmente construídas” (Laclau; Mouffe, 2015b, p. 39); ou, ainda, “a descrição mais precisa e concisa de uma formação histórica em sua nudez é a atualização de sua última diferença individual” (Veyne, 2011, p. 17). O discurso não descreve meramente o mundo, mas o define, dá sentido, permite ver e, concomitantemente, ocultar (Gur-Ze’ev, 2007). Parcimoniosamente, a prática desse discurso estabelece consensos, torna algumas hegemônicas e, neste ponto, não apenas diz a que olhar, ao que prestar atenção, mas também oculta sob sua superfície, evidencia e pauta outros, que nem sempre corroboram um pensamento crítico, e sobretudo convidam a pensar outras possibilidades de atribuir sentido ao mundo (Biesta, 2017, p. 41; Laclau; Mouffe, 2015a, p. 44).

Ao conceituar discurso, precisamos nos libertar de uma tradição do pensamento que compreendia o discurso como meramente representativo, composto de um conjunto de signos e significados. Fazer proferimentos é pôr em movimento, é ação (Austin, 1990). Podemos destacar Foucault, mais precisamente *A arqueologia do saber* (2013) e *Ordem do discurso* (2014), em que nos mostrou que as palavras e as coisas estão sempre ordenadas discursivamente por saberes e poderes, configurando uma certa ontologia do presente. Práticas discursivas ordenam, distribuem, concedem e interditam lugares, pessoas, saberes, poderes etc. É através delas que são produzidos regimes de verdade. As práticas discursivas, com a realização de proferimentos, são sempre ações que se insinuam na ordem posta. Sem ações, proferimentos podem machucar, ferir, agredir, verter-se em discursos odientos, carregados de violência, como defende Judith Butler (2021).

É essa precisamente a percepção de Masschelein e Simons (2021), para os quais a escola hodiernamente é atacada por ser supostamente ineficiente, ultrapassada, desarticulada da vida prática, desinteressante, enfim, inadequada para os novos tempos. No Brasil, essas acusações foram encampadas principalmente por atores políticos vinculados ao

mercado financeiro, dando origem a reformas educacionais marcadas por uma “modernização conservadora”. A esses ataques à escola, somaram-se outras acusações, de modo que, na última década, uma gama variada de movimentos políticos projetou/projeta sua atuação difamatória sobre a escola. Dentre esses, destacam-se: o Movimento Escola Sem Partido (Guilherme; Picoli, 2018; Picoli; Radaelli; Tedesco, 2020; Penna, 2015; Lima; Hypolito, 2020); o Movimento pela Educação Domiciliar (Picoli, 2020; Penna, 2019); o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Picoli; Caregnato; Guimarães, 2021).

Ademais, é preciso registrar que, em consonância com esses movimentos, encontramos um significativo conjunto de empresas privadas de notícias e mídias que, assumindo linhas editoriais abertamente reacionárias, são produtoras atuantes na educação não formal, obtendo contratos com valores significativos junto ao governo federal de Jair Bolsonaro (2019-2022), com o objetivo de veiculação de seus conteúdos em canais públicos de TV de abrangência nacional (Picoli; Caregnato; Guimarães, 2021; Santos, 2021).

É nesse contexto da construção de um discurso de ataque às instituições escolares, através de um conjunto de acusações potencializadas por um aparato propagandístico, organizado em movimentos reacionários, sustentado por um conjunto de entidades do setor empresarial, que nos propomos a refletir sobre as seguintes questões: como esse contexto se verte em um discurso reacionário que se projeta sobre o professorado no Brasil contemporâneo? Quais as concepções de educação e de ser humano que essas práticas discursivas procuram imprimir?

Reacionarismo como programa: neoconservadorismo e neoliberalismo

Por reacionarismo, compreende-se uma forma patológica de pensamento (Fromm, 1969), caracterizada pela tensão entre nostalgia e obsessão pelo medo do novo (Lilla, 2018). Contudo, é importante destacar que, em-

bora muitos reivindicarem-se conservadores, o que caracteriza o reacionarismo não é o conservadorismo, já que não pretendem conservar nada. Em razão disso, utilizam-se expressões como “neoconservadorismo” ou “ultraconservadorismo” para designar parte significativa dos grupos reacionários. Mark Lilla (2018, p. 11) afirma que os reacionários são “tão radicais quanto os revolucionários e não menos firmemente presos nas garras da imaginação histórica. [...] são obcecados pelo medo apocalíptico de entrar numa nova era de escuridão”. E, como lembra Adorno (2020, p. 52), “se nutrem com fantasias do fim do mundo”, com inclinação para a catástrofe.

Erich Fromm (1969) identifica três categorias do pensamento reacionário que define como “patológicas politicamente”, ou seja, que só são pertinentes para a análise de fenômenos sociais na medida em que são manifestações coletivas e em que a própria ideia de “coletivo” concorre para que sejam confirmadas e amplificadas até aquilo que Adorno (2020, p. 57), seu colega no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, chama de “sistemas delirantes”. São elas: o “pensamento paranoico”, o “pensamento projetivo” e o “pensamento fanático”. É importante destacar que elas são concomitantes e correlacionadas, divididas apenas para fins de entendimento. O “pensamento paranoico” é marcado pela crença inamovível de que se é objeto de uma conspiração da qual diversos agentes inseridos no meio social são cúmplices. “Para ele, a realidade é baseada na possibilidade lógica, e não na probabilidade. [...] a realidade, para ele, é principalmente o que existe dentro dele, suas emoções, receios e desejos” (Fromm, 1969, p. 28-29). O “pensamento projetivo” opera como alibi para as próprias ações, já que age em defesa contra a suposta conspiração. Conforme Fromm (1969, p. 30):

O inimigo surge como a personificação de todo o mal porque o mal que sinto em mim se projeta nele. Logicamente, depois disso, considero-me como a personificação de todo o bem, já que o mal foi transferido para o outro lado. O resultado é a indignação e o ódio contra o inimigo, e a autoglorificação sem crítica, narcisista. Isso pode criar uma obsessão comum, uma paixão coletiva pelo ódio.

Já o “pensamento fanático” compreende a edificação de um ídolo a que se entrega totalmente e do qual também faz parte. O culto fanático é sempre um culto narcisista (Fromm, 1969, p. 33). O ídolo é sempre um fruto da mão humana elevado à condição de coisa sagrada, intocável e que não pode ser ofendida. Pode ser a “Pátria”, as tradições, os valores, o passado idealizado, a raça, mas também o Mercado, o dinheiro etc. (Souza, 2020; Dufour, 2008).

Para Lilla (2018, p. 12):

O reacionário, imune às mentiras modernas, vê o passado em todo o seu esplendor [...]. Sente-se em mais forte posição que o adversário por se julgar guardião do que de fato aconteceu, e não profeta do que poderia ser. Isso explica o desespero estranhamente arrebatador que permeia a literatura reacionária, seu palpável senso e missão.

Podemos identificar as três categorias do pensamento patológico de Fromm, o senso de missão apontado por Lilla, bem como o ataque à escola na manifestação da produtora Brasil Paralelo, de 2017:

Por décadas destruíram nosso patriotismo. Através das escolas e da mídia nos fizeram acreditar que somos um povo fadado ao fracasso, que não temos virtude. Ideologias perversas contaminaram o imaginário popular, causando danos incalculáveis em jovens, que hoje estão perdidos e sem norte. A nossa resposta está sendo imediata. Estamos distribuindo um antídoto em cada canto do país, para todos os brasileiros. Nossos documentários são produzidos para despertar a consciência e o patriotismo de qualquer pessoa. São distribuídos gratuitamente para que tenham o maior alcance possível. O nosso compromisso é com a liberdade e a consciência do povo brasileiro. Cumprimos a nossa missão. Há um ano lançamos nossa primeira série, Congresso Brasil Paralelo, e ele já foi visto por mais de quatro milhões de brasileiros. Um impacto profundo nas raízes culturais do nosso Brasil. O mais importante é que pessoas como você fizeram a sua parte, tornando-se membros do Brasil Paralelo, comprando nosso produto e nos financiando. Por causa de ato de coragem, estamos aqui para um novo passo, um passo em direção para a retomada da nossa verdadeira cultura, na nossa verdadeira missão como brasileiros (Brasil Paralelo, 2017 *apud* Carvalho; Rovida, 2018, p. 3).

O reacionarismo no Brasil contemporâneo é programático e se entende inserido em uma grande cruzada cultural (Rocha, 2021). É possível afirmar que o principal expoente do reacionarismo organizado no Brasil foi Olavo de Carvalho, sobretudo pela trilogia *A Nova Era e a Revolução Cultural*, de 1994, *O jardim das aflições*, de 1995, e *O imbecil*

coletivo, de 1996, bem como sua atuação em plataformas de vídeos e redes sociais nos últimos 15 anos de sua vida. João Cezar de Castro Rocha (2021) afirma que, a partir da obra e da atuação de Olavo de Carvalho, instituiu-se, na extrema-direita brasileira, um sistema de crenças, defendido por uma retórica do ódio e sustentado por uma lógica de refutação que inviabiliza o diálogo. O sistema de crenças parte da constatação de que, embora a esquerda tenha perdido a “guerra” nas armas, ela foi vencedora no campo da cultura. Assim, as elites culturais, intelectuais, artísticas etc., bem como as instituições da República após a Constituição de 1988, são parte de um grande complô do nomeado marxismo cultural, que visa atacar a célula-base da cultura ocidental judaico-cristã: a família. Trata-se de uma grande traição das elites, que, influenciadas por ideias alienígenas, perderam-se do espírito da nação e conduzem-se “deliberada e mesmo alegremente para a destruição” (Lilla, 2018, p. 12).

