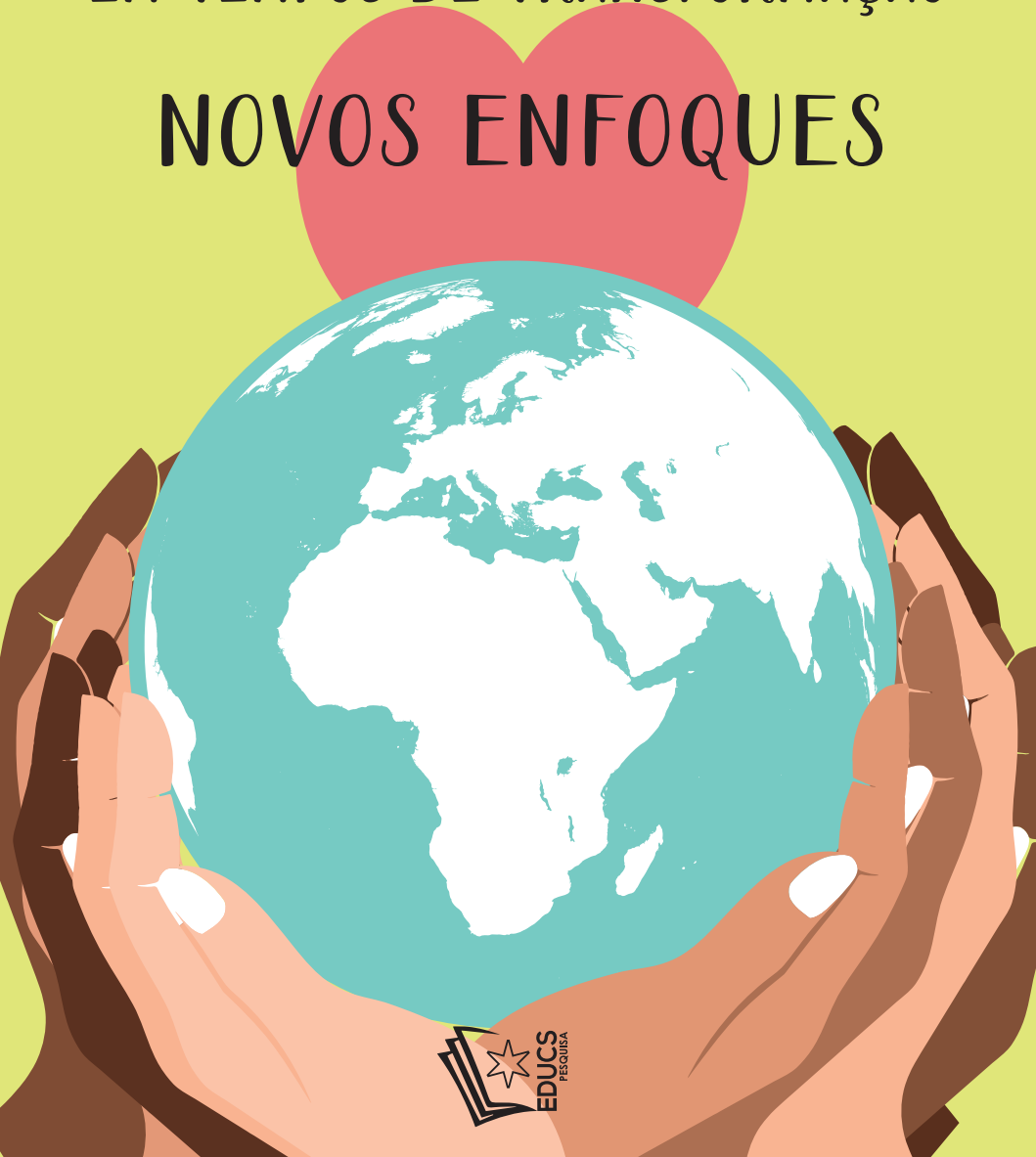


*Organizadores*  
ELSA MÓNICA BONITO BASSO  
LUIS FERNANDO BIASOLI

EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ  
EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO:

NOVOS ENFOQUES



EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ  
EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO:

NOVOS ENFOQUES

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*

Dom José Gison

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*

Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*

Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*

Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento*

*Tecnológico:*

Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*

Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*

Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Jaqueline Stefani

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse

*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez

*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão

*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo

*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos*

*Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich

*Universidad Nacional de La Plata/Argentina*

Ludmilson A Britta Mendes

*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró

*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Vieceli

*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan

*University of London/Inglaterra*



*Organizadores*  
ELSA MÓNICA BONITO BASSO  
LUÍS FERNANDO BIASOLI

# EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO: NOVOS ENFOQUES



© dos organizadores

1ª edição: 2024

Preparação de Texto: Giovana Letícia Reolon e Laura Deves Alves

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

E24 Educação e cultura de paz em tempos de transformação [recurso eletrônico]: novos enfoques / organizadores Elsa Mônica Bonito Basso, Luís Fernando Biasoli. – Caxias do Sul : Educs, 2024.

Dados eletrônico (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

Vários autores.

DOI 10.18226/9786558073406

ISBN 978-65-5807-340-6

1. Educação 2. Cultura. 3. Paz. I. Basso, Elsa Mônica Bonito. II. Biasoli, Luís Fernando.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático

1. Educação	37
2. Cultura	316.7
3. Paz	172.4

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 –  
Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

# SUMÁRIO

**EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO:  
NOVOS ENFOQUES – 6**

*Elsa Mónica Bonito Basso*

*Luís Fernando Biasoli*

**DA CULTURA DA UTILIDADE À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ  
E DE CULTURA DE PAZ – 11**

*Idalgo José Sangalli*

*Thailize Brandolt*

**ANIMAIS SILVESTRES EM CATIVEIRO LEGAL: A SUPERAÇÃO DE  
PROBLEMÁTICAS BIOÉTICAS PELO DISCURSO DE PETER SINGER – 36**

*Gabriela Rodrigues Alves*

*Luís Fernando Biasoli*

**UMA VISÃO FILOSÓFICA SOBRE A HARMONIA/DESARMONIA NA  
DECISÃO DA JUSTIÇA COM O ART. 3º DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL:  
UM ESTUDO DE CASO – 50**

*Julio Mariano Fernandes Praseres*

**IGREJA E ESTADO, RELIGIÃO E POLÍTICA: É POSSÍVEL UMA  
TOLERÂNCIA? – 69**

*Cristian Fabiani*

**O CUIDADO COMO EIXO PARADIGMÁTICO DA PRÁTICA ÉTICO-  
POLÍTICA – 99**

*Everaldo Cescon*

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ESPAÇO IDENTITÁRIO DA  
ESCOLA – 125**

*Raquel Furtado Conte*

**O SENSO MORAL NA ÉTICA EVOLUTIVA DE CHARLES DARWIN – 151**

*Aline Karen Cristina Canella*

**BIODATA – 171**

## EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO: NOVOS ENFOQUES

Nosso livro não quer apresentar a resposta definitiva sobre as questões pertinentes à educação e ao desenvolvimento de uma cultura para a paz. Sabe-se que tal temática é ampla e está ainda se constituindo como campo de pesquisa, em que pese todos os avanços conceituais que já foram feitos. Assim, por meio de nosso trabalho, busca-se, dentro de nosso espectro teórico, partilhar algumas reflexões de colegas e pensadores da academia brasileira que estão pesquisando e trabalhando essa temática que se mostra, cada vez mais, fundamental em nosso tempo, marcado pela violência, seja a das guerras em nível global ou a urbana e cotidiana que assola nossas cidades.

A Universidade de Caxias do Sul (UCS) é uma das pioneiras no Brasil em abordar, cientificamente, tal temática de estudos e desde 2014 possui e incentiva com seus professores um Núcleo de Desenvolvimento Institucional (NID) focado na temática e nas ações para a educação para a paz, com um Observatório de Estudos e Práticas para Culturas de Paz já consolidado que possui uma tradição de publicar trabalhos sobre tais assuntos que são uma referência no meio acadêmico.

Em 14 de agosto de 2008, foi formada, na Universidade Católica de Brasília (UCB), a Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, a qual a Universidade de Caxias do Sul (UCS) vem mantendo por meio de um convênio firmado entre as duas Instituições de Ensino Superior e da qual o Observatório de Culturas e Práticas

para Estudos de Paz faz parte, em sinal da importância e da relevância que tal assunto ganha em nossa comunidade acadêmica.

A importância da educação para a paz no século XXI é mais relevante do que nunca, dadas as complexidades e os desafios enfrentados pela humanidade neste período. No século XXI, conflitos internacionais, muitos deles motivados por recursos escassos e disputas territoriais, continuam a ameaçar a paz mundial. A educação para a paz promove a resolução pacífica de conflitos e o diálogo entre nações, desempenhando um papel crucial na prevenção de guerras. Vivemos em um mundo cada vez mais interconectado, onde as ações de um país podem afetar outros em questão de horas.

Alguns dos desafios, das superações, das construções e das reflexões que as culturas de paz podem proporcionar são compartilhados nesta obra que traz, no primeiro capítulo, o artigo “Da cultura da utilidade à construção da educação cidadã e de cultura de paz”, que os pesquisadores Idalgo José Sangalli e Thailize Brandolt assinam. Com base na obra *Política* de Aristóteles, na qual a *pólis* tinha um sentido genuinamente educativo, já que permitia o desenvolvimento pleno da essência da humanidade, considerando que a ética, a política e a educação estão estritamente relacionadas na obra aristotélica, tal artigo pretende investigar as seguintes questões: o caráter da cidade é reflexo do caráter de seus cidadãos? É a educação apenas uma atividade que deve visar à utilidade, permitindo, assim, apenas o ensino de atividades que são vistas como úteis e necessárias à sobrevivência? E qual o papel do ócio, do descanso e do ensino da arte (tal como a música) na formação do bom cidadão, sua preocupação e seu compromisso com os demais cidadãos e, a partir disso, o estabelecimento de uma cultura de paz? Atualmente



vivenciamos uma educação tecnocrata, que forma tendo em vista apenas o mercado, tornando a competitividade um dos aspectos formadores de nossa sociedade, impedindo, assim, uma cultura de acolhimento e fraternidade.

Nesse sentido, de desenvolver um ambiente escolar seguro e acolhedor que valorize a diversidade e promova o respeito e a tolerância, refletimos, no segundo capítulo, “Contribuições da psicologia para o espaço identitário da escola”, de autoria de Raquel Furtado Conte, como intervenções psicológicas no campo escolar podem contribuir para o desenvolvimento emocional dos indivíduos e grupos, evitando, assim, a exposição frequente a situações de violência que pode levar a comportamentos agressivos, o que contribui para a perpetuação do ciclo de violência. Na mesma linha, o capítulo “O cuidado como eixo paradigmático da prática ético-política”, de autoria de Everaldo Cescon, apresenta a vulnerabilidade como característica fundamental do ser humano e o cuidado como novo eixo paradigmático da práxis ético-política, questionando o cuidado como elemento de gratuidade.

Perante esse contexto complexo, o quarto artigo, “Igreja e Estado, religião e política: é possível uma tolerância?”, escrito pelo teólogo Cristian Fabiani, analisa uma confusão entre o poder político (Estado) e o religioso (Igreja), que permitiu não apenas uma má compreensão dos conceitos e das competências do Estado e da Igreja, mas também, sob o pretexto religioso e de Deus, a aprovação ou não de decisões políticas apenas pelo viés religioso sem considerar as demais dimensões – histórica, científica, filosófica. Tendo em vista tanto a religião quanto o Estado como entidades que acompanham a humanidade desde os primórdios, e considerando-as como constitutivas do ser humano, esse artigo procurará refletir, a partir de John Locke (séc. XVII) e Joseph Ratzinger

(séc. XX), o lugar e o papel do Estado e da religião na sociedade.

Problemas da bioética, do desenvolvimento sustentável e da justiça também são abordados.