Nesse sentido, é preciso ocupar as instituições e, por dentro, descontaminá-las. A retórica do ódio parte do pressuposto de que, se a esquerda visa destruir a família, então ela não é adversária, mas inimiga. Contra esse oponente tão baixo não pode haver diálogo. Carvalho (2012 *apud* Rocha, 2021, p. 56), em 5 de dezembro de 2012, em programa de rádio disponibilizado em vídeo, explica o recurso a essa retórica contra esse inimigo incorrigível:

[...] é o único jeito de fazer as pessoas sentirem a baixaria em que o Brasil tinha se tornado, e criar uma linguagem, que é a linguagem da própria baixaria, para falar dela mesma. Esta finalidade foi inteiramente cumprida. Eu vejo que muita gente aprendeu. Aprendeu a xingar. Aprendeu a mandar tomar no cu quando precisa mandar tomar no cu. Aprendeu a chamar de filho da puta quando é pra chamar de filho da puta e assim por diante. E isso eu acho que foi um progresso enorme.

A lógica da refutação, por sua vez, possui um expediente capcioso, ao mesmo tempo tosco e refinado: todas as informações cujas fontes sejam carimbadas como associadas ao marxismo cultural são rechaçadas como contaminadas. O marxismo (ou comunismo), contudo, consiste em uma definição ampla, maleável, fantasmagórica, de modo que possibilita que a insígnia “comunista” seja aplicada a antigos e novos desafetos.

Como lembra Adorno (2020, p. 60), ele próprio um autor rechaçado por essa lógica:

[...] o comunismo assumiu realmente uma espécie de caráter mítico, isto é, ele se tornou completamente abstrato, e esse peculiar caráter abstrato faz que, de novo, simplesmente tudo que de alguma forma não convém é subsumido a esse conceito elástico de comunismo e é rechaçado enquanto comunista. [...]. Comunismo tornou-se uma palavra para assustar [...].

São confiáveis apenas as informações cujas fontes passaram pelo crivo da higienização. No fim, resta a máxima, surgida em 2015, “Olavo tem razão”, de singular semelhança com a expressão fascista “*Mussolini ha sempre ragione!*” (Rocha, 2021, p. 57-58).

No Brasil contemporâneo, o reacionarismo reúne elementos de dois matizes político-ideológicos aparentemente contraditórios: os neoconservadores, que, quando massificados, mobilizam bandeiras de feitiço fascista (Adorno, 1995, 2020; Eco, 2020; Souza, 2020) e apresentam, em maior ou menor grau, as categorias de raciocínio patológico identificadas por Fromm (1969); e os neoliberais, no tratamento religioso conferido ao Mercado (Benjamin, 2019; Dufour, 2008), na submissão do Estado e dos indivíduos aos interesses da divindade/ídolo (Souza, 2021), na rotinização e na mecanização das relações e atividades humanas (Gur-Ze'ev, 2010; Biesta, 2017; Cray, 2016) e, sobretudo, na recusa de imaginar um outro mundo para além do capitalismo neoliberal.

O discurso neoconservador se proclama orientado pela busca da preservação da ordem natural das coisas, ordem que estaria ameaçada pela ação de forças corruptas. Embora essa afirmação possa ser franca em muitos contextos, o neoconservadorismo defende a diferença social a partir de uma perspectiva hierárquica, vendo a desigualdade como um elemento natural ou inevitável da existência humana. Conforme Lilla (2018, p. 12), a história contada pelos neoconservadores:

[...] começa com um Estado feliz e ordenado em que as pessoas que conhecem o seu devido lugar vivem em harmonia, submissas à tradição e a seu Deus. Vêm então ideias alienígenas promovidas por intelectuais – escritores, jornalistas, professores – questionar essa harmonia.

A resposta dos grupos neoconservadores às ideias progressistas é que conduzem o neoconservadorismo ao reacionarismo: ação organizada contra agentes e contra políticas que colocam em risco a hegemonia vigente. Geralmente, essa resposta não é entendida por seus defensores como ideológica, mas como a “Verdade”, e é comum que esteja sustentada na defesa vaga de valores como “a ordem”, “a família” e “o costume” (Picoli; Radaelli; Tedesco, 2020).

A postura neoconservadora frente ao mundo apresenta uma desconfiança fundamental, que pode ser considerada uma característica definidora: a ideia “segundo a qual a sociedade pode ser objeto de aplicação de um plano” (Lilla, 2018, p. 156) e, sendo isso possível, a certeza de que há uma conspiração global acontecendo e de que intelectuais e artistas são cúmplices. Deparamo-nos aqui, novamente, com o “pensamento paranoico” de Fromm (1969). Vejamos dois exemplos: o primeiro é o do Movimento Escola Sem Partido, que, em seus veículos de comunicação e nos argumentos de justificativas de seus modelos de projeto de lei (disponibilizados para que vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores protocolem às suas mesas diretoras), sustenta que existe uma grande conspiração envolvendo intelectuais, universidades e escolas, para doutrinar e distorcer os valores corretos (especialmente família, moral tradicional e religião) em crianças e adolescentes.

“É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas”, além de incentivar que “adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (Escola Sem Partido, 2020a).

Em outro momento, alimentando o fantasma do comunismo (Adorno, 2020), o fundador do movimento identifica a que projeto político essa suposta doutrinação serve:

No Brasil, quem promove a doutrinação político-ideológica em sala de aula, de forma sistemática e organizada, com apoio teórico (Gramsci, Althusser, Freire, Saviani etc.), político (governos e partidos de esquerda, PT à frente), burocrático (MEC e secretarias de educação), editorial (indústria do livro didático) e sindical é a esquerda (Escola Sem Partido, 2020b).

No segundo exemplo, essa desconfiança é levada a um patamar de descolamento radical da realidade, compreendendo aquilo que Adorno (2020) identificou como sistema delirante. No início de março de 2017, o então deputado federal pelo estado do Mato Grosso, Victório Galli, afirmou o seguinte, em entrevista à Rádio Cuiabá:

Em relação a essa situação do Mickey e da Disney, a gente vê que em todas as suas atuações, eles fazem apologia ao homossexualismo. Inclusive o Mickey, se você fizer um estudo profundo como eu já fiz, ele é homossexual. As pessoas estão enganadas com essa mensagem subliminar que a Disney está passando para a sociedade, principalmente às nossas crianças. [...]. Infelizmente outro filme em que os personagens transmitem mensagem em relação ao homossexualismo é aquele desenho animado do leão, o Rei Leão. Na realidade é outra mensagem que transmite a apologia ao 'gayismo'. É na questão que o rei leão deveria ser um animal feroz, de transmitir respeito aos outros animais, ele se torna um animalzinho frágil, que carece de proteção dos outros (DEPUTADO..., 2017).

Após a repercussão da afirmação, o gabinete do deputado emitiu uma nota, com data de 10 de março de 2017, em que, retomando a afirmação sobre as produções da Disney, afirma que:

Está claro que aderiram a agenda da militância marxista mundial. Isso faz parte de uma engenharia social que busca acabar com os valores cristãos e, estou tratando deste assunto há muito tempo. Fiz uma ironia quanto ao “vovô” Mickey Mouse (o símbolo máximo da Disney) e sabíamos que eu seria perseguido por conta dessa declaração. Se não fosse assim, não teríamos condições de chamar a atenção de papais, mães, vovôs e vovós para o tema “Engenharia Social”.

A descoberta da conspiração opera como se, a partir deste momento, o indivíduo não pudesse mais simplesmente deixar as coisas acontecerem. Ele passa a ser solidário da missão. Essa crença ajuda a imbuir às práticas reacionárias uma sensação de superioridade moral e de transcendência. Por meio dela, os reacionários se habilitam a se autodenominar “cidadãos de bem”. Isso deixa os opositores em uma situação muito ruim, pois quem pode ser o inimigo do cidadão de bem? Ao afirmar o Outro como o mal, o cidadão de bem previamente absolve seu próprio comportamento, por pior que ele seja (Radaelli, 2022). Dessa forma, a maldade do outro cumpre a função de álibi de justificar as

próprias atitudes. Estamos às voltas com o “pensamento projetivo”, pois, a partir desse dístico (bem x mal), o cidadão de bem pode mobilizar as mais agressivas ideias, sem que isso macule sua “bondade”. Se permite, então, sem constrangimentos, explicitar ideias como “bandido bom é bandido morto”, ao mesmo tempo em que se afirmar “pró-vida”. Sente-se autorizado, também, a ofender e ameaçar (fisicamente e por meio de notificações) professores, definindo-os como doutrinadores, violadores e, como Miguel Nagib, em 2017, estupradores. Afinal, isso se fez necessário em nome do bem, em nome da defesa das crianças na sala de aula. É a aplicação, em uma situação específica, da retórica do ódio desenhada por Carvalho (Rocha, 2021).

Trata-se de um comportamento político que tem no ódio a resposta padronizada (eventualmente massificada) à diferença, à divergência e à dissidência, que faz uma aposta redentora na violência (Konder, 1977, p. 21). Cria-se a figura do inimigo público: os professores que pervertem a juventude contra os valores “sagrados” – a dimensão do “pensamento fanático” (Fromm, 1969). Há, então, uma aposta cognitiva na divisão por dísticos incomunicáveis que fortalecem o combate maniqueísta entre bem e mal. O encontro alteritário é ameaçado, pois não há espaço para a escuta e para a atenção ao Outro.

Outro tipo de prática discursiva que direciona seus ataques à escola e aos professores compreende os grupos vinculados aos interesses do sistema financeiro, à manutenção do *status quo* alçado à condição de natureza. O neoliberalismo não é apenas um sistema econômico. É um constructo social historicamente situado, que estabelece um conjunto de valores e relações entre pessoas e entre pessoas e “coisas”. Mobiliza uma linguagem própria e criativa que tem a capacidade de absorver parte da crítica, apropriando-se de termos e produzindo uma mudança semântica que esvazia o conteúdo propriamente crítico da crítica (Grenier; Orléan, 2007). Assim, tem sido descrito como uma forma refinada de imperialismo que visa colonizar o imaginário, declarando-se livre de qualquer interesse ideológico (Kaščák; Pupala, 2011; Picoli; Guilherme,

2021; Guilherme; Picoli, 2021). O discurso neoliberal como “verdade” visa despolitizar as relações entre indivíduos, instituições, Estados, etc. São, sobretudo, relações econômicas, ou lidas a partir de um prisma econômico, em que tudo é mercadoria, inclusive as pessoas (Souza, 2020; Dufour, 2008; McLaren; Farahmandpur, 2001).

Como tudo é mercadoria, cabe a cada um tornar-se uma mercadoria mais atrativa no mercado de capitais (empregabilidade/empreendedorismo). A responsabilidade de condições materiais e existência é individualizada, resguardando o sistema de críticas. Nesse sentido, o fracasso e a pobreza são o resultado da ação ou da inação do indivíduo: é preguiçoso, ignorante ou inábil (McLaren; Farahmandpur, 2001, p. 276). Inclui uma estratégia efetiva de domesticação, justificação da desigualdade e (auto)exploração, em que o mercado é elevado à categoria de “ídolo” (Souza, 2020; Dufour, 2008), e por isso não assume nenhuma responsabilidade. Ao mesmo tempo, diz-se que o próprio mercado oferece a oportunidade de superar difíceis condições de vida, se o indivíduo estiver disposto a sacrificar e investir tempo, dinheiro e esforço, para tornar-se ele próprio um empreendedor (Picoli; Guilherme, 2021). Como “forma geral de pensamento”, o neoliberalismo procura controlar o discurso educativo, de modo a inculcar valores inquestionáveis e pretensamente autoevidentes, como, por exemplo, os de liberdade de escolha e de autodeterminação para o êxito individual.

Kašćák e Pupala (2011) sustentam que o neoliberalismo, em sua condição de ordem discursiva na contemporaneidade, alcançou a condição de consenso que busca convencer todos os indivíduos de que não há outras formas de experienciar o mundo e, assim, qualquer tentativa de resistência e oposição quedar-se-á fracassada frente à “Verdade” (auto) evidente dos processos sociopolíticos e econômicos do livre-mercado. Segundo Gur-Ze’ev (2001, p. 332), o neoliberalismo educa por meio de “uma educação modeladora baseada em um consenso inquestionável e comprometida com a segurança de sua própria autoevidência”. Tal educação (formal, não formal e informal) estabelece e normaliza um conjunto de

valores válidos (aqueles que reforçam as evidências) e um conjunto de valores falsos (aqueles que, de alguma forma, criticam o neoliberalismo ou sugerem outras possibilidades). Em outras palavras, o discurso dá sentido ao mundo ao dizer o que é real e interdita outras possibilidades de compreender e experienciar a realidade (Gur-Ze'ev, 2007, p. 16; Biesta, 2017). O caráter reacionário tem relação com a forma como se dirige aos grupos e agentes que procuram questionar essa suposta autoevidência: são pessoas sem fé na humanidade, retrógrados e/ou comprometidos com programas políticos que inviabilizam o pleno desenvolvimento da humanidade e, portanto, precisam ser combatidos (Friedman, 1984).

O que une as vertentes neoconservadora e neoliberal do reacionarismo é seu caráter de fechamento ao novo, sua defesa do *status quo*, da ordem natural(izada) das coisas. Embora pareçam perspectivas diferentes, elas possuem uma longa história de aliança. A primeira experiência neoliberal ocorreu no Chile durante a ditadura militar de Augusto Pinochet. Apenas com o autoritarismo neoconservador (cristão e anticomunista), foi possível implementar as reformas econômicas que retiraram direitos e esvaziaram o Estado chileno (Guilherme; Picoli, 2021). Essa aliança se materializou no Brasil durante o governo Bolsonaro, em que uma “ala ideológica” ditava políticas no campo dos costumes, uma outra “técnica” (o que fortalecia a ideia de “isenta de ideologia”) empreendia reformas na economia a partir da cartilha neoliberal.

Ao limitar a liberdade à esfera do mercado, à liberdade de escolha, impedindo que esse discurso atinja os corpos, tem-se o axioma do reacionarismo contemporâneo. Ser conservador nos costumes e liberal na economia significa zelar pela manutenção das estruturas de poder, em especial na defesa do patriarcado, concepção fundamental para as estruturas autoritárias. Em síntese, o reacionarismo compreende um fechamento do futuro, uma recusa da alteridade (recusa do Outro e de um outro mundo), a sua *ultima ratio* é o fascismo (Souza, 2020). E, em razão disso, projeta seu discurso contra pessoas e instituições (professores e escolas/universidades) que têm entre suas atribuições o dever ético de

convidar para o encontro alteritário e para que, juntos, possamos pensar outros mundos possíveis.

Conclusões

O reacionarismo é programa e, como programa, tem objetivos e alvos. Ele se projeta contra o mundo comum a partir da recusa de movimento, ou seja, do fechamento do futuro, da interdição do encontro. Em seu programa, verifica-se um processo radical de simplificação das relações sociais, com a naturalização das desigualdades e a individualização das responsabilidades. Reivindica a autoevidência de seus argumentos, apegando-se ao mundo existente, como se a realidade se revelasse ao observador em sua natureza, desconsiderando os jogos de poder e os interesses subjacentes às relações humanas. Como patologia política, despreza e, mesmo, odeia a atitude reflexiva e canaliza a raiva legítima, em razão das contradições do instituído, contra pessoas e instituições que evidenciam essas contradições e procuram provocar novas formas de experiência, preservando, assim, intocada de crítica as causas objetivas da raiva. Sua batalha é contra a dúvida e seu potencial criativo.

O reacionarismo organizado é assertivo em seus alvos. Tem na educação um campo de batalha não apenas porque a educação compreende o tempo-espaço privilegiado para a inculcação de valores que reificam a opinião familiar, a tradição e os dogmas do Mercado, mas também porque é a educação o tempo-espaço privilegiado para os colocar em questão. Uma ordem discursiva odienta, resultado de um conjunto de práticas discursivas que, em alguns momentos, podem até parecer contraditórias, que teve/tem como consequência a deslegitimação social da atividade docente. Os professores são tratados como inimigos internos, ameaças à família, doutrinadores e militantes “comunistas” ou da “ideologia de gênero”, por agirem como professores. Não se quer aqui afirmar que a docência tudo pode, antes o contrário: há limites e deveres éticos. Entre os deveres, está o de convidar a olhar, a indagar, a pensar.

Isso não apenas sobre processos, fatos, temas, cálculos distanciados dos estudantes, mas também sobre a vida, as crenças, os valores e os desejos. Em síntese, é dever ético da docência desnaturalizar as condições sociais, as violências e as injustiças que gracejam no capitalismo contemporâneo, bem como os processos violentos e injustos que conformam a identidade e o *status quo*. Em resumo, esse ataque sistemático e parcimonioso tem por objetivo desautorizar os professores. O temor de represálias, de processos judiciais e administrativos, com exposição pública de recortes de aulas, tem feito com que muitos docentes dispensem um censor que lhes seja externo. A internalização da censura, por parte daqueles que poderiam lhe impor qualquer ameaça, é o auge da hegemonia de um discurso, sobretudo quando tem apelo social e vem revestido de “democracia”, de “direito da família” e “de natural ordem das coisas”.

O reacionarismo compreende um ataque à democracia por meio da corrosão da própria democracia (por dentro, portanto) e não pode ser enfrentado a partir de seus expedientes. Antonio Candido (2002, p. 215), em “Plataforma da nova geração”, de 1945, afirmou:

[...] se me perguntar qual poderia ser, no meu modo de sentir, um rumo a seguir pela mocidade intelectual no terreno das ideias, eu lhe responderei, sem hesitar, que a nossa tarefa máxima deveria ser o combate a todas as formas de pensamento reacionário.

Esse enfrentamento compreende as possibilidades de superar nossa inexperiência democrática (Freire, 2018). Isso significa que é preciso superar a condição formal da democracia e investir em seu conteúdo. A escola pode contribuir nesse contexto (embora não se deva alimentar a ilusão de que ela salve a democracia), na medida em que propõe questões sobre a qualidade da democracia, questões que são do interesse de todos que nela vivem, bem como na medida em que convida a responder democrática e responsabilmente, ou seja, convida a agir, a “iniciar começos” no mundo que considerem o Outro em sua humanidade, não como um obstáculo, mas como um companheiro em um mundo de pluralidade e diferença.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Aspectos do novo radicalismo de direita*. São Paulo: Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Sousa Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório – Volume III: Mortos e desaparecidos políticos*. Brasília, DF: CNV, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979*. Brasília, DF, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16683.htm#:~:text=1%C2%BA%20%C3%89%20concedida%20anistia%20a,de%20funda%C3%A7%C3%B5es%20vinculadas%20ao%20poder. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- CANDIDO, A. Plataforma da nova geração. In: DANTAS, Vinícius (seleção, apresentações e notas). *Textos de intervenção – Antonio Candido*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- CARVALHO, Olavo de. *A Nova Era e a Revolução Cultural*: Frijot Capra e Antonio Gramsci. 4. ed. Campinas: Vide, 2014.
- CARVALHO, Olavo de. *O imbecil coletivo: atualidades e inculturas brasileiras*. 10. ed. Campinas: Vide, 2021.
- CARVALHO, Olavo de. *O jardim das aflições – de Epicuro à ressurreição de César: ensaio sobre o materialismo e a religião civil*. 3. ed. Campinas: Vide, 2015.
- CARVALHO, Roldão Pires; ROVIDA, Mara. Os movimentos milenaristas modernos. Uma análise sobre o discurso da propaganda ideológica. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 23. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Intercom, 2018. p. 1-13.
- CRARY, J. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Ubu, 2016.
- DUFOUR, Dany-Robert. *O divino mercado: a revolução cultural liberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- ECO, U. *Fascismo eterno*. 8. ed. São Paulo: Record, 2020.
- ENTREVISTA de Jair Bolsonaro ao Jornal Nacional, 2018. 1 vídeo (10 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BMAfHqUI2cM>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. (Campo Teórico).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FROMM, Erich. *A salvação da humanidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

FROMM, Erich. *The Sane Society*. New York: Rinehart & Company, Inc.; Toronto: Clarke, Iewin E Company, Ltd., 1955.

GRENIER, Jean-Yves; ORLÉAN, André. Michel Foucault: The Political Economy and Liberalism. In: ANNALES. Histoire, Sciences Sociales. Editions de l'EHSS, 2007. p. 1155-1182.