A problemática bioética é contemplada no quinto artigo, “Animais silvestres em cativeiro legal: a superação de problemáticas bioéticas pelo discurso de Peter Singer”, dos autores Gabriela Rodrigues Alves e Luís Fernando Biasoli, que defendem que a verdadeira problemática bioética que deve ser ultrapassada é a má conduta humana perante animais silvestres sencientes, que tantas vezes é embasada no não reconhecimento da dignidade da vida desses seres. Conscientizar a população por meio de uma educação ambiental efetiva e propor que ela reflita acerca das suas ações, prevendo suas consequências e tendo em mente a máxima utilitarista de que se deve proporcionar a maior felicidade possível ao maior número de seres sencientes, é, sim, um enorme desafio. Entretanto, fazer parte da superação desse desafio é justamente o que pode tornar o amanhã mais ético e justo para milhares de vidas. Ainda considerando a questão da sustentabilidade, cabe mencionar o desenvolvimento mercadológico e os desafios que ele representa para uma cultura de paz.

Analisando a questão legal, o sexto artigo, “Uma visão filosófica sobre a harmonia/desarmonia na decisão da justiça com o art. 3º da Constituição Federal: um estudo de caso”, de autoria de Julio Mariano Fernandes Praseres, defende que a legislação extravagante demonstra que o planejamento familiar é o direito da pessoa de ser livre e garante o direito da prole, desde que não interfira na liberdade de outros, situação em que nos deparamos com o contrato social e o jogo de Nozick; o primeiro passa ao Estado o dever de assegurar os direitos do cidadão, enquanto o segundo não se preocuparia com a felicidade,

mas sim com que todas as pessoas estejam seguindo as regras, é o que importa.

No sétimo artigo, “O senso moral na ética evolutiva de Charles Darwin”, Aline Canella explora como o comportamento moral, segundo Charles Darwin, se desenvolve ao longo da evolução das espécies e aborda as implicações da perspectiva darwiniana para a compreensão da moralidade humana, partindo da importância dada pelo autor aos instintos para a sobrevivência das espécies e sua evolução.

O percurso por áreas diversas, guiadas pelo fio condutor da paz, partindo da educação e do cuidado até chegar em casos específicos, como o que apresenta o artigo referente à legislação, nos permite refletir criticamente sobre o comportamento da sociedade atual, os valores a serem construídos e os desafios que a educação deve enfrentar.

Boa leitura!

*Elsa Mónica Bonito Basso  
Luís Fernando Biasoli  
Organizadores*

# DA CULTURA DA UTILIDADE À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DE CULTURA DE PAZ

*Idalgo José Sangalli  
Thailize Brandolt*

**Resumo:** Na *Política* de Aristóteles, a *pólis* tinha um sentido genuinamente educativo, já que ela permite o desenvolvimento pleno da essência da humanidade. A educação forma os cidadãos capazes de compor uma cidade virtuosa, pois o caráter de uma cidade depende do caráter daqueles que a integram, portanto ela também exerce um papel moral e político, já que para o estagirita vida ética e política são inseparáveis. Visto que ética, política e educação estão estritamente relacionadas na obra aristotélica, o presente artigo pretende investigar a respeito das seguintes questões: o caráter da cidade é reflexo do caráter de seus cidadãos? Além disso, é a educação apenas uma atividade que deve visar à utilidade, permitindo, assim, apenas o ensino de atividades que são vistas como úteis e necessárias à sobrevivência? E qual o papel do ócio, do descanso e do ensino da arte (tal como a música) na formação do bom cidadão, sua preocupação e seu compromisso com os demais cidadãos e, a partir disso, o estabelecimento de uma cultura de paz? Atualmente vivenciamos uma educação tecnocrata, que forma tendo em vista apenas o mercado, tornando a competitividade um dos aspectos formadores de nossa sociedade, impedindo, assim, uma cultura de acolhimento e fraternidade.

**Palavras-chave:** Política; Educação; Ética; Ócio; Paz.

**Abstract:** In Aristotle's *Politics*, the polis had a genuinely educational meaning, since it allows the full development of the essence of humanity. Education forms citizens capable of composing a virtuous city, as the character of a city depends on the character of those who are part of it, therefore, it also plays a moral and political role, since for the stagirite, ethical and political life are inseparable. Since ethics, politics and education are closely related in Aristotle's work, this article intends to investigate the following questions: Is the cha-

racter of the city a reflection of the character of its citizens? Furthermore, is education just an activity that should aim at utility, thus allowing only the teaching of activities that are seen as useful and necessary for survival? And what is the role of leisure, rest and the teaching of art (such as music) in the formation of a good citizen, his concern and commitment to other citizens and, based on this, the establishment of a culture of peace? We currently experience a technocratic education, which forms with only the market in mind, making competitiveness one of the formative aspects of our society, thus preventing a culture of welcoming and fraternity.

**Keywords:** Politics; Education; Ethic; Idleness; Peace.

## 1 INTRODUÇÃO

Acompanhando de perto seu mestre Platão, Aristóteles vislumbra na cidade-Estado (*pólis*) um sentido genuinamente educativo, já que é aquela que permite o desenvolvimento pleno da essência da humanidade, na medida em que o homem é por natureza um “animal político” (*zoon politikon*). Se a *pólis* permite ao homem desenvolver-se em plenitude, a educação forma os cidadãos capazes de compô-la como virtuosa, pois o caráter de uma cidade-Estado depende do caráter daqueles que a integram. Nesse sentido, na *Política* de Aristóteles, a educação exerce um papel decisivamente moral, mas também político, já que para o estagirita vida ética e política são inseparáveis.

A definição e a concepção de educação e cidadania são mais um dos problemas que Aristóteles propõe-se a investigar por meio de sua filosofia prática. A noção de cidadania, educação e política de Aristóteles se estabelece a partir de sua tese basilar de que o homem é um *zoon politikon*, ou seja, um animal político que só consegue desenvolver-se plenamente quando inserido na *pólis*, fazendo parte ativa enquanto cidadão das decisões da vida da comunidade. Embora tal vida ativa não seja o papel

reservado às mulheres, às crianças e aos escravizados, as reflexões aristotélicas – também chamadas contemporaneamente de ética das virtudes – lançam luz sobre as questões de nosso tempo, principalmente se estendermos tais condições ético-políticas para todos os seres humanos, segundo o paradigma da modernidade.

O fim ou meta final (*télos*) da *pólis* é a realização do homem enquanto ser político, já a finalidade do homem é a realização da felicidade (*eudaimonia*) que só é possível com a consolidação de um caráter virtuoso, como consta na obra *Ética a Nicômaco*<sup>1</sup>, visto que as virtudes humanas se distinguem em duas espécies: as intelectuais e as morais. A primeira se dá por meio de instrução ou ensino<sup>2</sup>, sendo a sabedoria prática (*phronesis*) uma das que compõem as virtudes intelectuais e conferem ao homem a capacidade de “deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para ele, não sob um aspecto particular, [...] mas sobre aquelas que contribuem para a vida boa em geral” (EN VI 4, 1140a, 26-28). As virtudes morais, por sua vez, surgem pelo hábito (*hesis*)<sup>3</sup>, desde a infância, no sentido de que o caráter vai sendo moldado nas virtudes à medida que são praticados atos bons e virtuosos, a exemplo de um tocador de violão que, praticando, vai adquirindo habilidades de tocá-lo.

Começando pela via do hábito e seguindo pelo caminho do ensino, as potencialidades emocionais-rationais vão sendo atualizadas. A educação em seu sentido lato, portanto, acaba tendo uma função primordial na formação do caráter virtuoso dos cidadãos que compõem a *pólis*.

---

<sup>1</sup> Eudaimonia é definida por Aristóteles como “uma certa atividade da alma em consonância com a virtude, e, se há mais de uma virtude, com a melhor e mais perfeita” (EN I 7, 1098a, 15).

<sup>2</sup> EN II 1, 1103a, 15-20.

<sup>3</sup> EN II 1, 1103a, 20-30.

Visto que ética, política e educação estão estritamente relacionadas na obra *Política* de Aristóteles, o que o presente artigo pretende investigar é a respeito das seguintes questões: o caráter da cidade-Estado (*pólis*) é reflexo do caráter de seus cidadãos? Além disso, é a educação apenas uma atividade que deve visar à utilidade, permitindo, assim, apenas o ensino de atividades que são vistas como úteis e necessárias à sobrevivência? E qual o papel do ócio (*skholé* para os gregos e *otium* para os latinos), ou tempo livre/de descanso e do ensino da arte (tal como a música) na formação do bom cidadão e de uma cultura de paz? E, se formos transpor todas essas questões para a nossa atualidade, vamos conseguir perceber o mesmo que Aristóteles, que a educação não deve simplesmente ser servil aos interesses utilitários, técnicos e monetários?

## 2 QUAL É O PAPEL POLÍTICO DA EDUCAÇÃO?

A educação, a ética e a política estão estreitamente ligadas em Aristóteles, sua concepção antropológica e ontológica do homem é de que seu ser não está plenamente realizado já a partir do nascimento, ele precisa ser efetivado ao longo de sua vida, seguindo o seu fim (*télos*). Essa visão segue a sua concepção teleológica, de acordo com uma visão finalista em que tudo aquilo que existe na natureza tem uma finalidade; no caso do homem, é a sua realização como ser pertencente e participante da *pólis* (a vida política ativa). Para Aristóteles, a cidade é anterior ao homem, ou seja, a inclinação natural do homem à vida política é uma necessidade anterior à sua existência, visto que o todo é anterior às partes.

É evidente que a cidade é, por natureza, anterior ao indivíduo, porque se um indivíduo separado não é auto-suficiente, permanecerá em relação à cidade como as partes em relação ao todo. Quem for incapaz de se

associar ou que não sente essa necessidade por causa da sua auto-suficiência, não faz parte de qualquer cidade, e será um bicho ou um deus (POL I 2, 1253a, 25).

A partir da modernidade, e principalmente nos dias atuais, percebemos a educação e tudo que contempla a vida política e a ética sob a perspectiva individualista, uma visão do tipo atomista, ou seja, dos seres enquanto átomos dissociados e independentes. Na Antiguidade grega, principalmente em Aristóteles, isso era inconcebível, já que o vínculo entre homem e *pólis* era indissociável e a convivência nas formas de amizade eram indispensáveis. Guardando as semelhanças e as grandes diferenças com o contexto da Grécia Antiga, o que percebemos hoje é que a educação se tornou mais um mecanismo de preparação somente para o mercado de trabalho cada vez mais individualista e com material didático-pedagógico, por vezes, direcionado ideologicamente e negando a formação plural e integral, visto que a competitividade e o mecanicismo se tornaram o grande fim de boa parte das disciplinas que são tidas como obrigatórias no sistema educacional atual. Diferentemente de conceber, organizar e possibilitar que cada membro da comunidade (*pólis*) ocupe seu lugar justo e sua função própria e adequada conforme a hierarquia natural e a condição social, hoje a educação está mais para estratégias de poder, isto é, enquanto mais um setor do mercado capitalista de competição, que exclui e discrimina boa parte da população, tornando a possibilidade de uma boa formação integral um privilégio de poucos e relegando as multidões ao desalento e às injustiças.

É importante, antes de avançar, compreendermos a definição de Aristóteles para o conceito de cidadão. Nenhum cidadão adquire esse título apenas porque vive em determinado lugar, nem mesmo aquele que nasce ou



é naturalizado posteriormente. Também não podem ser considerados cidadãos aqueles que apenas partilham dos mesmos direitos cívicos. Para Aristóteles, a cidadania vai para além disso, esses primeiros são considerados cidadãos imperfeitos. Os cidadãos em seu sentido absoluto são aqueles que têm “a capacidade de participar na administração da justiça e no governo” (POL III 1, 1275a, 25). Nesse caso, embora Aristóteles não considere a democracia a melhor forma de governo, ele evidencia que essa definição de cidadão se refere aos regimes democráticos, já que é apenas em tais regimes que há a possibilidade da participação direta dos cidadãos nas decisões envolvendo a vida política, ainda que esse não seja, em sua opinião, o sistema ideal de governo.

Como o conceito de cidadão em uma democracia diz respeito à sua participação direta nas decisões envolvendo a cidade e o interesse do bem comum da *pólis*, é por meio dele que também se forma o caráter e a virtuosidade de tal comunidade. As ações e as decisões do cidadão estão diretamente relacionadas com a determinação do caráter da *pólis*. Aristóteles insiste que numa comunidade ideal a virtude de um homem e de um cidadão deve ser necessariamente a mesma, assim como deve corresponder ao caráter dos cidadãos e da cidade da qual fazem parte.