GUILHERME, Alex; PICOLI, Bruno Antonio. Neoliberalism and Education in the Global South: a new form of Imperialism. In: NESS, I.; COPE, Z. (org.). *The Palgrave Encyclopedia of Imperialism and Anti-Imperialism*. Cham: Springer International Publishing, 2021. p. 1966-1978. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-29901-9_144.

GUIMARÃES, Roberta. *O Movimento Escola Sem Partido e a ascensão de pautas neoliberais e neoconservadoras na educação*: duas faces reacionárias de uma mesma moeda. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – UFFS, Chapecó, 2021.

GUR-ZE'EV, Ilan. Critical theory, critical pedagogy and diaspora today. In: THE POSSIBILITY/impossibility of a new critical language in education. Brill, 2010. p. 15-38.

GUR-ZE'EV, Ilan. Diasporic Philosophy, Counter-Education and Improvisation. *Studies in Philosophy and Education*, v. 28, p. 386-381, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9081-z>.

GUR-ZE'EV, Ilan. Philosophy of peace education in a postmodern era. *Educational Theory*, v. 51, n. 3, p. 315-336, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00315.x>.

KAŠČÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. Governmentality-Neoliberalism-Education: the Risk Perspective. *Journal of Pedagogy*, v. 2, n. 2, p. 145-158, 2011. DOI: <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>.

KONDER, Leandro. *Introdução ao Fascismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília, DF: CNPq, 2015a.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b.

LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. (org.). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LILLA, Mark. *A mente naufragada: sobre o espírito reacionário*. Rio de Janeiro: Record, 2018.

LIMA, Iana Gomes de.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1-17, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15290.053>.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. (org.). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Towards a Revolutionary Critical Pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, v. 23, n. 3, p. 271-315, 2001. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1071441010230304>.

MIRAFITAB, Faranak. Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South. *Planning Theory*, v. 8, n. 1, p. 32-50, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/1473095208099297>.

NEME (coord.). *Plataforma da Nova Geração*. Porto Alegre: Globo, 1945.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *Fronteiras -Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 143-155, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12505/8001>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PICOLI, Bruno Antonio; GUILHERME, Alexandre Anselmo. La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, v. 19, p. 199-222, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.761>.

RADAELLI, Samuel Mânica. *Di(re)cionário - o dicionário reacionário: a redefinição semântica do mundo segundo os apetites conservadores*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2022.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Goiânia: Caminhos, 2021.

SANTOS, Mayara Aparecida Machado Balestro dos. *Agenda conservadora, ultraliberalismo e “guerra cultural”: “Brasil paralelo” e a hegemonia das direitas no Brasil contemporâneo (2016-2020)*. 2021.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Crítica da razão idolátrica: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência*. Porto Alegre: Zouk, 2020.

DEPUTADO diz que Mickey é homossexual e que Disney faz apologia ao 'gayismo', *Estado de São Paulo*, 13/03/2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/03/13/deputado-diz-que-mickey-e-homossexual-e-que-disney-faz-apologia-ao-gayismo.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Parecer*. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/municipal>. Acesso em: mar. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Faq*. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/faq/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PENNA, Fernando De Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 42, p. 08-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>.

PICOLI, Bruno Antonio; RADAELLI, Samuel Mânica; TEDESCO, Anderson Luiz. Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no brasil contemporâneo: o movimento escola sem partido e a perseguição aos professores. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 58, p. 48-66, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n58.p48-66>.

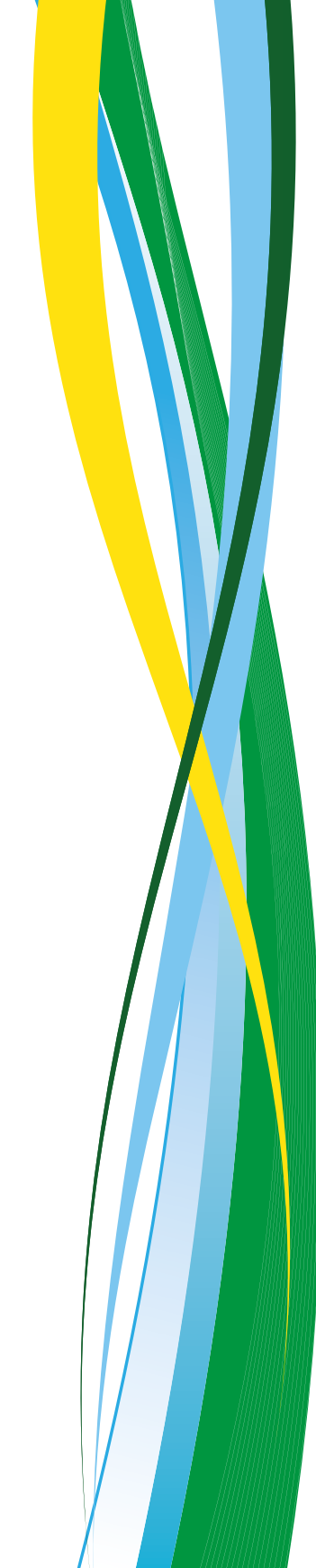
PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor. Entrevista com Fernando Penna. *Movimento-Revista de educação*, n. 3, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.275>.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido-elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>.

PICOLI, Bruno Antonio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. *Práxis Educativa*, v. 15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.14535.023>.

PICOLI, Bruno Antonio; CAREGNATO, Milena; GUIMARÃES, Roberta. Autoridade, obediência e disciplina na educação: reflexões sobre o discurso do Movimento Escola Sem Partido e dos apoiadores da militarização escolar. *Educação*, v. 44, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2021.3.37364>.

VEYNE, Paul. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.



La concepción político-pedagógica de *La comunidad organizada*: memoria de un pasado reciente

Margarita Sgró

¿Qué es la memoria? Es cierto que no podemos ahora imaginar un macizo continuado de eventos que repiten una única herida o una escisión en forma de insistencia cíclica, un repertorio tabicado de hechos siempre prefigurados. Pensamos todo lo contrario. La memoria es una hipótesis capaz de invocar un legado dormido, reactualizarlo y referir de una manera nueva los acontecimientos que parecen actuar en serie, separándolos, tratándolos uno a uno, para luego reenlazarlos de manera nueva, invencional. [...] Pero aquella característica invencional, no es una invención sin resabios, sin resoldos del pasado o retazos supervivientes reincorporados a nuevas relaciones vitales (Gonzalez, 2014, p. 12).

Necesitamos reflexionar recuperando el gesto: el de un pensamiento situado y creativo. Hoy más que nunca debemos leer nuestra realidad y buscar herramientas para los desafíos y escenarios adversos que nuestros pueblos tienen por delante. Porque más allá de las derrotas coyunturales seguiremos soñando y luchando para construir una patria justa, libre y soberana (Mo Amavet, 2015, p. 12).

[...] los escritos de Perón no son nunca un mero texto, sino *momentos de una acción* (Poratti, 2016, p. 57).

El año 1949 fue muy disruptivo para la historia política argentina, promediaba el primer gobierno del General Perón que había comenzado en 1946, se reformaba la Constitución Nacional vigente

desde 1853 y se realizaba un Congreso Nacional de Filosofía en la Universidad de Cuyo, en la provincia de Mendoza, que sentaría las bases de un proyecto político de largo alcance.

Es también el año en que un Decreto Presidencial N° 29337 del 22 de noviembre afirma la gratuidad de los estudios universitarios declarando que:

El engrandecimiento y el progreso de un pueblo, estriba en gran parte en el grado de cultura que alcanza cada uno de los miembros que lo componen. Que por ello debe ser primordial preocupación del Estado disponer de todos los medios a su alcance para cimentar las bases del saber, fomentando las ciencias, las artes y la técnica en todas sus manifestaciones;

Que atendiendo al espíritu y a la letra de la nueva Constitución es función social del Estado amparar la enseñanza universitaria a fin de que los jóvenes capaces y meritorios encaucen sus actividades siguiendo los impulsos de sus naturales aptitudes, en su propio beneficio y en el de la Nación misma; [...]

Por ello y de acuerdo a lo aconsejado por el Sr. Ministro de Educación,

EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA DECRETA:

Art. 1°: Suspéndese con anterioridad al 20 de junio de 1949 el cobro de los aranceles universitarios actualmente en vigor.

El Decreto ratificaba el lugar de privilegio que la educación pública, gratuita y universal, tuvo tempranamente en nuestro país. El Estado Nacional se obligaba a proveer educación básica, secundaria, técnica y obrera, superior y universitaria gratuita para toda la población.

Por coincidencia, cien años antes en 1849, Domingo Faustino Sarmiento publicaba un libro llamado *Educación popular* en el que concebía la centralidad de la educación para todos como eje de la vida social civilizada y en el que, entre otras cosas, la responsabilizaba de garantizar igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, pobres y ricos. La fe que depositaba en la educación universal y gratuita tuvo una enorme influencia en la composición política, social y cultural de Argentina. Sarmiento es aun hoy una referencia para hablar de educación pública, para defenderla y reivindicarla frente al espíritu tecnocrático y el ánimo privatizador que desde los años 90 del siglo pasado no dejan de avanzar sobre ella.

Desde el comienzo, la educación popular se asocia a dos objetivos de carácter cultural y político, el primero la formación de la Identidad Nacional, la escuela pública, una y única en todo el territorio de la Nación después de 1853, era y aun es, en gran medida, la portadora de una cultura común constituida de símbolos, de rituales y de instrucción¹.

El segundo objetivo, era la fundación del Estado Nacional, ambas cuestiones complementarias. A pesar de lo controvertido de sus concepciones políticas, Sarmiento fundó una tradición de educación pública que la Argentina sostuvo como base de una de las sociedades más igualitarias de América Latina, camino que comenzó a desandar con la Dictadura 1976-83 y los gobiernos neoliberales posteriores.

El Peronismo de 1946-1955 sumó a esa herencia sarmientina, profundamente discutida, una formidable expansión de la cobertura escolar, en diez años cientos de nuevos edificios, valorización del trabajo docente, mejoras en salarios, fueron los ejes de un proyecto de democratización social del que la educación pública y gratuita en todos sus niveles era uno de los soportes (Jaramillo, 2011, p. 17).

Lo democrático en la enseñanza consiste en dar a todos las posibilidades precisas con arreglo a sus aptitudes, pues la igualdad implica equilibrar las diferencias de posición económica y social haciendo que la prosecución de los estudios no dependa de un privilegio patrimonial poseído por determinadas clases sociales, sino de un derecho reconocido a todo el pueblo (Primer Plan Quinquenal 1947-1951, p. 38).

Esta pequeña introducción tiene como objetivo resaltar dos momentos diferentes de la historia argentina en los que la educación pública fue concebida como responsabilidad indelegable del Estado, en 1849 las municipalidades, porque aun no se había sancionado la Constitución Nacional, cien años después, el Estado Nacional. El

¹ Sería difícil pensar la educación argentina sin el espectro de rituales y simbologías que procuraban generar, en niños muy pequeños, “el amor a la Patria”. Conmemoraciones repetidas año a año para recordar fechas relevantes que jalonaron la construcción de la Nación, por ejemplo, la Independencia, la fecha de nacimiento o muerte de los héroes de la Independencia, fechas de batallas significativas, luchas contra el colonialismo que se sucedieron después de la Independencia, todo motivo de conmemoración escolar. Conjuntamente con la enseñanza de contenidos específicos conformaron la estructura de la escuela desde las primeras letras hasta la escuela secundaria.

primer momento se asoció a la fundación de una República, el segundo a darle un carácter de democratización social radical a una democracia restringida por las desigualdades, especialmente distributiva.

La obra escrita de Perón, muy abundante por cierto, y la obra de su gobierno sentaban las bases de una doctrina nacional en la que el Estado era el motor y el garante del bienestar general de la población, especialmente de aquellos a los que se había mantenido en la pobreza y la marginación.

Asentada en tres principios, la doctrina quedó escrita, lo que claramente fue un legado para las próximas generaciones, para llevar adelante una gran tarea pedagógica y política y un punto de partida para la discusión del presente. Que la obra de Perón haya quedado escrita constituye una gran diferencia con respecto a otros líderes populares.

Soberanía política, independencia económica y justicia social fueron los ejes de una democracia sustancial y distributiva que ponía su acento sobre los trabajadores organizados, su dignidad y su felicidad como responsabilidad del Estado Nacional.

Las estadísticas del primer Gobierno Peronista son asombrosas para la época, dentro del marco capitalismo, las transformaciones que se impusieron marcaron el camino hacia un país autónomo y anticolonial:

[...] si bien no han cesado las relaciones capitalistas de producción, una gran parte de la economía se halla estatizada: el Banco Central y los depósitos bancarios han sido estatizados, lo mismo que la casi totalidad de los servicios públicos y el comercio exterior, las comunicaciones, los transportes y los puertos (Galasso, 2021, p. 550).

En el presente trabajo nos dedicaremos a tratar un discurso de Perón, del año 1949 denominado *La Comunidad Organizada*, en adelante LCO. La trayectoria de ese discurso, luego convertido en libro, lo coloca entre las principales obras de la doctrina justicialista. LCO es, más allá del propio texto leído por Perón, el gesto independiente y soberano producido en un país del sur del continente, que desde la periferia anuncia a todos los pueblos del mundo, la opción humanista y cristiana, de una “tercera posición”, frente a la deshumanización que propone el liberalismo y el marxismo.

Nuestro hombre es una unidad moral, ante todo y por sobre todo, sin dejar de constituir una célula económica. El argentino es una unidad de energía, no una máquina regulada por un funcionamiento exhaustivo. Nuestra “tercera posición” es, precisamente, la alimentada por la certeza de que el hombre tiene un destino superior al del mero desenvolvimiento como resorte productor. Estamos por la calidad espiritual del individuo, por sus raíces sensibles, por su fe, y por su irremediable condición humana (Perón, 2015, p. 45).

Nuestra acción de gobierno no representa un partido político sino un gran movimiento nacional, con una doctrina propia, nueva en el campo político mundial. He querido entonces ofrecer a los señores que nos honran con su visita, una idea sintética de base filosófica, sobre lo que representa sociológicamente nuestra tercera posición. No tendría jamás la pretensión de hacer filosofía pura frente a los maestros del mundo en tal disciplina científica. Pero, cuanto he de afirmar, se encuentra en la República en plena realización. La dificultad del hombre de Estado responsable consiste en que está obligado a realizar cuanto afirma (Perón, 2015, p. 99).

También es interesante destacar que el día 9 de abril de 1949, al salir del Congreso de Filosofía, Perón se dirige a la Plaza Independencia de la capital mendocina para jurar y hacer jurar lealtad a la Reforma Constitucional que el Poder legislativo en el Congreso de la Nación había sancionado un mes antes. Este dato resulta muy interesante y extremadamente actual, pues el Peronismo entendió que para una nueva argentina se necesitaba una nueva estructura jurídica que garantizara los derechos sociales que la vieja Constitución liberal no aseguraba. Con ese espíritu nace la Reforma constitucional de 1949 que se agrega a la Constitución de 1853 garantizando los derechos sociales para todos los habitantes de la Patria, incluidos los extranjeros que quieran habitar este suelo. Su derogación, tal como dice el jurista Eugenio Raúl Zaffaroni, fue por un decreto del gobierno de facto. Un Decreto derogó una Constitución, tal hecho preanunciaba las futuras clausuras y retrocesos por las que tanta sangre ha corrido en nuestra tierra. Agrega el jurista:

[...] un año y medio antes de la Proclama del 27 de abril de 1956, (que deroga la Constitución) un balazo en el *Palácio do Catete* de Río de Janeiro resonó por todo el continente y señaló el comienzo del fin de una época para nuestra región (2009, p. 15 y ss).

El gobierno cayó en el año 1955 por un Golpe de estado autodenominado Revolución Libertadora, que abrió un proceso de inestabilidad institucional con el Peronismo proscripto durante casi 18 años. En ese tiempo se sucedieron gobiernos “democráticos” débiles, tutelados por los militares. Perón consiguió retornar a Argentina en 1972 de manera temporaria y definitivamente en 1973. El 23 de septiembre de ese año gana las elecciones por una mayoría abrumadora y asume nuevamente como Presidente de todos los argentinos, el 12 de octubre del mismo año. Con setenta y ocho años de edad, muere el 1 de julio de 1974.

En tiempos en que la anemia conceptual del neoliberalismo arrasó proyectos políticos de transformación social y en ese embate buscó destruir memorias históricas y deslegitimar discursos emancipadores, no es vano retrotraernos a aquel proyecto fundacional que tomó forma a partir de la conjunción virtuosa de los diferentes, de los oprimidos, colocados en el centro de la escena.

Si por un lado hablamos de memorias históricas que pudo plasmar el peronismo, por otro lado hay que destacar que ese proyecto político nacional y latinoamericanista, con luces y sombras, está presente en la cultura política hasta nuestros días.

Es interesante resaltar, como lo señalan muchos autores, la vocación pedagógica del propio Perón que había sido profesor de historia militar en la Escuela Superior de Guerra del Ejército. Había y hay en sus obras una voluntad de trascender la tarea material del gobierno dejando un legado escrito lo que le permitió establecer una comunicación permanente con el “pueblo”, aun en los dieciocho años de exilio en los que las comunicaciones distaban de tener la inmediatez de la actualidad. Convencido de que las grandes transformaciones sociales debían profundizarse y defenderse, entendió que la formación política era imprescindible. Creyó firmemente que las demandas de justicia social que se habían manifestado de una manera especial el 17 de octubre de 1945², debían tener un cauce institucional en la Confederación General

² Ver Norberto Galasso, Perón, formación, ascenso y caída (1893-1955), Tomo I, cap. XV a XIX.

del Trabajo, en los sindicatos que la integraban, en las organizaciones libres del pueblo, para que todo ciudadano tuviera un espacio comunitario de acción (Galasso, 2021, p. 94; Grimson, 2019, p. 35 y ss).

Con certeza, Perón entendió que su gobierno debía poner en marcha un proyecto político-pedagógico capaz de ser comprendido y defendido por los verdaderos actores de ese proceso de transformación social, la política no podía prescindir de una obra pedagógica que explicara, de una manera situada, el contenido de una doctrina cuya pretensión de ser original lo llevaba a distanciarse del liberalismo y del marxismo, al mismo tiempo. Para ello el peronismo dispuso de todo tipo de publicaciones que se distribuían gratuitamente en los sindicatos, en las fábricas, en el Partido Justicialista, en las numerosas “organizaciones intermedias”, en las “unidades básicas” que se multiplicaban en los barrios más humildes y especialmente en el Partido peronista femenino, que tempranamente habían fundado para abrir la participación institucional de la mujer en la política, que aun no tenía derecho al voto³.

La Secretaría de Prensa y Difusión de la Presidencia de la Nación era la responsable de editar “Cartillas doctrinarias”⁴ y otros documentos que tenían un tamaño pequeño para que cualquier trabajador o cualquier militante, pudiera llevarlos en un bolsillo. Todo ese despliegue muestra la comprensión de Perón y del gobierno en general, de que una acción de transformación social como la que se proponía no se sustentaba en la voluntad de un líder y mucho menos en los espacios cerrados de las cúpulas dirigenciales.

Al mismo tiempo, la doctrina que se difundía era una síntesis, una sistematización de muchos legados diferentes, de memorias históricas, de luchas previas, de reclamos policlasistas que unían al trabajador rural, virtualmente esclavizado, al trabajador urbano industrial, a los

³ Las mujeres votaron por primera vez en las elecciones del año 1951, que volvió a ganar Perón. Un capítulo aparte merecería en la fundación del Partido peronista femenino y en el derecho a voto, la obra de Eva Duarte de Perón (Evita), que moriría unos meses después con treinta y tres años.