Também se demonstrou, no início deste livro, que a virtude de um homem e a do cidadão da melhor cidade, são forçosamente idênticas. Segue-se claramente que o mesmo método e os mesmos meios pelos quais um homem se torna virtuoso, deveriam ser usados para a criação de uma cidade [...] e assim, a educação e os hábitos que tornam um homem virtuoso serão geralmente os mesmos que fazem o político ou o rei (POL III 18, 1288a, 35-40).

Como uma cidade virtuosa depende que seus cidadãos também sejam virtuosos, cabe questionar como é possível se tornar virtuoso na vida política. Ao homem não existe objetivo e bem maior do que a aquisição de virtude e o aperfeiçoamento do uso da razão, e isso só é possível por meio de uma boa educação. Nesse caso, a educação deve ser comum a todos os cidadãos, e é esse aspecto de igualdade que configura aos cidadãos a liberdade de atuar em um sistema democrático, pois a eles nada é impedido ou discriminado, e todos podem exercer a sua função na *pólis*. A liberdade e a igualdade são os princípios básicos fundamentais e necessários à democracia, especialmente no sentido que a compreendemos atualmente.

Como bem assinalou Hannah Arendt (2007, p. 42), ser livre, para os gregos, está associado a “ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera onde não existiam governo nem governados”. A liberdade entendida por Aristóteles consistia em participar e estar inserido na vida pública, ou seja, os homens livres eram aqueles que podiam ser cidadãos, possuir o direito de participar da função deliberativa ou da judicial. Nesse caso, a igualdade também estava implicada no conceito de cidadão, já que todos os cidadãos possuíam o mesmo direito de falarem na assembleia (*eclesia*), por meio da *isegoria* (princípio de igualdade de direito à participação no uso da palavra e do voto), e de terem a mesma condição perante a lei (*isonomia*). Portanto, diferentemente da concepção de liberdade da modernidade, a liberdade em Aristóteles só seria possível quando oposta à esfera da necessidade individual/própria, característica do âmbito pré-político da casa ou lar (*oikos*). Da mesma forma, a liberdade deve estar articulada com a igualdade.

Ainda segundo Aristóteles,

A cidade equilibrada não é obra do acaso, mas do conhecimento e da vontade. Uma cidade é equilibrada quando os cidadãos que participam no seu governo também são equilibrados. [...] Na verdade, sendo possível que todos sejam bons coletivamente sem que cada um seja bom individualmente, o melhor é que cada cidadão individual seja bom já que a bondade de todos depende do bem de cada um (POL VII 13, 1332a, 30-35).

Nesse sentido, são necessários três elementos básicos para tornar os homens bons e dotados de qualidades morais a ponto de formarem uma cidade ideal: a natureza, o hábito e a educação. A natureza faz nascer um homem dotado de razão e não um outro animal que viva apenas por meio do instinto, dando também a esse homem algumas qualidades de corpo e alma; o hábito faz com que tais qualidades se potencializem e outras se transformem em qualidades ainda mais superiores, desenvolvendo as qualidades naturais, dando a elas uma tendência para o bem ou para o mal; já a educação ajuda na disciplina dos desejos, no desenvolvimento da reta razão (*orthos logos*), fazendo com que o homem seja capaz de contrariar algumas tendências naturais e habituais que podem levar aos vícios. Portanto, é necessário que esses três aspectos estejam em harmonia, por isso a educação deve ser também uma educação moral dos desejos, visto que será ela a grande disciplinadora dos elementos humanos: alma e corpo.

Como podemos observar, a educação em Aristóteles tem um papel político fundamental na formação do caráter dos cidadãos que formarão a *pólis* ideal. Essa formação do cidadão exige que a educação individual esteja diretamente relacionada com a educação coletiva e sua formação política, de modo que o problema da educação também se torne um problema político e ético. Portanto, cabe investigar qual a melhor educação e como formar o

melhor cidadão levando em conta que o processo educativo para os gregos era a própria vida política, uma vez que um não existia sem o outro. Nesse sentido, a educação ateniense possuía duas finalidades específicas: o desenvolvimento do cidadão em consonância com a *pólis* e a formação do caráter do ser humano como pessoa.

### 3 A UTILIDADE NÃO DEVERÁ SER A ÚNICA FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

Como já mencionado anteriormente, a cidade-Estado deverá ter uma finalidade única, dessa forma conclui-se que a educação para a formação de seus cidadãos também deverá ser única para todos, tendo como objetivo o bem comum da comunidade, não entregue aos interesses particulares. Obviamente essa concepção não tem nada a ver com socialismo ou comunismo de nosso tempo, até porque Aristóteles demonstra preferência por uma forma de governo chamada *Politeia*.<sup>4</sup> Atualmente há um grande número de pais almejando e exigindo uma educação conduzida de forma privada, o que se chama de *homeschooling*<sup>5</sup>, sendo que os pais se tornam os juízes que irão determinar o melhor tipo de educação de acordo

---

<sup>4</sup> Politeia se refere à Constituição (tipo de autoridade e de governo). Para Aristóteles, cada forma de governo está de acordo com a constituição de seus membros no que diz respeito ao caráter e à própria expectativa de poder alcançar o fim da vida política, que é a vida justa e o bem comum. Acompanhando Platão, Aristóteles entende que cada regime político (realeza, aristocracia e regime constitucional ou popular, que visa ao bem comum) possui sua forma contrária degenerada: tirania, oligarquia e democracia, que visa ao seu interesse privado.

<sup>5</sup> A Câmara dos Deputados aprovou recentemente (em 19 de maio de 2022) um projeto que regulamenta o *homeschooling*, ou ensino domiciliar, no Brasil. Nessa modalidade, a criança e o adolescente não frequentam a escola tradicional, sendo educados em casa, geralmente pelos seus pais, os quais se tornam os únicos responsáveis pelo processo de formação intelectual dos seus filhos. Tal projeto acaba violando o direito das crianças de frequentarem a escola, a qual é uma instituição e mediação entre a família e o mundo social que prepara o indivíduo para conviver em sociedade.

com as suas prioridades individuais e suas concepções ideológicas e religiosas. Isso cria indivíduos mais egoístas ainda e não oportuniza a convivência com o diferente e uma adequada formação social e política.

Para Aristóteles isso seria inadmissível, visto que o cidadão não pertencia a si mesmo e sim todos os cidadãos pertenciam à cidade, pois todos eram membros ativos e decisivos na formação da *pólis* ideal e, conseqüentemente, no *ethos* da comunidade. Por isso, na perspectiva aristotélica, a educação deve ser fornecida pela cidade-Estado, a fim de formar os mais adequados cidadãos para a sua legislação. Aqueles pais que querem destinar seus filhos a um ensino privado a respeito de seus interesses particulares não estão de acordo com essa premissa, por acharem que estão acima da Constituição, isto é, superiores à cidade-Estado ou ao bem da comunidade.

O cuidado com a educação das partes que compõem o todo (os cidadãos que compõem a cidade) deve ser, portanto, algo que seja visto para além das necessidades e utilidades, é preciso que a educação comporte elementos morais e atividades que aperfeiçoem a alma e o caráter de todos. Obviamente, é papel do legislador dar conta de ocupar-se da educação, e ela precisa ser comum a todos os cidadãos, tendo como projeto entender quais são as disciplinas e o melhor modo de aplicá-las para que se aprenda a atingir a virtude e a vida perfeita na cidade.

Nesse sentido, vale questionar e reconhecer que a maioria dos sistemas educacionais das culturas ocidentais, principalmente aqueles que presenciamos atualmente, não conhece, ou ignora propositalmente, as artes e as matérias necessárias a esse desenvolvimento ético e político. A educação acaba se transformando em um estágio meramente preparatório para o mercado de trabalho que tem como único objetivo acelerar a aprendi-

zagem técnica, percebendo outras atividades e disciplinas (a filosofia, a arte e todas aquelas cujas utilidades não são possíveis materializar) como aspectos supérfluos e desnecessários. Portanto, não há um consenso conveniente se é melhor se ocupar da inteligência ou das qualidades morais, e, muitas vezes, ambas são vistas como antagônicas, não podendo receber o mesmo tipo de importância, o que acaba sendo um grande erro para a formação dos membros da cidade-Estado. Afirma Aristóteles:

Que a educação deva ser assumida, e como deve ser realizada, são aspectos que não devem ser ignorados. Este assunto tem presentemente gerado controvérsia, na medida em que nem todos estão de acordo acerca do que deve ser ensinado aos mais novos, no que se refere à virtude, e no que diz respeito à vida melhor. Também não é evidente se é mais adequado que a educação vise as capacidades intelectuais ou o carácter da alma. [...] não é evidente para ninguém se a educação deve inculcar o que é útil para a vida, ou o que é adequado à prática da virtude, ou mesmo aquilo que não tem utilidade alguma; todas estas alternativas têm os seus partidários (POL VIII 2, 1337a, 35).

Ao olharmos para nossos sistemas educacionais, devemos nos questionar: só podem, portanto, ser ministrados os conhecimentos considerados úteis que tragam um tipo de existência servil e mecânica? Aristóteles entende por mecânica toda a arte (*techne*) que, de certa forma, impossibilita, ou restringe, a prática das virtudes tanto para o corpo quanto para a alma e a inteligência. Tais práticas meramente mecânicas impedem o pensamento, a liberdade e a dignidade. Aristóteles alerta para a diferença que algumas ciências apresentam ao se colocar como objetivo duas tendências distintas: aquelas atividades que servem ou a nós próprios ou aos amigos (nisto não há nada de condenável); e aquelas que fazemos tendo

em vista outrem com o objetivo de ganhar certa quantia de riqueza (já isso se torna mercenário e servil).

A concepção aristotélica de organização da estrutura social reflete seu tempo, em que as divisões hierarquizadas de cada classe social e suas respectivas funções eram vitais para a conservação da *pólis*. As atividades humanas tidas como as mais elevadas e dignas de um ser feliz eram aquelas do intelecto, isto é, aquelas ocupadas com a reflexão racional e filosófica desinteressadamente. As demais atividades do âmbito do saber técnico (*techne*) exigiam esforço e trabalho e gozavam de menos consideração, embora fossem importantes para a manutenção e a sobrevivência da cidade-Estado. Transpondo o pensamento aristotélico a respeito da crítica de certas atividades que visam apenas à utilidade monetária e à aquisição de riquezas, para a percepção atual a respeito da educação, veremos que estamos indo em direção oposta. A desvalorização daquelas atividades vistas como condenadas a não produzirem lucro, tal como as disciplinas humanísticas que são tidas como inúteis e marginalizadas, não só molda e empobrece os currículos escolares e universitários como acaba determinando os orçamentos governamentais e as áreas a serem fomentadas. Em um sistema que está condicionado a medir a importância e a qualidade de tudo por meio de quantias é comum, e até mesmo aceitável, que a educação também sirva a essa lógica mercantilista e de preferências ideológicas. Resta, então, o seguinte questionamento: por que investir em saberes que não irão trazer tipo algum de vantagem tangível e competitiva para a inserção em um mercado que prioriza a técnica e não o desenvolvimento moral?

Segundo Nuccio Ordine (2016), é justamente por não ser algo útil e ir além dos aspectos de aspirar uma aqui-

sição monetária que as disciplinas da área de humanas são importantes, pois são elas o fator de desobediência a um sistema que prioriza o lucro acima de qualquer outra coisa. Afirma ele:

[...] exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. Sua própria existência, de fato, chama a atenção para a gratuidade e para o desinteresse, valores considerados quase contracorrente e fora de moda (Ordine, 2016, p. 22).

Já que o sistema educacional acabou tomando proporções de servidão ao mercado do lucro, isso também faz com que a escola, local que deveria formar de maneira igual cidadãos capazes de atuar de forma democrática na comunidade política, se torne um espaço que prioriza a competitividade e o empreendedorismo entre os pares por meio dos sistemas de avaliação e restrição a apenas um grupo de disciplinas que não privilegia o desenvolvimento de um pensamento crítico e de solidariedade coletiva. Disso resulta que a lógica “ganhador” e “perdedor” perpetue para todas as esferas da vida do indivíduo e, conseqüentemente, direcione e restrinja as escolhas de vida a determinadas atividades de interesse e de domínio de poderes ideológico e mercadológico ocultos no discurso da dignidade do trabalho e da busca desenfreada de realizar o desejo de poder e riqueza material. Isso é, sem dúvida, uma grande ameaça à democracia e à paz, já que estimula a desigualdade e provoca sentimentos de frustração psíquica e de injustiça, privilegiando apenas alguns e não todos, resultando em diferenças e desigualdades não apenas econômicas entre os cidadãos, mas também morais e culturais.