⁴ La Cartilla doctrinaria N° 1: se titula La tercera posición, la N° 2: La comunidad organizada, y así cada una trataba un tema central del proyecto nacional del peronismo.

de cuello blanco y a las mujeres que también reclamaban su lugar en la vida pública, de todos esos sectores el peronismo recogió su legado, le dio la épica de la Justicia social, de la liberación y sintetizó demandas que lo antecedieron (Galasso, 2021; Grimson, 2019; Semán, 2021).

Como veremos más adelante la pregnancia de esa prédica que instala el peronismo se asienta en la síntesis, en el reconocimiento de una cultura propia, plebeya y latinoamericanista. Desde un contenido que iba tomando forma y difundiéndose, las mayorías populares respondieron la interpelación, por ser parte de alguno de los grupos injusticiados, por el sufrimiento que causa la miseria, la desigualdad, por la aspiración a un mínimo de dignidad. El peronismo tomó lo que ya estaba, recopiló lo que estaba disperso en la cultura popular, en la religiosidad y con una fórmula potente resumió el anhelo de un pueblo que venía de una historia trágica. La fórmula se expresó en tres ideas que quebraron, ahora de manera explícita, a la sociedad argentina en, peronismo y antiperonismo (Semán, 2021, p. 12 y ss).

Independencia económica, Soberanía política y Justicia social, eran las tres ideas distintivas en las que el drama de la historia argentina podía redimirse. Ellas enraizaban en las luchas y las demandas que eran comunes a muchos países de la región, dice Ernesto Semán (2021, p. 12):

El populismo latinoamericano, como experiencia histórica, es la forma dominante de inclusión de las clases populares (obreros urbanos y campesinos) en la política de masas entre los años treinta y los sesenta del siglo XX. Sus ejemplos paradigmáticos son el peronismo de la Argentina, el varguismo en Brasil y el cardenismo en México.

No nos alienta la pretensión de historizar un proceso político del que todavía hay mucho para decir y en el que no somos especialistas, nos impulsa recuperar las bases de una filosofía política que encarnó en un proyecto popular de justicia distributiva, buscando un destino de soberanía política para la Patria Grande.

La circunstancia particular de las primeras décadas del presente siglo reunió en nuestros territorios, un conjunto de gobernantes de diferentes países que retomaron con fuerza la vocación de emprender

un camino de soberanía política, en un contexto histórico muy diferente de aquel del siglo XX. Sin embargo, hay temas y problemas que se presentan una y otra vez en el panorama político, frente a la vocación colonial repetida de las derechas de nuestro continente.

La recuperación de un proyecto político de emancipación social es ya un intento de superar la mirada estrecha que impone el presente retomando la memoria de un pasado reciente. Pues, salvando todas las transformaciones de estos largos setenta años hay en esos procesos políticos emancipadores rastros de un horizonte que todavía pueden ser enunciados como parte de un tiempo por venir.

Resignificar esos años fundacionales busca recuperar el “gesto” de una voluntad, la de un pensamiento político autónomo en América Latina que sin embargo se reconoce en la grandeza de la tradición filosófica occidental, pero no renuncia al “mestizaje” que surge de su propia historia. Historia que resulta insuficiente si no pudiéramos ponerla en diálogo con la gran tradición emancipadora del pensamiento occidental.

En suma, el presente trabajo se dedicará a recuperar un momento de la historia política argentina en la que el Estado fue el actor central de un proceso de democratización social por la distribución de la riqueza y la cultura, el sostenimiento y la expansión de la educación pública, haciéndola completamente gratuita, la apertura del Ministerio de educación deslindado del de Justicia e instrucción pública y el Ministerio de Salud que construye un sistema de salud pública que no existía hasta ese momento.

Hacia 1949-1950, puede afirmarse que el gobierno peronista ha logrado plasmar una Argentina con singulares rasgos de independencia económica y soberanía política en medio de una América Latina signada por la expoliación y la dependencia (Galasso, 2021, p. 548).

Recuperar esta parte de la historia argentina es retomar una tradición, una memoria histórica aun presente en una parte considerable de la población. Significa también asentarnos sobre una experiencia histórica propia que se configuró de una manera particular en diálogo

entre un líder y los trabajadores que se colocaron en el centro de la escena política con sindicatos fuertes que exigían mejores condiciones de vida, asumiendo la defensa de sus derechos para lo que se formaron también como militantes políticos, sindicales, sociales en un amplio sentido. Una trama de relaciones sociales, de organizaciones intermedias, de clubes de barrio, de consignas compartidas, mantuvieron viva la memoria después del Golpe de 1955, durante los casi dieciocho años que Perón estuvo en el exilio. Se conoce a ese período con el nombre de Resistencia Peronista.

En ese sentido, entendemos que esa recuperación puede ser un punto de partida en el esfuerzo de reconstruir un horizonte de emancipación social que plantee los problemas del colonialismo, la dependencia y las diferentes formas de dominación, incluso la dominación intelectual, que impiden pensar las posibilidades del pos-neoliberalismo.

En este breve recorrido que pretende justificar porqué para pensar el pos-neoliberalismo hay que, entre otros ejercicios críticos, volver al pasado, rondan figuras y pensadores que han colocado a la memoria en el centro de grandes reflexiones teóricas. Argentina ha construido en sus cuarenta años de democracia (1983-2023) una sola política pública perdurable, la de Derechos Humanos, esa propuesta político-pedagógica, enlazó Memoria, Verdad y Justicia. Rememorar para comprender, para juzgar la más grande de las tragedias que hemos vivido, la Dictadura cívico, militar y eclesial de 1976 a 1983. Pero rememorar también para revivir las luchas que las generaciones anteriores llevaron adelante en pos de una sociedad más justa. “Desde la actualidad que instaura la memoria, todo pasado es reciente” (Schmucler, 2019, p. 357).

El hecho de transitar en 2023 cuarenta años de democracia obliga a un cierto examen. Si la hegemonía neoliberal, todavía vigente, quiso, entre muchas otras, enterrar la discusión entre liberación y dependencia que signó los años setenta del siglo pasado, entre soberanía nacional y globalización, pretendió también borrar de las aspiraciones de la humanidad el principio de justicia social. En el contexto de una

integración desigual pero planeada desde los centros de poder político y económico, América Latina se hundió en una ciénaga de desigualdad, de dominación, y de expoliación. Esa situación, que no era nueva, resurgía a fines de los años ´70 con el manto de la libertad de mercado como expresión de la libertad a secas y señalaba como causa de los fracasos y males de la sociedad al Estado. Las voces en contra del poder del Estado no solo se levantaron desde las usinas de producción y distribución de saberes que pregonaban el fin de las narrativas emancipadoras, sino también desde una perspectiva teórica que hallándose crítica, contribuyó, sin poder anticipar las consecuencias, a la prédica anti-estatal.

Sin embargo, pensar más allá del neoliberalismo parece urgente y necesario. A partir de un diagnóstico complejo de nuestro tiempo, es preciso identificar en él, los vestigios de superación, las huellas de un agotamiento epocal que alumbré un nuevo horizonte. Para ello, en este trabajo, elegimos hacer el ejercicio de enlazar el presente con el pasado, no porque en él encontremos respuestas prontas y acabadas a nuestros problemas actuales, sino porque recuperar la memoria histórica, colectiva, de las tradiciones políticas populares es una manera de reconstruir, pero también de construir para el presente nuevas perspectivas democráticas. La memoria común, sobre todo aquella que opera en el presente, que interpela el presente, debe ser un tema prioritario de la política y de la pedagogía.

Un nuevo imaginario es imprescindible para sostener la vida social y alumbrar un sentido de política democrática que vuelva a interpelar a los ciudadanos. En la medida en que ésta se fue debilitando, formalizándose solo como el ejercicio del voto, pasa a ser indiferente para una cantidad creciente de individuos. Se suma a ello la imposibilidad de resolver problemas esenciales de la convivencia como la seguridad y la economía para las grandes mayorías.

En este sentido, es necesaria la reconstrucción de un Estado que se proponga regular la vida social a favor de los más desprotegidos, cuidar el planeta y llevar adelante un proyecto de revalorización de la vida

humana por sobre todo lo demás. Podría llamarse a esta perspectiva como la de un nuevo humanismo que no podemos encargarle al mercado ni a la cultura del consumo que impone, al mismo tiempo que genera, la violencia de la desposesión para cientos de millones de seres humanos.

LCO es eso un texto que rescata el humanismo desde una perspectiva política, en el marco de un movimiento que se preocupó por crear una doctrina que en cada nuevo tiempo se actualiza para regular y sobre todo evaluar, las diversas experiencias que se han hecho en su nombre.

Es claro que ese horizonte no puede surgir de una perspectiva economicista y por lo tanto reduccionista, que coloque al mercado como instancia de organización social, lo que las derechas asumen como propuesta. Ni podría surgir de un paradigma basado solamente en una perspectiva distribucionista que coloque al consumo como una forma de realización del individuo. Ambas perspectivas adolecen de reduccionismos y simplificaciones con respecto a la vida social. Concebir al individuo como constructor de sí mismo y de su éxito, responsable de su vida y de la de su entorno más inmediato, es el proyecto cultural y pedagógico del capitalismo neoliberal, que a medida que se desenvuelve muestra una violencia creciente y peligrosa por la que el fascismo va dejando de ser un fantasma y empieza a ser una amenaza efectiva que puede reaparecer en cualquier momento.

El Estado que debe representar lo común, las formas de vida que hacen de una reunión de hombres libres una comunidad organizada, se pone al servicio de intereses particulares y está siempre dispuesto a ejercer su rol represivo, acrecentado frecuentemente, como vemos en algunos países, con fuerzas paraestatales.

Superar esta situación de crisis permanente, el sentimiento de indefensión de los ciudadanos, la inseguridad alimentaria, la violencia social, no dependerá solamente de una transformación de la economía que sin duda es imprescindible, dependerá además de la reconstrucción de un ideario basado en un principio de dignidad humana.

No es suficiente lo que los gobiernos de corte popular puedan fácticamente hacer en favor del bien común, es preciso comprometer cada vez más a la población no sólo en la defensa de sus derechos sino en ser actores de la transformación de la cultura que impone el nuevo capitalismo. Para que esto sea posible es preciso principalmente que el debate académico, el político y en nuestro caso específico, el debate pedagógico supere el economicismo, la tecnocracia y retome un ideal humanista, en el que el estado sea el responsable del bienestar general y en particular del bienestar de los más desprotegidos, lo que incluye también su felicidad.