#### 4 A IMPORTÂNCIA DO ÓCIO (TEMPO LIVRE), DO ENSINO DA MÚSICA E DE UMA CULTURA DE PAZ

Para Aristóteles, a existência inteira de um ser humano divide-se em atividade e descanso, em guerra e paz, sendo o objetivo da guerra a paz e do trabalho o descanso. O filósofo ainda destaca que um dos pressupostos para a cidadania é ter tempo livre para ocupar-se com as atividades mais elevadas possíveis a um ser humano. Portanto, há as atividades necessárias e úteis e aquelas que são referentes ao belo, ao bom. O ócio ou tempo livre (*skholé*) é aquela atividade intelectual que permite contemplar e aprender sobre as coisas belas e honrosas, portanto ele se faz necessário para a formação de um cidadão e de uma cultura que busque harmonia e pacificidade. O homem político deve conferir importância a todas essas coisas, de acordo com as duas diferentes partes da alma: aquela que traz em si a própria razão e a outra que não a traz em si, mas que pode obedecê-la. O homem deve saber realizar as coisas úteis e necessárias, mas também deve saber apreciar e cultivar as coisas belas, boas e justas. Afirma Aristóteles que “É preciso trabalhar e fazer a guerra; mas ainda mais viver em paz e fruir do ócio. É preciso realizar actos necessários ou úteis mas ainda mais as ações honrosas. Estes são os objectivos da educação para as crianças e nas demais idades que requerem formação” (POL VII 14, 1333a, 40).

É essa a orientação que a educação deve passar, desde a infância até as demais idades: que as atividades honrosas, aquelas que concernem a parte da alma destinada à razão e, portanto, também à virtude e à paz, são ainda mais necessárias que as consideradas úteis. A educação política, proposta por Aristóteles, é especialmente uma educação da alma e do caráter, ela vai muito

além do aperfeiçoamento técnico e do comprometer-se com regras. Determinadas *pólis* (cidade-Estados) não costumam tornar objetivo em suas instituições de ensino tal finalidade mais honrosa da educação, nem as virtudes de qualquer tipo; ao contrário, acabam se submetendo e dando preferência às atividades que se dirijam à utilidade, à ambição e, por vezes, às motivações ideológico-religiosas.

Tais instituições que colocam a utilidade acima do aperfeiçoamento da alma veem no ócio ou tempo livre algo de perigoso ou até maligno (como acusavam alguns padres do cristianismo primitivo) que deve ser evitado, pois todo o tempo que temos deve ser destinado a uma atividade útil, ou quem se torna inútil somos nós mesmos. Mas, ao contrário do que essa lógica religiosa ou utilitarista pressupõe, para que a humanidade possa desenvolver plenamente sua função no mundo (*ergon*<sup>6</sup>) é preciso que as pessoas tenham tempo livre para se dedicarem aos estudos e à prática das virtudes; por isso em Aristóteles a *skholé* tem um papel fundamental na formação do bom cidadão e, conseqüentemente, da cidade virtuosa. Nesse sentido, é importante fazermos uma distinção entre o tempo dedicado à satisfação das necessidades na *oikos* – *askholia* – e o tempo livre, dedicado às coisas da *pólis* – *skholé*.

Hannah Arendt, em seu livro *A condição humana* (2007), assemelha o conceito de *askholia* ao de *vida ativa*, que segundo a autora compreende todas as atividades

---

<sup>6</sup> De acordo com o dicionário on-line de termos gregos, *ergon* significa trabalho, feito, produto, função (Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/termos-filos%C3%B3ficos-gregos>). Segundo Aristóteles, *ergon* é aquilo que determina a natureza humana, a característica essencial que caracteriza o que é humano, qual a nossa função e o nosso papel diante do mundo, e só por meio da prática dessa função é que poderemos chegar à eudaimonia (Guterres, 2021, p. 2).

humanas a partir de um estado de completa quietude, contemplação e desassossego. Ainda na mesma obra, em nota explicativa, a autora define o conceito de *skholé*, que na obra aristotélica se refere a: “isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora ambas sejam também usadas para indicar isenção do labor e das necessidades da vida. De qualquer modo, indicam sempre uma condição de isenção de preocupações e cuidados” (Arendt, 2007, p. 23). Mas em ambas nunca era concebido como ausência de atividade intelectual, pelo contrário, era estar livre das preocupações e das ocupações úteis e, assim, poder direcionar o pensamento à atividade de reflexão contemplativa.

Para Aristóteles, a *skholé* era, portanto, a condição de ser senhor do próprio tempo para assim poder se dedicar às grandes e essenciais questões da *pólis* de modo desinteressado, sem estar condenado a preencher todo o seu dia com o labor, com as tarefas meramente úteis às necessidades básicas. Nesse sentido, tal termo também qualifica a oposição à ocupação e ao trabalho, quando este se trata de atividade orientada por objetivos concretos e com finalidade meramente utilitária. A finalidade da *skholé* está em si mesma e permite o desenvolvimento e a contemplação do belo e honroso e, por isso, dispensa a formação utilitária. O tempo livre deve ser o objetivo final não só do filósofo, mas também da vida pública, pois é ele que irá permitir o desenvolvimento de certas virtudes necessárias à obtenção da felicidade plena do homem.

Numa cidade boa e virtuosa, composta por homens justos e bons, tais cidadãos não devem levar uma vida exclusiva dedicada ao trabalho e aos negócios, voltada apenas para sua utilidade e satisfação de necessidades ligadas à *oikos* e à manutenção da *pólis*. Além disso, há virtudes que podem ser mais bem-desenvolvidas no es-

tado de repouso e não apenas praticadas em estados de guerra ou de labor. Afirma Aristóteles:

Ora, quanto mais se desfrutar do ócio na abundância desses bens, mais necessidade há de filosofia, temperança e justiça. Resulta evidente pois que a cidade que se propõe alcançar a felicidade e ser integra deve participar nestas três virtudes. Com efeito, se é vergonhoso não poder fazer uso dessas virtudes, muito mais o é quando não se faz uso delas e se dispõe de ócio: é isso mesmo que sucede quando os cidadãos revelam boas qualidades em tempo de guerra, mas portam-se como escravos em tempo de paz e ócio (POL VII 15, 1334a, 30).

Assim como a paz é preferível à guerra, entre o trabalho e o descanso certamente é esse último o preferível, mas ele não pode simplesmente abarcar simples prazeres, já que não é essa a finalidade de nossa existência. Então, com o que deveríamos ocupar o nosso tempo de descanso? Certamente para aprender, ou para descansar do trabalho no prazeroso exercício intelectual de refletir e contemplar sozinho ou acompanhado dos amigos, etc. O simplesmente não fazer nada, isto é, o ócio no sentido coloquial, só é possível por conta do cansaço proporcionado pela atividade laboral, pois nossa atividade mais elevada próxima dos deuses e que pode nos conduzir à perfeição própria de seres humanos é o pensamento.

Se o ócio é necessário para a formação do caráter dos cidadãos, o ensino de certas disciplinas como a música e a poesia também é fundamental para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da alma, bem como a constituição de uma cultura de paz, já que é por meio dessas artes que há a possibilidade de desenvolvimento de certas aptidões criativas e necessárias à paz. O projeto político de Aristóteles, que é também um projeto educativo, envolve a necessidade de desenvolver não só o corpo, mas também a alma em sua totalidade: a paixão e

a razão. Nesse caso, a música assume o papel de educar a alma em sua dimensão emotiva, dos sentimentos morais, por intermédio de sensibilidade e de sua própria inutilidade. Na época de Aristóteles, a educação compreendia três partes: a gramática, a ginástica e a música. A gramática e o desenho eram considerados atividades úteis à existência, a ginástica útil para o corpo e para formar a coragem (virtude da coragem), já em relação à música poderia haver certo tipo de questionamento quanto a sua utilidade, muitos acreditavam, e até hoje acreditam, que ela se trata apenas de uma atividade recreativa (POL VIII 3, 1337b, 25).

Por que a música não é classificada atualmente como necessária à educação? Justamente por ela não ser uma necessidade, nem uma coisa útil segundo a lógica da cultura da produção e do trabalho capitalista. Porém ela apresenta certo tipo de utilidade que não se reduz ao entretenimento e à diversão. Talvez a melhor palavra seja “importância” nas horas de repouso, sendo, portanto, admitida como parte da educação, já que é por meio dela que há uma tendência ao favorecimento de adquirir certos tipos de virtude, visto que, assim como a ginástica dá ao corpo o aperfeiçoamento de certas habilidades, também a música propicia ao caráter certos benefícios, acostumando-o com os prazeres sadios e honrosos. A música também contribui para o descanso e o desenvolvimento da inteligência. Desde a Antiguidade o seu estudo tem um tipo de papel terapêutico que faz com que a alma se movimente e, a partir disso, haja um relaxamento e um prazer que facilite o desfrute do descanso, tranquilizando a alma.

Porém, não se deve fazer da instrução apenas uma distração (o estudo não é feito apenas de prazer, é necessário um certo incômodo também). A música como

pertencente ao processo de formação do cidadão, portanto, não pode ser considerada um jogo ou divertimento (POL VIII 3, 1339b, 10). Nos dias atuais podemos acrescentar mais um questionamento a isso: a cultura e a arte seriam apenas aspectos supérfluos e inúteis, destinados somente a um pequeno grupo de privilegiados que podem desfrutar de tal prazer? A arte e a cultura são vistas pela inutilidade ou subversão, pela incapacidade de serem servis e obedientes, e, portanto, não são consideradas educativas, mas apenas entretenimento ou luxo de alguns ou, ainda, perigosas aos ditos valores tradicionais.

Como sabemos, a música também é uma espécie de imitação dos sentimentos morais. Quem a escuta e a executa fica impactado de diferentes modos de acordo com os diferentes acordes (uns mais calmos e tranquilos, outros mais animados e que convidam ao movimento) e ritmos despertando sentimentos, tais como doçura, audácia, temperança, etc. Além disso, também causa entusiasmo na alma. A música, portanto, exerce um poder moral e, se tem certo tipo de influência sob nosso comportamento, deve ser incluída na educação dos jovens. Novamente afirma Aristóteles:

É precisamente nos ritmos e nas melodias que nos deparamos com as imitações mais perfeitas da verdadeira natureza da cólera e da mansidão, e também da coragem e da temperança, e de todos os seus opostos e outras disposições morais (a prática prova-o bem, visto que o nosso estado de espírito se altera consoante a música que escutamos). A tristeza e a alegria que experimentamos através das imitações estão muito perto da verdade desses sentimentos (POL VIII 5, 1340a, 20).

A educação voltada para uma tecnocracia (tirania da técnica) acaba se transformando em um projeto disciplinador que tem a competitividade como principal motivador e a ideologia do empreendedorismo e do pro-

jeto de vida como alicerces que visam a justificar tal modo de vida individualizada e, ao mesmo tempo, pretende superar as contradições econômico-sociais com discursos políticos falaciosos e de eliminação da reflexão dialética pessoal e social. O objetivo no fundo é evitar a formação do pensamento crítico. A estratégia é fomentar que cada um busque seu espaço de acordo com um objetivo específico: sobressair-se sobre os demais, pois somente os “melhores” poderão fazer parte daquilo que abrange as expectativas do mercado de trabalho, ou seja, a prática de uma educação voltada para a disciplina e a técnica também acaba se transformando em uma educação meritocrática. Como bem salienta Sandel em *A tirania do mérito*, há um sério problema moral em colocar nas mãos da meritocracia o *ethos* de uma sociedade:

[...] os comportamentos moralmente desagradáveis que a ética meritocrática promove, tanto entre vencedores quanto entre perdedores. Entre os vencedores, gera arrogância; entre os perdedores, humilhação e ressentimento. Esses sentimentos morais estão no cerne da insurgência populista contra as elites (Sandel, 2020, p. 38).

Portanto, um sistema formativo que leva em conta apenas a utilidade interesseira e individualista da lógica do mercado do sistema neoliberal acaba transformando todos em uma espécie de “forma”, de estrutura igual, moldada para caber nas expectativas do lucro em que a palavra da moda é ser empreendedor de si mesmo e, se não for competente o suficiente, o fracasso nos resultados é inteiramente de responsabilidade pessoal. Esses “formados”, quando expostos à realidade da vida pública e moral, acabam se dando conta de que não há um espaço para todos, e o sistema tem como base o aspecto de “oportunização”, em que apenas alguns conseguem alcançar o estágio de oportunidade de pertencer e de-

sempenhar seu trabalho, pois as condições estruturais não são dadas igualmente para todos desde o ponto de partida. Trata-se da materialização da submissão ideológica disfarçada em técnica e utilidade, na qual há uma autoridade econômica e sociopolítica que só pode gerar dois tipos de sujeito: os adaptados e os não adaptados, sendo esses últimos divididos em submissos ou rebeldes, ambos com aspectos prejudiciais à construção de um Estado virtuoso. A respeito dos inconvenientes de uma educação autoritária, Russell evidencia em *O elogio ao ócio* que:

Os submissos perdem a iniciativa, no pensamento e na ação; além disso, a raiva gerada pelo sentimento de frustração tende a ser descarregada sobre os mais fracos. É por isso que as instituições tirânicas se autoperpetuam: os homens infligem aos filhos as punições que receberam de seus pais, e quando se tornam construtores de impérios transferem aos “nativos” as humilhações sofridas na escola. Uma educação excessivamente autoritária transforma, pois, os alunos em tiranos medrosos, incapazes de reivindicar, ou tolerar, a originalidade, em palavras e atos (Russell, 2002, p. 164).

Embora comungue da organização social de seu tempo, Aristóteles sistematizou um projeto pedagógico-político comum a todos os cidadãos, tendo como objetivo educar o corpo, a alma e o caráter e não meramente formar especialistas em algo visando ao lucro pelo lucro. Essa educação, apesar de ter que ser uma educação comum, era um processo pedagógico que visava ao aperfeiçoamento da função própria de cada um e da sua forma de atuar politicamente. Ou seja, um projeto pedagógico que tem como princípio o sujeito, o indivíduo, mas que agora, para além da *pólis* grega, visa ao público e ao comunitário no sentido inclusivo apregoado pelo processo civilizatório moderno, em que “cidadãos” são todos os



indivíduos, independentemente de sexo, raça, posição social, etc., e devem ter seus direitos respeitados e resguardados igualmente, não uma mera preparação para uma competição sistemática planejada e imposta pelo mercado de trabalho, segundo uma concepção capitalista de trabalho. Como podemos perceber, uma educação que acentua a padronização técnica e imbui ao sujeito uma espécie de obrigação particular de se sobressair sobre os demais acaba gerando o conflito e a guerra como princípios motivadores e constituidores de seu caráter.

Quando pensamos em uma cidade ideal, imaginamo-la alicerçada em uma espécie de harmonia, sendo ela fruto de uma alma e um caráter também harmoniosos daqueles cidadãos que a compõem e tiveram uma formação integral (como a *Paideia*). Nesse sentido, nada mais ilustrativo e didático que a música, a formação musical, para nos mostrar o processo para se chegar à almejada harmonia. Compreendemos, então, que a música e a percepção que temos dela não devem se limitar apenas a um tipo de utilidade, pois ela também é capaz de propiciar certa disposição de caráter e, ao mesmo tempo, leva a um tipo de catarse, favorecendo, assim, a purificação da alma, como sustentou Aristóteles (POL VIII 7, 1342a, 10).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar, a *pólis* tem um papel genuinamente educativo na política de Aristóteles, visto que o homem só pode realizar-se plenamente por meio da vida prática na cidade e é a educação pública e comum que vai dar a ele a formação esperada para um bom cidadão. O caráter da cidade é reflexo do caráter das pessoas que a compõem, daí a íntima relação entre ética e política. A cidadania se dá a partir da liberdade e da igualdade de participação nas decisões da cidade, por isso a

necessidade de que todos tenham acesso ao mesmo tipo de educação, uma que realmente forme verdadeiros cidadãos com pensamento crítico e plural e não que tenha como objetivo apenas o aperfeiçoamento técnico e utilitário em doses homeopáticas para atender aos interesses do “deus” mercado.

Portanto, as coisas tidas como úteis podem não ser necessariamente o essencial na nossa vida. Talvez seja recomendável ficarmos atentos quanto ao seu excesso, visto que quando tidas em abundância são necessariamente prejudiciais, ou se tornam inúteis. Já nas coisas relacionadas ao bem da alma o excesso não se torna prejudicial, pelo contrário, quanto mais obtermos bens relativos à alma, mais proveito tirar-se-á deles. Dessa forma, como a alma tem valor superior à riqueza, ao corpo e à utilidade, é a educação da alma a necessária para a formação de um bom cidadão. A educação que deve ser oferecida à população deve ser aquela que não é útil nem servil a uma profissão ou formação meramente técnica ou utilitária que favoreça o mercado. A educação deve servir a formação da constituição política ao Estado para realmente desenvolver uma adequada concepção de cidadania e nação.

Consequentemente, algumas atividades que são vistas como “não úteis”, mas que carregam grande importância na formação moral do cidadão, ganham a devida importância no projeto pedagógico-político de Aristóteles. É o caso da música, não apenas no ouvir, mas no estudo de suas particularidades que têm forte influência sobre a alma e ajudam a desenvolver algumas virtudes necessárias para a vida política e o “saber aproveitar” o tempo de descanso, que também é um pressuposto para atuar politicamente e formar uma sociedade que tem como objetivo principal a paz e harmonia.

Quanto ao que presenciamos atualmente, vemos que em nada se assemelha a este projeto pedagógico-político de Aristóteles. A política ganhou ares de espetáculo de marketing e a educação está fortemente dissociada da vida pública, servindo apenas aos interesses privados, do mercado e da técnica, e ideológicos, chegando ao nível de propagar e exigir a implantação do tipo de “escolas sem partido”. Mas sabemos que todo o esforço de criar leis (Constituição, LDB, etc.) e demais mecanismos de regulação não é suficiente quando submetemos todo o nosso processo de ensino-aprendizagem e de trabalho às métricas do mercado. Formação do pensamento crítico e pluralista é a alternativa, senão continuaremos alimentando essa nova forma de tirania, a tecnocracia apregoada por uma elite, que abdica e acaba colocando a eficiência técnica e robótica no lugar do aperfeiçoamento ético e político indispensável a qualquer ser humano.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Leonell Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Política**. Edição Bilíngue. Tradução: Antônio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vegas, 1998.

GUTERRES, Guilherme S. Ergon e Eudaimonia: o problema sobre o dualismo de fim na ética nicomaqueia. In: SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E SOCIEDADE. 7., 02 a 12 de junho de 2021, Criciúma. **Anais** [...]. Criciúma: UNESC, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/filosofia/article/view/6756/5756>.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RUSSELL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. Tradução: Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum. Tradução: Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

# ANIMAIS SILVESTRES EM CATIVEIRO LEGAL: A SUPERACÃO DE PROBLEMÁTICAS BIOÉTICAS PELO DISCURSO DE PETER SINGER

Gabriela Rodrigues Alves  
Luís Fernando Biasoli

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, entendeu-se que os animais são seres alheios à sensibilidade, ou seja, não sentem prazer, dor ou qualquer outra coisa, sendo desprendidos de razão e passíveis da objetificação humana. Esse pensamento foi endossado pela crença da cultura cristã dominante de que os animais foram criados com a finalidade de serventia ao homem. Apesar de mais de um século do entendimento científico de que seres humanos, também, são uma espécie de animal, o senso popular egocentrado assume o homem em posição superior aos demais seres e, ainda, nega os ensaios filosóficos acerca do retorno à natureza, julgando-os como tentativas de degradação da dignidade humana.

O assunto toma forma de pauta popular controversa quando, em 1979, Peter Singer publica a obra *Ética prática* e apresenta o princípio da igual consideração de interesses, com o discurso moral de que os interesses dos animais não humanos são tão relevantes e devem ser tratados com a mesma seriedade que os dos humanos. Partindo da ideia de que nenhum ser senciente deseja seu próprio sofrimento, Singer trabalha com a máxima

utilitarista de que se deve agir da forma que gere a maior felicidade para o maior número de seres sencientes.

Senciência é um estado determinado pela capacidade dos indivíduos da espécie de experimentar ou sentir de forma subjetiva, como, por exemplo, as sensações de prazer e dor. O primatólogo Frans de Waal indica que, para muitos cientistas, é impossível haver sentiência sem um sistema nervoso central, pois os seres vivos que não desenvolveram este não possuem a capacidade de experimentar os estímulos externos, mesmo que sejam capazes de reagir a eles, como é o caso de plantas e outros organismos unicelulares. Portanto, os animais que têm aparato físico para sentir subjetivamente e guardar memória do que foi sentido são moluscos, artrópodes e demais animais vertebrados, como peixes, répteis, aves e mamíferos.

A ótica de Singer é precursora de muitos trabalhos no campo da ética animal. A partir dele, iniciaram-se debates sobre abate de animais e consumo das suas partes, tanto para alimentação quanto para vestimenta humana, e sobre o que diz respeito à utilização de animais para fins de pesquisa e desenvolvimento científico. Entretanto, talvez pela ausência de estímulos a reflexões éticas críticas, o senso comum muitas vezes censura e tacha pejorativamente o uso de animais com outros propósitos. O próprio uso de modelo animal em pesquisa é muitas vezes – apesar da sua rigorosa regulamentação em muitos países – rejeitado pela sociedade quando exposto, e ignorado quando possível.

Atendo-se a pensar na fauna silvestre brasileira, considerando liberdade, qualidade de vida e sobrevivência, este trabalho tem o intuito de associar o pensamento utilitarista de Peter Singer com o trabalho feito em jardins zoológicos e mantenedores de fauna, começando pelo

seu papel na conservação das espécies, passando pelo bem-estar dos indivíduos e chegando à missão de uma educação ambiental efetiva e transformadora.

## DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES MANTENEDORAS DE ANIMAIS SILVESTRES

O presente trabalho tem o objetivo de proporcionar ao leitor a possibilidade de refletir sobre o papel atual de instituições mantenedoras de animais silvestres, o que seriam e quais são os padrões para a prestação de atendimento ético aos indivíduos mantidos nesses espaços. A partir desse entendimento, compilam-se os princípios ideais da conduta humana em cenários de contato com fauna silvestre.

Os dados apresentados foram levantados por meio de revisão bibliográfica no período de dezembro de 2020 a junho de 2022 e com pesquisa de campo em jardim zoológico e centro de triagem de animais silvestres orientada por biólogos, médicos veterinários e demais colaboradores das instituições a fim de acompanhar os procedimentos realizados.

Por um longo período da História, perpetuou-se que animais não humanos eram incapazes de sentir, seja pela ideia de que seriam considerados seres “sem alma” ou pela de que sua finalidade seria exclusivamente a de servir ao ser humano, como sustentado pela cultura cristã dominante. Por essas razões muitos filósofos, como Aristóteles e Kant, propagaram que esses animais não têm estatuto moral e, portanto, os seres humanos não possuem deveres diretos com eles.

O filósofo Jeremy Bentham (1748-1820) advogou no século XVIII por um estatuto moral para os animais, com sua frase que repercute até os dias atuais afirmando que a

questão não seria se eles são capazes de raciocinar ou de falar, mas se são capazes de sofrer, o que demonstra uma evolução do pensamento da sociedade contemporânea em relação aos animais. Desde então, muitos outros autores demonstraram interesse em dissertar em favor dos animais, criando o campo de estudo atualmente denominado como “ética animal” e suas vertentes.

Entre essas correntes é possível citar o trabalho do autor Peter Singer e a doutrina ética utilitarista que guia as suas falas. O utilitarismo foi muito popular no século XIX, tendo como precursores John Stuart Mill e Jeremy Bentham, divulgadores da máxima “Aja da forma que possa trazer a maior felicidade ao maior número de pessoas”. Entretanto, para entender melhor por que assumir essa doutrina em tempos atuais, é necessário esmiuçá-la. O utilitarismo espera que a consequência das ações tenha propriedade para proporcionar a maior felicidade à maior quantidade de pessoas. O autor Joshua Greene (2018) renomeia a teoria para “pragmatismo profundo”, a fim de torná-la mais atrativa, autoexplicativa e contemporânea. Agir de forma pragmática profunda é agir funcionalmente de forma racional e realista, prevendo as consequências primárias e secundárias da ação e buscando agir de maneira que gere as melhores consequências possíveis. Por ser algo aparentemente muito simples, a grande maioria da população consegue entender e se identificar com a doutrina, pois é, mesmo que inconscientemente, uma meta comum dos indivíduos da sociedade agir da melhor maneira possível. Entretanto as pessoas costumam agir da melhor forma para elas mesmas, pensando de uma maneira que as favoreça, ao contrário dessa vertente, que demanda ações que visem ao bem maior de forma imparcial.