La comunidad organizada

Cuando un pueblo se aproxima a un momento grave, sus cerebros de primera fila se preguntan si el ánimo estará debidamente preparado para las horas que se avecinan. Pues bien; es forzoso plantearse la misma pregunta cuando se trata de llevar a la humanidad a una edad mejor. Incumbe a la política ganar derechos, ganar justicia y elevar los niveles de la existencia, pero es menester de otras fuerzas. Es preciso que los valores morales creen un clima de virtud humana apto para compensar en todo momento, junto a lo conquistado, lo debido (Perón, 2015, p. 112).

La Comunidad Organizada es el título de un libro que contiene en gran parte la perspectiva filosófica y doctrinaria del Movimiento Nacional Justicialista. Como ya dijimos, fue leído por el entonces presidente Juan Domingo Perón, el día 9 de abril de 1949 en el acto de clausura del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Fue en su momento, uno más de los discursos que Perón daba como Presidente de la República, pero prontamente cobró relevancia por expresar, como dice Oscar Castellucci (2016, p. 19): “El Alfa del peronismo, mientras el omega sería otro texto del propio Perón llamado Modelo argentino para el proyecto nacional”.

Algunos intelectuales contribuyeron con el texto, pensadores que abrevaban especialmente en la escuela neo-tomista y existencialista, dos sacerdotes como el Padre Juan Sepich, y el cura jesuita Hernán Benitez,

aunque nunca fue asumida públicamente su participación. El P. Benitez estaba disconforme porque hubiese preferido una referencia mayor a la Doctrina social de la Iglesia. El P. Sepich era el agregado cultural de la Embajada argentina en Berna y fue un impulsor fundamental en las etapas preparatorias del Congreso. La otra línea filosófica provenía del Existencialismo y en particular de un filósofo destacado del pensamiento argentino llamado Carlos Astrada, formado en Alemania, discípulo de Heidegger quien no pudo concurrir a Argentina porque el Gobierno alemán no le permitió salir del país, aunque su obra fue muy discutida en las sesiones del Congreso.

Entre los filósofos que participaron de manera presencial o presentando trabajos, se encontraban:

Figuras como Martin Heidegger, Benedetto Croce, Nicola Abbagnano, Karl Jaspers, Hans-Georg Gadamer, Bertrand Russell, Karl Lowith, Nicolai Hartmann, José Vasconcelos, Julián Marías y Wagner de Reyna, entre muchos otros (...) (Castellucci, 2015, p. 10).

Habría muchas precisiones que hacer sobre el texto en sí, que fue publicado por primera vez en el año 1951, con el agregado de varios capítulos anteriores a los que se habían leído en el cierre del Primer Congreso. Es muy probable que esos capítulos se hayan escrito poco tiempo después. En el Congreso, Perón leyó desde el capítulo XVII al XXII que son los finales. Hasta 1951 el texto fue conocido como Discurso para el Congreso de Filosofía, pero esas precisiones historiográficas, así como otras que comparan las actas del Congreso y las diferentes versiones de las publicaciones posteriores, no son el tema central de este trabajo. Sí, es preciso decir que una de las ediciones, sobre la que trabajamos, es la que en el año 2015 hizo la Biblioteca del Congreso de la Nación en conmemoración de los doscientos años de la Declaración de la Independencia (Perón, 2016), enmarcando la reedición de los textos centrales de Perón en una colección denominada: “JDP: los trabajos y los días 1945-1974”. La oportunidad, el bicentenario de la Independencia declarada en 1816, recordaba el sentido profundamente

antiimperialista y anticolonial del movimiento peronista que ya en las primeras elecciones del año 1946, con Perón de candidato, se había visto enfrentado a la pretensión imperial de Estados Unidos. Tan importante y desembozada fue esa intervención que la consigna que el peronismo crea como forma de patentizar el proyecto nacional enfrentado al Imperio, fue “Braden o Perón”. Spruille Braden fue el embajador estadounidense cuya injerencia era tan pública que la oposición, que unía a todo el arco político antipopulista (de derecha a izquierda) se encolumnaba detrás de los dictados de la Embajada (Galasso, 2021, p. 399 y ss; Semán, 2021, p. 103 y ss).

El valor central de la obra no fue académico y desde ese punto de vista no conformó a nadie, ni siquiera al propio Perón que hubiese preferido un texto menos rebuscado, tal como él lo había bosquejado originalmente.

Su relevancia reside en el “gesto” de colocar desde un país periférico una señal de reconstrucción del pensamiento teórico, la idea es que podía ser América Latina la cuna de un nuevo sentido superador de las cosmovisiones agotadas tras una guerra que mostraba, sin hipocresía, cuánto la violencia, hermanada a la tecnología, podían subalternizar al hombre colocándolo apenas como parte de un sistema de destrucción total del mundo, aniquilación que dejaba de ser un horizonte lejano.

Perón estaba fundando la necesidad y la importancia *práctica* de la *teoría*, y para eso necesitaba ubicarse en el escenario teórico adecuado. La primera eficacia de *LCO* reside en su valor de gesto, esto es: en la posición de la filosofía como base de una acción de gobierno y de institución de un proyecto en forma *explícita* y pública (Poratti, 2015, p. 70).

No solo como gesto teórico y político el texto fue fundacional, también es la expresión de un pensamiento “mestizo”, dice Poratti. El filósofo argentino retoma un interesante debate, el de si puede existir filosofía o pensamiento teórico auténtico en nuestras tierras, más, si puede existir cierta originalidad, de tal manera que no sea solo mimesis. La respuesta la encuentra en buena medida en esa pretensión de Perón

de hablar y ofrecer a un mundo devastado una opción que se distancia tanto del capitalismo como del marxismo.

Los imperialismos existentes —capitalista y comunista— son responsables de esa crisis de valores y la búsqueda de una salida, la verdadera realización del hombre, debe pensarse lejos de las filosofías de ambos bloques que, o bien promueven el individualismo y el egoísmo, o bien sus Estados gigantes anulan la potencia del individuo en pos de un ideal colectivo. Lejos de las ideas de Hobbes y de Marx —que ponen en el centro el conflicto— el Justicialismo supone entonces una nueva forma de pensar el vínculo armónico entre el Estado y la comunidad, y de ésta con los individuos. En el Justicialismo es posible la realización de individuos virtuosos; es posible la plenitud de la existencia: la realización y perfeccionamiento del *yo* en el *nosotros* (Perón, 2015, p. 153).

La idea de “mestizaje” es muy fértil porque parte del reconocimiento de un diálogo que es posible por asentarse en la tradición de la filosofía occidental sin renunciar, al mismo tiempo, a las herencias de pueblos originarios que junto con la colonización ibérica produjeron esa amalgama, compuesta de culturas oficiales, letradas y populares. Ese mestizaje es original y es el que pretende representar el peronismo, tratando de crear una nueva identidad a partir de la síntesis de las tramas culturales que anidaban en las memorias populares.⁵

La conquista ibérica, que se produce a partir de bases en buena medida pre-modernas, funda así esa historicidad peculiar, con el argumento de una modernidad impropia, donde la fusión, muchas veces inarmónica pero irreversible, de las herencias nativas y el proyecto occidental, ninguno de los cuales puede descartarse, configuran un *novum* histórico (Poratti, 2015, p. 60).

Por ello, dice Poratti, LCO es el esfuerzo de una filosofía americana y mestiza. “El príncipe europeo tenía un consejero europeo, el príncipe americano no tiene consejero porque las élites, tradicionales productoras de pensamiento también tradicional, no lo acompañaron” (2015, p. 56). Más aun las élites fueron opositoras, la academia, las universidades, los que detentaban hasta el momento la posesión de la “cultura oficial” se pusieron rápidamente en contra.

⁵ Esa lectura parece más fértil y también menos reduccionista que las que ven en la cultura centro-europea solo las huellas de la dominación salvaje, desconociendo que los movimientos emancipadores latinoamericanos también comparten una matriz iluminista.

Y sin embargo, no es casual que los grandes movimientos populares y los realizadores político-históricos americanos (caudillo, gobernante, estadista) hayan sido capaces de proyectar un pensamiento de alcance histórico. *Los hombres de acción han sido regularmente hombres de pensamiento, y las mismas figuras “intelectuales” han sido hombres de acción.* La presencia del pensamiento en la historia americana es necesariamente una consecuencia del carácter mestizo del continente (Poratti, 2015, p. 58, resaltado del autor).

En el mismo sentido, se expresa Norberto Galasso (2021, p. 538):

Juan sabe que la Argentina está cambiando, que soplan aires nuevos, que un mundo envejecido está quedando atrás definitivamente [...] pero en esa tarea más de una vez se enfrenta con la carencia de técnicos, de pensadores con quienes reflexionar, como si el viejo país solo hubiese generado intelectuales para servir al viejo orden, ajenos a los problemas nacionales y sociales.

Como toda obra, su mensaje fue leyéndose con la óptica propia de cada tiempo histórico, queda para nosotros la lectura que lo interprete y que rescate el sentido que aun pretendemos encontrar en él.

Consideraciones finales

Como señalamos, en el año 1949, Perón le hablaba a un auditorio que tenía muy presentes las consecuencias de la guerra. Las violaciones a cualquier forma de dignidad humana que habían acontecido, lo llevaron a subrayar ese sentido humanista que pretendía rescatar frente al avance de la ciencia, de la técnica y de las formas de subordinación que proponían. En ese contexto, pretendía mostrar al peronismo como una nueva perspectiva política crítica capaz de colocar la idea de un hombre nuevo que surgiría de estas tierras.

Dijimos que LCO puede, para nosotros, marcar un horizonte de recuperación de un humanismo latinoamericanista, que sintetice diferencias, que contenga especificidades, en fin que responda adecuadamente al reconocimiento del derecho a la autodeterminación de los pueblos, así como el derecho a la justicia social.