Em 1979 Singer apresentou o princípio de igual consideração de interesses semelhantes em sua obra “ética prática”. O princípio determina que para agir de maneira ética é necessário avaliar imparcial e igualmente os interesses de todos os indivíduos, incluindo os animais não humanos capazes de experimentar sensações subjetivas, como prazer e dor. Estes são denominados animais sencientes. Entende-se que a senciência é uma forma de consciência com a qual o ser vivo é capaz de experimentar os estímulos externos e senti-los fora de seus órgãos sensoriais, como o prazer. O primatólogo Frans de Waal (2021) entende que apenas animais com o aparato físico de um sistema nervoso central podem ser dotados de senciência, pois as sensações subjetivas ocorrem em um conjunto de redes neurais do córtex pré-frontal nos seres humanos. Apesar de muitos indivíduos serem capazes de reagir a esses estímulos externos por meio de receptores químicos e outros mecanismos de adaptação, a ausência do sistema nervoso central impede o entendimento subjetivo da ação externa. Pesquisas mais recentes demonstraram que animais dotados desse aparato físico possuem memória de situações que lhes causam dor e, assim, são capazes de evitá-las, além de que animais com funcionamento cerebral mais próximo ao do homem, como primatas, conseguem realizar raciocínio inferencial, o que evidencia a senciência nos indivíduos dessas espécies. A partir desses dados é possível concluir que os animais sencientes são os classificados nos grupos taxonômicos *Mollusca*, *Arthropoda* e todos os demais animais vertebrados. Dessa forma, entendendo que animais não humanos são capazes de sentir subjetivamente, é simplesmente antiético manter-se indiferente perante o sofrimento deles.

Singer também foi o maior divulgador do termo “especismo”, criado por Richard Ryder em 1970. O especismo se assemelha ao racismo, em situações que seres humanos julgam outros seres como inferiores por não pertencerem à mesma espécie biológica. O conceito leva a refletir sobre a conduta humana com os animais e os próprios humanos, mas também sobre a diferença de tratamento dada a animais de diferentes espécies. Por que se trata um animal doméstico, como um cachorro, de uma forma e outros animais, como vacas, de outra? Não há evidências de diferenças entre essas espécies para que uma delas tenha o estatuto moral negado.

Entretanto, pela ausência de aproximação ou comunicação com esses animais, como seria viável defender e advogar pelos seus interesses? Visto que não é possível entender alguns dos interesses de indivíduos de espécies diferentes da humana, é necessário focar no interesse primário de todo ser capaz de sofrer: evitar o sofrimento. Tendo esse entendimento, é possível trazer a ótica de Singer para outras situações de uso e consumo de animais. Atendo-se a pensar na fauna silvestre brasileira mantida em cativeiro legal, levantam-se a seguir algumas aplicações do princípio utilitarista de Singer com a finalidade de superar problemáticas bioéticas.

No Brasil, desde a metade do século XIX, há exploração e desmatamento desenfreado das matas nativas dos seus biomas. Em grande parte pode-se culpabilizar a necessidade do crescimento econômico, com o surgimento de grandes metrópoles e a demanda cada vez maior de terras para cultivo. Uma das muitas problemáticas envolvendo o desmatamento é a forma como populações de animais silvestres são expulsas de locais onde gerações viveram, se alimentaram e se reproduziram, o que aumenta os casos de aparecimento de animais selvagens

em centros urbanos e rurais. Diante dessas cenas, o medo, em conjunto com a ignorância, faz com que muitas vezes os seres humanos tomem atitudes imorais que infligem danos e sofrimento a esses animais.

Estimativas da Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres (Redação [...], 2020) demonstram que mais de 38 milhões de animais são retirados da natureza por ano pelo tráfico animal e quase 90% destes morrem durante o processo. Apesar de o número ser extremamente alarmante, vale lembrar que animais silvestres correspondem a apenas 3% da biomassa total da Terra, o que enfatiza ainda mais a importância da sua conservação. Em 2015 o Ibama divulgou para o G1 (G1 Goiânia, 2015) que o Centro de Triagem de Animais Silvestres (CETAS) de Goiânia recebe mais de 4 mil animais por ano para reabilitação. Todos os estados possuem pelo menos um CETAS, e este recebe animais provenientes de apreensões do tráfico animal feitas pela polícia ambiental, encaminhamentos das secretarias do meio ambiente de animais feridos encontrados pela população (atropelados, feridos por projéteis, tentativas de caça, entre outros) e entregas voluntárias de tutores que mantiveram animais silvestres como domésticos de forma ilegal. Entretanto, a quantidade de CETAS no país ainda é pequena para a enorme quantidade de animais silvestres que precisam de cuidados. Felizmente, muitos aquários, jardins zoológicos e institutos mantenedores de fauna atuam como braço direito dos CETAS, acolhendo e fornecendo o tratamento necessário a esses animais.

Em um mundo ideal todo animal silvestre viveria em paz na natureza. Em um mundo um pouco menos ideal todo animal machucado por um ser humano seria reabilitado e solto para viver em paz na natureza. No mundo real a maior parte dos animais recebidos falece, boa parte car-

rega sequelas que a impedirão de sobreviver na natureza e uma pequena parcela retorna ao lugar de onde nunca deveria ter sido retirada. Para os indivíduos do segundo caso, há o encaminhamento dos órgãos ambientais para a permanência em zoológicos e mantenedores de fauna.

Esses locais ainda são muito atacados pela população, que não entende que não são os jardins zoológicos brasileiros que fazem a retirada dos animais da natureza e que dentro de cada instituição há uma equipe capacitada pensando em maneiras de promover qualidade de vida para o animal que perdeu sua liberdade pela ação dos homens. Havendo esse entendimento do papel crucial que desempenha, um zoológico moderno não deve ser visto como um problema bioético, pois atualmente esses centros existem para atuar com conservação das espécies, pesquisar comportamento animal, promover educação ambiental e, conseqüentemente, gerar um espaço de lazer para a população.

É importante frisar a transparência desses espaços. Por se tratarem de locais abertos à visitação, a população pode ver com os próprios olhos as condições em que os animais vivem e ainda sanar suas dúvidas com os colaboradores da entidade, o que não ocorre em inúmeras outras instituições que fazem uso de animais. Não existe tal transparência em criadouros de animais para abate e corte, por exemplo, e justamente por possuírem detalhes de funcionamento menos visíveis para a sociedade esses locais acabam sendo menos estigmatizados e criticados e mais ignorados.

Considerando que as problemáticas bioéticas do acondicionamento de animais silvestres em cativeiro legal já foram superadas, por se tratarem de centros que acolhem os injustiçados, vale enfatizar que há algumas décadas o bem-estar animal já vem sendo tratado com

o rigor de uma ciência nesses espaços. Até porque, se há possibilidade para a criação de condições ótimas para esses animais, negligenciá-los e ignorar suas necessidades também seria uma atitude antiética por parte dos seres humanos. A ciência do bem-estar animal é uma área interdisciplinar que tem por objetivo estabelecer o quão satisfeitas estão as necessidades físicas, fisiológicas, psicológicas, ambientais, sociais e comportamentais de cada indivíduo mantido em cativeiro, e seu estudo pode ser aplicado para aumentar a qualidade de vida deles. O bem-estar animal pode ser “mensurado” por meio de indicadores como o comportamento apresentado pelo animal, os danos corporais e as doenças.

Atualmente uma das ferramentas mais utilizadas para aumentar os níveis de bem-estar de animais cativos é o chamado enriquecimento ambiental, o qual se baseia em práticas para estimular o animal a emitir comportamentos mais próximos do padrão da espécie quando livre em seu habitat natural. Existem cinco tipos de enriquecimento ambiental:

1. *alimentar*, que se baseia na oferta de alimentação diversificada dentro da dieta natural da espécie, podendo ter como objetivo estimular comportamentos como o forrageio e a ruminação;
2. *físico*, que se trata da inserção de itens nos recintos, como poleiros, redes e outras alterações na ambientação física para facilitar o deslocamento do animal ou estimular contato com todas as partes do recinto;
3. *sensorial*, com estímulos visuais, auditivos, táteis e olfativos, como, por exemplo, o oferecimento de ervas aromáticas que poderiam ser encontradas na natureza e causam (ou não) efeitos sobre o animal;

4. *social*, com interação social entre os animais, seja intraespecífica ou interespecífica, extremamente importante para animais que formam bandos terem suas necessidades sociais supridas, podendo comunicar-se e higienizar-se por meio de hábitos como a catação;
5. *cognitivo*, por meio de técnicas como condicionamento operante, falcoaria, estímulo para abrir caixas e receber recompensas e outras metodologias que possibilitam que o animal se desafie e exercite sua inteligência com a finalidade de atingir algum objetivo.

Todo enriquecimento ambiental é e deve ser aplicado com objetivos claros para que se possa mensurar por meio dos indicadores de bem-estar se houve alteração ou não no bem-estar do indivíduo e em qual grau (Garcia, 2021). Dados (Pizzutto *et al.*, 2013) apontam que o enriquecimento ambiental pode aumentar em média 90% do bem-estar animal. Com essa ferramenta, além de outras, espaços que mantêm fauna silvestre cativa conseguem devolver a qualidade de vida ao animal retirado do seu ambiente natural.

O último aspecto a ser abordado sobre os jardins zoológicos e as instituições mantenedoras de fauna é o potencial educativo desses ambientes. O contato das pessoas com os animais cativos sem condições de soltura provoca sensibilização. Deve existir, durante a visitação a cada uma dessas instituições, um momento de conscientização da população sobre os males que estão sendo infligidos aos animais não humanos – pondo-os em risco de extinção, perda do habitat natural, diminuições massivas de populações – bem como as consequências da poluição, do desmatamento e das suas próprias ações.

O discurso de Peter Singer se faz presente na rotina dos zoológicos, inclusive para aqueles que desconhecem o que é utilitarismo mas se veem agindo de forma pragmática profunda. Atualmente essas instituições modernas existem para cumprir o papel de reabilitar animais que sofrem pela ação dos animais-humanos, ou seja, a de cuidar, tratar e promover uma sobrevivência digna aos que perderam sua liberdade. Promove-se a conservação de espécies e o desenvolvimento científico e busca-se levar à população educação ambiental para que haja um futuro mais consciente. Baseando-se nesses pilares, esses espaços não apenas fomentam a diminuição de sofrimento para muitos animais não humanos como também tentam provocar um aumento de felicidade radical a todos os seres sencientes, compartilhando conhecimento com a população leiga acerca da conduta que se deve ter próximo a animais silvestres.

Com isso, é possível elencar alguns tópicos acerca de como deve ser o comportamento dos seres humanos para estes não desrespeitarem os interesses de animais silvestres e agirem da forma que leve as melhores consequências possíveis a todos os seres envolvidos:

- não apoiar o desmatamento dos biomas brasileiros, buscando informações a respeito dos produtos a serem consumidos, de onde vêm e qual o posicionamento das empresas que os produzem;
- não fazer parte do tráfico animal, pois essa é a terceira maior rede ilegal do mundo e é financiada com a vida de muitos animais selvagens;
- se for encontrado um animal silvestre saudável, lembrar dos interesses dele, não lhe causando sofrimento nem o machucando, e, caso ele esteja em

um local impróprio, ligar para o órgão ambiental responsável;

- se o animal silvestre encontrado estiver machucado ou for um filhote órfão, não se aproximar, apenas ligar para o órgão ambiental responsável;
- não criar animais silvestres em casa de forma ilegal;
- advogar pelos interesses daqueles que não podem ser ouvidos.

## CONCLUSÕES

Nas últimas décadas muito tem se defendido o estabelecimento comum de um estatuto moral para animais não humanos dotados de senciência. Com o entendimento evidenciado pela ciência nos últimos anos de que esses animais são capazes de sentir subjetivamente, ou seja, sofrer, é simplesmente antiético que os seres humanos sigam desprezando esse fato e infligindo danos gratuitamente a esses seres.

Peter Singer, ao incluir animais sencientes como partes relevantes no princípio da igual consideração de interesses semelhantes, revoluciona o campo da ética animal. Apesar de receber muitas críticas, especialmente daqueles que não concebem o utilitarismo (ou pragmatismo profundo) como uma doutrina ética básica, acessível e compreensível a praticamente todas as diferentes culturas da humanidade, é impossível negar seus feitos para a mudança da mentalidade da população nos últimos quase cinquenta anos.

Com o entendimento do discurso do autor é possível aplicá-lo em diversos cenários de uso e manipulação animal. Havendo, também, o entendimento da origem da necessidade da permanência de centros mantenedores de cativeiro animal silvestre, da demanda do alto número



de animais encontrados feridos, traficados e expulsos de seus lares naturais e da rigorosidade que devem ter os padrões de atendimento dentro desses centros, como jardins zoológicos, aquários, empreendimentos com fauna e Centros de Triagem de Animais Silvestres, é infactível que se continue perpetuando que a existência desses locais seja um problema bioético a ser superado.

Conclui-se que a verdadeira problemática bioética que deve ser ultrapassada é a má conduta humana perante animais silvestres sencientes, que tantas vezes é embasada no não reconhecimento da dignidade da vida desses seres. Conscientizar a população por meio de uma educação ambiental efetiva e propor que ela reflita acerca das suas ações, prevendo suas consequências e tendo em mente a máxima utilitarista de que se deve proporcionar a maior felicidade possível ao maior número de seres sencientes, é, sim, um enorme desafio. Entretanto, fazer parte da superação desse desafio é justamente o que pode tornar o amanhã mais ético e justo para milhares de vidas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aires *et al.* (Orgs.) **A arte de pensar**. Filosofia 10<sup>o</sup> ano. Lisboa: Didáctica, 2007. v. 2.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. 3. ed. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril, 1974.

DINIZ, Debora; GUILHEM, Dirce. **O que é bioética**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

G1 GOIÂNIA. Centro de Triagem do Ibama recebe cerca de 4 mil animais por ano. **G1**, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2015/03/centro-de-triagem-do-ibama-recebe-cerca-de-600-animais-por-ano-em-go.html>. Acesso em: maio 2022.

GARCIA, Liane Cristina Ferez. **Bem-Estar Animal**: enriquecimento ambiental e condicionamento. Curitiba: Appris, 2021.

GREENE, Joshua. **Tribos morais**: a tragédia da moralidade do senso comum. Rio de Janeiro: Record, 2018.

PIZZUTTO, C. S. *et al.* Bem-estar no cativeiro: um desafio a ser vencido. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP**, São Paulo: Conselho Regional de Medicina Veterinária, v. 11, n. 2, p. 6-17, 2013.

REDAÇÃO PENSAMENTO VERDE. Tráfico de animais selvagens tem dados alarmantes no Brasil e no mundo. **Pensamento verde**, 06 maio 2020. Disponível em: <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/trafico-de-animais-selvagens-tem-dados-alarmantes-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: maio 2022.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

WAAL, Frans de. Senciência: o que os animais sentem. *In*: WAAL, Frans de. **O último abraço da matriarca**: as emoções dos animais e o que elas revelam sobre nós. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 323-372.

# UMA VISÃO FILOSÓFICA SOBRE A HARMONIA/ DESARMONIA NA DECISÃO DA JUSTIÇA COM O ART. 3º DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO

*Julio Mariano Fernandes Praseres*

## INTRODUÇÃO

O processo de laqueadura tubária é realizado em pacientes que desejam inibir a prole, retirando-lhe a possibilidade de ter filhos. Assim, o caso tratado neste trabalho visa a expor a possibilidade de procedimento cirúrgico de forma compulsória em casos em que o paciente não tem condições de arcar com o seu próprio sustento e possui vícios rotineiros.

Neste primeiro episódio explora-se um caso que parou na justiça da cidade de Mococa/SP, cujo Juízo singular concedeu como plano o procedimento cirúrgico de forma compulsória em paciente que se encontrava internada, mas tinha vício contumaz em álcool e drogas, e, em sentido contraposto, o Juízo do Tribunal de Justiça do Estado reverteu a questão, mas, apesar da modificação da sentença, a paciente teve o procedimento cirúrgico realizado.

Diante disto, será que a forma compulsória de procedimento cirúrgico está inserida no contexto do contrato social estabelecido na sociedade? Em uma visão filosófica de Rawls, Dworkin e John Locke, o destino da paciente que teve o procedimento cirúrgico compulsório teria uma decisão diferente?

Assim, será visto por meio de uma análise filosófica o resultado da ação da paciente, como também explorado qual seria o resultado se tivessem sido utilizadas as ferramentas filosóficas do contrato social, do princípio da utilidade e dos jogos de Nozick. O objetivo desta pesquisa é poder demonstrar maiores possibilidades de resultados diferentes por meio da filosofia.

De tal modo, a Constituição Federal traz em seu art. 3º princípios relativos à organização da sociedade e objetivos relativos à prestação positiva do Estado. Embora direitos à alimentação, à saúde e à educação não estejam previstos como itens fundamentais, dispõem de *status* que tange à parcela mínima sem a qual não seria possível sobreviver.

Nesse ínterim, o magistrado singular e o Juízo do tribunal amparam-se no mínimo existencial, na liberdade e, em melhor escolha, nas condições que levam inicialmente ao exercício da liberdade, numa ideia de felicidade, de direito do ser humano, e num princípio de igualdade. Assim, em conclusão, busca-se expor qual filósofo e quais ferramentas filosóficas se enquadram nas decisões sobre o processo de laqueadura tubária da cidade de Mococa/SP.

## 1 0 PROCESSO DE LAQUEADURA TUBÁRIA

A análise do processo de laqueadura revive a história de uma paciente que se encontra internada, usuária contumaz de álcool e de substâncias entorpecentes, e mediante uma interpretação filosófica busca analisar em qual sentido a decisão judicial se orientaria, se estaria de acordo com o dispositivo constitucional ou não.

Faz-se necessária a exploração da decisão judicial sobre o processo de laqueadura em 1ª e 2ª instância, pois

sem a exposição a análise filosófica ficará incompreensível ao caso em comento.

O Ministério Público ajuizou Ação Civil Pública em face do Município de Mococa/SP, com pedido de tutela antecipada, objetivando compelir o Município a realizar o procedimento de laqueadura tubária que foi prescrito à paciente.

Apesar da ré se encontrar na sexta gravidez e não ter condições de criação de futuras proles, o magistrado solicitou avaliação psicológica para que pudesse responder se realmente teria interesse na realização da cirurgia de laqueadura tubária.

Em relatório minucioso a psicólogo judicial, confirmou-se a intenção da ré em se submeter à cirurgia de laqueadura tubária, firmando declaração por escrito, inclusive.

Visualiza-se que a ré é mãe de cinco filhos, os quais se encontram em Casa de Acolhimento, é hipossuficiente e apresenta grave estado de dependência química. Em vista disso, o magistrado concedeu em parte a antecipação da tutela requerida pelo Parquet, determinando que o Município realizasse a cirurgia de laqueadura tubária, sem os procedimentos da Lei nº 9.263/1996, devendo o procedimento ser realizado na cidade e no prazo máximo de 30 dias.

Contudo, em face da gravidez da ré não seria possível efetuar o procedimento cirúrgico, somente após o parto, situação em que o Ministério Público requereu a suspensão da tutela de urgência que havia sido concedida, sendo atendido de plano.

Em decisão monocrática, devido ao Município ser revel na ação, isto é, não realizar as contestações no prazo legal, e à possibilidade de a falta de tratamento acarretar

sérios riscos à saúde da ré, julgou-se procedente a ação, no preavalecimento do mínimo existencial, pois a alegação da reserva do possível não poderia prevalecer.

Nesse ínterim, o Município de Mococa não concordou que fosse compelido a efetuar a laqueadura, recorrendo ao Tribunal de Justiça de São Paulo.

De tal monta, é pertinente o dispêndio de atenção aos votos dos Exmos. Desembargadores da 8ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça, embora a exposição dos votos ocorra de forma sintética.

O Município de Mococa/SP declara que há uma flagrante ilegitimidade ativa do Parquet em virtude da violação do art. 2º, parágrafo único, da Lei nº 9.263/1996, do art. 1º, III, e do art. 5º, *caput* e inciso II, da Constituição Federal. Ademais, o Sistema Único de Saúde atende a mulher orientando sobre métodos anticoncepcionais e esterilização, caso entenda ser a melhor alternativa, evitando, assim, invadir o direito de liberdade de escolha da mulher.

Apesar de a ré estar constantemente perambulando nas ruas da cidade, com nítida demonstração de uso abusivo de álcool e drogas, demonstra em determinados momentos o interesse na realização do procedimento cirúrgico, já em outros o desinteresse, ao não aderir aos tratamentos.

O relator esclarece que a ré, apesar de comparecer no CAPS-AD e retirar a relação de exames, após a data não procurou o serviço de saúde para tal finalidade, não sendo observada a sua adesão ao procedimento cirúrgico. E, mesmo com a medida tutelar concedida, o órgão assistencial não obteve êxito no convencimento da ré no processo de laqueadura. Entendendo-se que não há

um pleno e autônomo consentimento ao procedimento cirúrgico.

A Lei nº 9.263/1996, em seu art. 2º, parágrafo único, diz que “é proibido a utilização das ações a que se refere o *caput* para qualquer tipo de controle demográfico”, e no art. 5º do mesmo diploma tem-se que “é dever do Estado [...] **promover condições e recursos informativos, educacionais, técnicos e científicos que assegurem o livre exercício do planejamento familiar**” (Brasil, 1996, grifos meus).

Assim, tentou-se coibir a prática de larga escala de esterilizações e estimular o uso de alternativas contraceptivas, já que a mulher que realiza o procedimento cirúrgico de laqueadura se arrepende.

O Estado não pode impor que o cidadão realize intervenção cirúrgica, ainda mais quando se encontrar em estado de inconsciência, isto é, sob influência de álcool, drogas, estados emocionais alterados ou incapacidade mental temporária ou permanente que por alguma razão altere a sua capacidade de discernimento.

Ademais, o art. 10, §6º, da Lei nº 9.263/99 cita que “a esterilização cirúrgica em pessoas absolutamente incapazes somente poderá ocorrer mediante autorização judicial, regulamentada em na forma da lei”. Portanto, a esterilização compulsória inexistente no arcabouço jurídico brasileiro, já que poderá lesar a integridade física de forma irreversível, e, ainda que houvesse a manifestação da vontade, a validade e a eficácia estariam condicionadas à verificação de a pessoa não estar com a sua capacidade de discernimento comprometida por influência do álcool e de outras drogas.

Assim, quando o paciente se encontra em estado absoluto de inconsciência de suas ações, modelos de

decisões substitutas devem ser adotados, nos quais a família delibera pelo paciente.

Em acompanhamento ao relator, ficou demonstrado nos autos que tanto o membro do Parquet quanto o meritíssimo do Juízo não interrogaram pessoalmente a corré para obter o consentimento ou avaliar a sua situação de saúde mental, situação que caracteriza na tutela concedida a esterilização eugênica, vedada pelo direito brasileiro.

Destarte, colaciona-se a jurisprudência firmada no caso:

Pretensão do Ministério Público voltada a compelir o Município a realizar cirurgia de laqueadura em dependente química Legitimidade ativa “*ad causam*” delineada na espécie Incidência do disposto nos arts. 127, parte final, e 129 da CF Acolhimento pronunciado em primeiro grau que, todavia, não pode subsistir Inadmissibilidade, diante do ordenamento jurídico pátrio, da realização compulsória de tal procedimento Pleno e autônomo consentimento não manifestado pela requerida aos órgãos da rede protetiva Interdição judicial, outrossim, que não foi decretada a qualquer tempo Lei nº 9.263/96 que limita até mesmo a esterilização voluntária (v. art. 10) Apelo da Municipalidade provido (Apelação nº 1001521-57.2017.8.26.0360, Mococa/SP, 2017).