Nos referimos al “gesto” y al “mestizaje” como categorías de análisis que permiten actualizar la lectura de la LCO. Junto a estas dos categorías cobra una importancia pedagógica fundamental, la creación

de una “identidad” a partir de lo que no estaba dicho ni reconocido, por ejemplo, las demandas de justicia social, de igualdad, de respeto y dignidad que anidaban en las clases populares, especialmente en los trabajadores organizados. Que esa identidad se enriqueció por los múltiples lenguajes de los que se tomaron palabras muy significativas. Dice Castellucci (2015, p. 41):

En ese nuevo lenguaje “herético” se refundían términos resignificados como *justicia* pero con el añadido de *social* (tomado de la Doctrina Social de la Iglesia y del socialismo); *compañero* (también del cristianismo y del socialismo); se incorporaban otros del lenguaje coloquial, del folclore y del lunfardo; y se reinvirtieron calificativos denigratorios (descamisados, grasa, etc.) y se los trocó en signos positivos que reafirmaban una identidad.

En esta operación cultural compleja que es la creación de una identidad, se muestra también la comprensión cabal de que una acción política duradera y transformadora solo es posible por una acción cultural que dispute los sentidos, las palabras, las valoraciones. Ello explica, en gran medida, la pervivencia del peronismo que lejos de ser solamente una propuesta política popular y distribucionista, fue capaz de generar una síntesis cultural, pedagógica y política que contuvo e interpeló a un amplio sector mayoritario de la población que se identificó con sus principios, ahora legitimados y culturalmente reconocibles.

Conclusiones

Esperamos con estas reflexiones haber contribuido a pensar las líneas de la crisis civilizatoria profunda a la que se enfrenta la humanidad. Lo hemos hecho en el marco de una perspectiva emancipatoria, de allí el esfuerzo de ir “más allá del neoliberalismo”. Esta primera publicación marca el inicio de esa reflexión conjunta que continuará, con los mismos propósitos, en otras oportunidades.

Referencias

- CORBIERE, E. *Mamá me mimó, Evita me amó*: La educación argentina en la encrucijada. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999.
- ARGENTINA. Decreto Presidencial n° 29337/49 Gratuidad de la educación superior y universitaria. Disponible en: www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13382.pdf.
- GALASSO, N. Perón: Formación, ascenso y caída (1983-1955). 1. ed. 5. reimpr. Tomo I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2021.
- GRIMSON, A. *¿Qué es el Peronismo?: De Perón a los Kirchner, el movimiento que no deja de conmover la política argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.
- GONZALEZ, H. *Nombre, identidad y memoria*. (Debate con Luis Alberto Romero). Página 12. Buenos Aires, 12/08/2014. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-252770-2014-08-12.html>.
- JARAMILLO, A. *El Peronismo y la Educación*. Reproducción de la obra gráfica publicada por la Presidencia de la Nación, en el año del Libertador General San Martín. 1950. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús, 2011.
- PERON, J. *Una comunidad organizada y otros discursos académicos: Justicialismo y Socialismo*. Buenos Aires: Edit. Macacha Güemes, 1973.
- PERON, J. La comunidad organizada. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación. Colección: J. D. P. Los trabajos y los días 1945-1974. Tomo 10. v. 1. Director: Oscar Castellucci. 2016. Prólogos de Oscar Castellucci, Isela Mo Amavet, Armando Poratti. Disponible en: <https://digitales.bcn.gob.ar/files/textos/Interiorperonlacomunidadorganizada.pdf>.
- REIN, R.; PANELLA, C. (comp.). *En busca de la comunidad organizada. Organizaciones sociales, políticas, económicas y culturales del primer Peronismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza, 2018.
- SCHMUCLER, H. *La memoria entre la política y la ética*. Escritos reunidos de Héctor Schmucler 1979-2015. Buenos Aires: Clacso, 2019. Disponible en: <https://www.clacso.org/la-memoria-entre-la-politica-y-la-etica/>.
- SEMÁN, E. *Breve historia del antipopulismo*. Los intentos por domesticar a la Argentina plebeya, de 1810 a Macri. Buenos Aires: Siglo XXI, 2021.
- ZAFFARONI, E. *Constitución de la Nación Argentina 1949*. Estudio preliminar. Buenos Aires: Editado por el Ministerio de Justicia, Seguridad, y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación, al cumplirse 60 años de su promulgación, 2009. Disponible en: www.jus.gob.ar/media/1306658/constitucion_1949.pdf.



Sobre los autores

Amarildo Luiz Trevisan – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorado em Humanidades na Universidade Carlos III, de Madri-Espanha. Professor Titular de Filosofia da Educação (aposentado) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSM e da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Pesquisador PQ-1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: trevisanamarildo@gmail

Andrea A. Díaz – Doctora en Educación (UBA). Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Investigadora del Núcleo de Estudios Sociales y Educativos (NEES) y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA). E-mail: andiaz@fch.unicen.edu.ar

Angelo Vítório Cenci – Doutor com pós-doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenador do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF) e do Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEEDE-UPF). Faz parte dos Grupos de pesquisa CNPq Racionalidade e Formação e Filosofia e Educação. Coordenador, pela UPF, do Convênio Trilateral Internacional Unicamp-UNCPBA-UPF. E-mail: angelo@upf.br

Armindo José Longhi – Graduado e mestre em Filosofia pela UFSM. Doutor em Educação pela Unicamp. Professor do Curso de Filosofia do *Campus* de União da Vitória, Universidade Estadual do Paraná. E-mail: armindolonghi@gmail.com

Bruno Antonio Picoli – Doutor em Educação pela PUCRS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó, SC. Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD/UFFS). E-mail: bruno.picoli@uffs.edu.br

César Nicolás Pafundi – Doctor en Educación (UNCPBA). Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Investigador del Núcleo de Estudios Sociales y Educativos (NEES). E-mail: cesarpafundi@hotmail.com

Cláudio Almir Dalbosco – Doutor em Filosofia pela Universität Kassel (Alemanha), com pós-doutorado no Núcleo de Direito e Democracia do Cebrap/SP. Bolsista produtividade 1C do CNPq. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Humana (UPF) e do Grupo de Pesquisa CNPq Filosofia e Educação. E-mail: cadalbosco@upf.br

Edison Alencar Casagrande – Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor da UPF e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Membro do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF) e do Grupo de Estudos em Ética, Democracia e Educação (GEEDE-UPF). Pró-Reitor Acadêmico da UPF. E-mail: eacasa@upf.br

José Pedro Boufleuer – Doutor em Educação pela UFRGS. Professor da Unijuí, atuando em cursos de graduação e de pós-graduação – mestrado e doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação da Unijuí. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Racionalidade. E-mail: jospebou@unijui.edu.br

Larissa Michelle Lara – Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. Foi diretora da Editora da UEM (2020-2023). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/CNPq/UEM). E-mail: lmlara@uem.br

Luiz Roberto Gomes – Realizou pós-doutorado em Ciências da Educação na J. W. Goethe Universität – Frankfurt am Main. Doutor em Educação pela Unicamp e licenciado em Filosofia pela PUC-Campinas. Professor Associado do Departamento de Educação e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Formação Ético-política” (UFSCar/CNPq). E-mail: luizrgomes@ufscar.br

Margarita Sgró – Magister y Doctora en Educación por la Unicamp. Coordinadora del grupo de estudio Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía (FCH-UNCPBA). Coordinadora por la UNCPBA del Convenio Trilateral de Cooperación académica entre Unicamp-UNCPBA-UPF. Prof. Titular del área filosófico-pedagógica de la Carrera de Ciencias de la Educación (FCH-UNCPBA). E-mail: msgro@fch.unicen.edu.ar

María Alejandra Olivera – Magíster en Educación (UNCPBA). Doctoranda en Educación, Facultad de Ciencias Humanas (FCH-UNCPBA). Profesora del Área Filosófico-pedagógica y de la cátedra Historia de la educación y la infancia (Facultad de Cs. Humanas). Investigadora del Grupo Teoría crítica de educación, democracia y ciudadanía (FCH-UNCPBA) Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-UNCPBA). E-mail: aoliver@fch.unicen.edu.ar

Miguel da Silva Rossetto – Doutor em Educação pela UPF. Professor do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da UPF. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UPF). Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação – PPGEdu/UPF. E-mail: miguel.rossetto@upf.br

Odair Neitzel – Doutor em Educação pela UPF, com estágio na UNIKassel – Alemanha. Docente do Magistério Superior na UFFS, *Campus* Chapecó, SC. Professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Filosofia (PPGFIL); Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS). E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

Pedro L. Goergen – Doutor pela Maximilians Universität de Munique (Alemanha), com pós-doutorado na Universidade de Bochum e no Max Plank Institut de Berlin (Alemanha). Professor titular da Unicamp. Doutor *Honoris causa* pela UNCPBA (Tandil/Argentina). Professor do Programa de Pós-graduação da UNISO (Sorocaba/SP). Membro e coordenador, pela Unicamp, do Convênio Trilateral Internacional Unicamp-UNCPBA/Arg-UPF. E-mail: pedro.goergen@hotmail.com

Vanderlei Barbosa – Doutor em Educação pela Unicamp. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufla) e Coordenador e pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO). E-mail: vanderleibarbosa@ufla.br

Torna-se cada vez mais urgente investir na formulação de uma nova *Aufklärung* que, de um lado, esclareça o sentido (des)humano do racionalismo produtivista que hoje invade o campo da educação e, de outro, fundamente uma postura ética, tanto individualmente apropriada quanto socialmente justificável. Realmente, parece chegada a hora de pensarmos em um *novo esclarecimento*, considerando o pluralismo, o relativismo, o consumismo e o niilismo de valores, com o objetivo não de assimilá-los, mas de incrementar o debate em torno de uma nova ordem ética, abrangente e válida para todos. Efetivamente, não há um algoritmo ou um conjunto de regras sociais que possa resolver todos os problemas morais; mas isso não justifica o domínio de ordenamentos economicistas como base de uma nova ética, na qual o *ter* e não o *ser* seja sinal de superioridade e domínio.



ISBN 978-65-5607-047-6



9 786556 070476