Observa-se que o Parquet e o Juízo de 1ª instância corroboram a necessidade de realizar procedimento cirúrgico compulsório, ou seja, contrário aos preceitos constitucionais e legais.

O autor deste trabalho entende que a Justiça, ao compelir o Município a realizar o processo de laqueadura, sem qualquer interesse da parte, apresenta um problema no sistema democrático brasileiro, pois no sistema atual entende-se que o cidadão possui o direito de opção, de poder escolher, se quer fazer ou não, e o Estado



não poderá lhe incumbir a realização cirúrgica pelo fato de que o seu estado pessoal não atende a determinados padrões de vida catalogados pela sociedade.

Assim, busca-se analisar o processo no viés filosófico, por meio de uma análise comparada com a filosofia de John Locke, John Rawls e Dworkin, concomitantemente com o uso de determinadas ferramentas: contrato social; princípio da utilidade e jogo de Nozick.

## 2 O VIÉS FILOSÓFICO SOBRE O PROCESSO DE LAQUEADURA E O ART. 3º DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

O processo de laqueadura tubária, de acordo com a legislação atual, necessita que o interessado se prontifique ao procedimento, não podendo o Estado realizar a cirurgia de forma compulsória, pois interfere diretamente no planejamento familiar.

Nesse aspecto, a Lei nº 9.263/1996 determina que:

Art. 1º O planejamento familiar é direito de todo cidadão, observado o disposto nesta Lei.

Art. 2º Para fins desta Lei, entende-se planejamento familiar como o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal.

Parágrafo único – É proibida a utilização das ações a que se refere o *caput* para qualquer tipo de controle demográfico.

[...]

Art. 5º – É dever do Estado, através do Sistema Único de Saúde, em associação, no que couber, às instâncias componentes do sistema educacional, promover condições e recursos informativos, educacionais, técnicos e científicos que assegurem o livre exercício do planejamento familiar.

[...]

Art. 10º – Somente é permitida a esterilização voluntária nas seguintes situações: I – em homens e mulheres

com capacidade civil plena e maiores de vinte e cinco anos de idade ou, pelo menos, com dois filhos vivos, desde que observado o prazo mínimo de sessenta dias entre a manifestação da vontade e o ato cirúrgico, período no qual será propiciado à pessoa interessada acesso a serviço de regulação da fecundidade, incluindo aconselhamento por equipe multidisciplinar, visando desencorajar a esterilização precoce;

II – risco à vida ou à saúde da mulher ou do futuro conceito, testemunhado em relatório escrito e assinado por dois médicos.

§ 1º É condição para que se realize a esterilização o registro de expressa manifestação da vontade em documento escrito e firmado, após a informação a respeito dos riscos da cirurgia, possíveis efeitos colaterais, dificuldades de sua reversão e opções de contracepção reversíveis existentes.

§ 2º É vedada a esterilização cirúrgica em mulher durante os períodos de parto ou aborto, exceto nos casos de comprovada necessidade, por cesarianas sucessivas anteriores.

§ 3º Não será considerada a manifestação de vontade, na forma do § 1º, expressa durante ocorrência de alterações na capacidade de discernimento por influência de álcool, drogas, estados emocionais alterados ou incapacidade mental temporária ou permanente.

§ 4º A esterilização cirúrgica como método contraceptivo somente será executada através da laqueadura tubária, vasectomia ou de outro método cientificamente aceito, sendo vedada através da histerectomia e ooforectomia.

§ 5º Na vigência de sociedade conjugal, a esterilização depende do consentimento expresso de ambos os cônjuges.

§ 6º A esterilização cirúrgica em pessoas absolutamente incapazes somente poderá ocorrer mediante autorização judicial, regulamentada na forma da Lei.

Observa-se que o planejamento familiar se encontra de forma subjetiva no art. 3º, I, da Constituição Federal, já que a construção de uma sociedade livre, justa e solidária transfere o pensamento de que o Estado resguardará o direito social, ou seja, o maior número de pessoas seja feliz, assim a pessoa possui o direito de tomar as próprias

decisões sobre o seu corpo, mas o Estado poderá sacrificar o interesse individual em nome da sociedade.

Ademais, nos incisos seguintes do mesmo dispositivo, têm-se fundamentos em que o magistrado, ao analisar o caso concreto, deverá alinhar com atenção a decisão:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Como se observa, o rol do dispositivo supramencionado dá ao juiz mais de uma opção, auxiliando-o a encontrar a melhor resposta e justificação para o caso concreto, ponderando os vários critérios.

Dá-se atenção à decisão do juízo monocrático, pois este compreendeu que a paciente não teria mais condições de ter filho(s) ou ao menos fornecer sustento aos filhos, situação com a qual em um primeiro olhar é possível concordar, já que a paciente se encontra internada (presa), é usuária contumaz de álcool e drogas em geral e já é mãe de 5 filhos que se encontram em abrigos da cidade. Assim, ao retirar-se o direito de prole, estar-se-ia então reduzindo as desigualdades, já que se retiraria do mundo o possível filho que seria gerado.

Estar-se-ia, então, promovendo o bem de todos, pois, se a mulher não possui qualquer interesse em modificar o estado atual, com tendência cada vez mais incline ao consumismo descontrolado de álcool e drogas, a sociedade teria um resguardo estatal ao realizar o procedimento cirúrgico compulsório, evitando, assim,

gastos exacerbados com futuros jovens em estado crítico de desigualdade e sustentado pelo Estado.

Tal pensamento se torna injusto na visão do filósofo Locke, pois defende a ideia que o direito deve ser utilizado como uma técnica, um método. Cria-se um campo de visão racional, cuja criação de lei e direito estaria pactuada com a cultura, transcendendo ao mundo social.

Assim, o direito não estaria submetido ou limitado por lei, mas a lei deveria se ajustar ao direito. Logo, para que o Estado possa preservar os direitos naturais (à vida, à liberdade e aos bens – propriedade), realiza-se um pacto de consentimento.

Para John Locke (1994, p. 139), o início da sociedade acontece:

Se todos os homens são, como se tem dito, livres, iguais e independentes por natureza, ninguém pode ser retirado deste estado e se sujeitar ao poder político de outro sem o seu próprio consentimento. A única maneira pela qual alguém se despoja de sua liberdade natural e se coloca dentro das limitações da sociedade civil é através de acordo com outros homens para se associarem e se unirem em uma comunidade para uma vida confortável, segura e pacífica uns com os outros, desfrutando com segurança de suas propriedades e melhor protegidos contra aqueles que não são daquela comunidade. Esses homens podem agir desta forma porque isso não prejudica a liberdade dos outros, que permanecem como antes, na liberdade do estado de natureza.

Observa-se que, se a mãe encontra-se livre para realizar o seu planejamento familiar, não há interferência na liberdade dos outros, contudo, quando a mãe é usuária contumaz de álcool e drogas, a liberdade dos outros passa a ser incomodada, pois o bem comum visa a garantir que as pessoas tenham uma vida saudável sem vícios.

A lei, ao se ajustar ao direito e defendê-lo, garante que a liberdade não seja restringida pelo Estado. Veja-se que a ideia de Locke é exclusivamente proteger direitos individuais, mas há um limite, isto é, a liberdade do outro. Portanto, no caso apresentado, a garantia da prole é dada para a pessoa que consegue ter discernimento sobre o planejamento familiar, ou seja, a pessoa com vícios tem maior dificuldade na criação de filhos do que aquela que não tem vício.

[...] assim cada homem, consentindo com os outros em instituir um corpo político submetido a um único governo, se obriga diante de todos os membros daquela sociedade, a se submeter à decisão da maioria e a concordar com ela; do contrário, se ele permanecesse livre e regido como antes pelo estado de natureza, este pacto inicial, em que ele e os outros se incorporaram em uma sociedade, não significaria nada e não seria um pacto (Gomes, 2005, p. 61).

Portanto, “os direitos naturais inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade constituem para Locke o cerne do estado civil e ele é considerado por isso o pai do individualismo liberal” (Mello, 2011, p. 88).

Desse modo, o direito individual defendido por Locke dispõe que o juiz deverá dar à mãe o direito de planejar a família livremente, mas com ressalva, pois a mãe deverá realizar planejamento familiar com interesse de garantir o sustento, e quando a mãe é viciada em álcool e drogas não há um planejamento familiar em virtude da falta de discernimento alheio à sua vontade, situação que interfere na liberdade de outros, já que os filhos passarão a ser responsabilidade do Estado.

Em situação homóloga estão as visões de Dworkin e John Rawls. Aquele compreende que o direito é o que está reconhecido na legislação, não podendo o magistrado ir contra a lei ou os princípios, e este que, em virtude

da defesa de um Estado mínimo, o Estado não poderia intervir na situação de escolha de vida, já que as regras do jogo estariam sendo aplicadas.

Seguindo esse raciocínio, Dworkin reconhece que o juiz tem a necessidade de criar direito e que, nos casos difíceis, o juiz precisa inventar quando não se tem apoio no direito existente.

De tal modo, o juiz abre mão dos princípios para que o direito seja encontrado e declarado no caso concreto. Em uma das teses de Dworkin (*apud* Calera, 1992, p. 112) estaria “a recuperação dos direitos humanos individuais, no sentido de que tais direitos são preexistentes e mais importantes que aqueles reconhecidos pela legislação”.

Por esse motivo, para o filósofo citado, o “direito, moral, justiça e política estão intrinsecamente conectados. O Direito é um conceito interpretativo e possui uma prática argumentativa da qual dependem sua complexidade, função e consequências” (Dworkin *apud* Calera, 1992, p. 112).

Dessa forma, estaria afirmando que os princípios seriam imperativos de justiça, de equidade e de moral. De acordo com Dworkin (2002, p. 39-41), a diferença entre princípios e regras é de natureza lógica:

As regras são aplicáveis à maneira do tudo ou nada. Dados os fatos que uma regra estipula, então ou a regra é válida, e nesse caso a resposta que ela fornece deve ser aceita, ou não é válida, e neste caso em nada contribui para a decisão.

[...]

Já os princípios, ao contrário das regras, enunciam uma razão que conduz o argumento em uma certa direção, mas [ainda assim] necessitam de uma decisão particular.

Em meio polifônico, John Rawls traz uma perspectiva diferente, pois não está preocupado com as consequên-

cias de ações, mas sim com a vontade de criar uma base sólida, fundada em princípios substantivos de justiça.

Nesse sentido, o ganho de felicidade do cidadão não faz parte do arcabouço de Rawls, pois apresenta um conceito de justiça procedimental pura, cujo pensamento está no governo, no mercado, na família e autorregulação da sociedade para que esta possa caminhar com as próprias pernas.

Nesse aspecto,

A conception of social justice, then, is to be regarded as providing in the first instance a standard whereby the distributive aspects of the basic structure of society are to be assessed. This standard, however, is not to be confused with the principles defining the other virtues, for the basic structure, and social arrangements generally, may be efficient or inefficient, liberal or illiberal, and many other things, as well as just or unjust. A complete conception defining principles for all the virtues of the basic structure, together with their respective weights when they conflict, is more than a conception of justice; it is a social ideal. The principles of justice are but a part, although perhaps the most important part, of such a conception. A social ideal in turn is connected with a conception of society, a vision of the way in which the aims and purposes of social cooperation are to be understood. [...] Fully to understand a conception of justice we must make explicit the conception of social cooperation from which it derives. But in doing this we should not lose sight of the special role of the principles of justice or of the primary subject to which they apply (Rawls, 1971, p. 9).

Como se observa, a ideia social, por sua vez, encontra-se em conexão com uma concepção de sociedade, uma visão da maneira pela qual os objetivos e os propósitos da cooperação social devem ser compreendidos.

Dessa forma, não haveria um critério que pudesse favorecer um resultado, algo deontológico diferente do utilitarismo. A proposta então seria uma sociedade em

que as regras fundamentais estariam na estrutura da sociedade, cujos resultados seriam justos se as regras fossem observadas.

Conforme visto, os filósofos apresentaram que a decisão justa seria a não intervenção compulsória no estilo de vida pessoal, ou seja, que qualquer cidadão pode fazer o que quiser com o seu corpo, mas o Estado não pode obrigar que alguém se submeta a uma cirurgia, muito menos de forma compulsória.

Assim, a mãe que não tem condições de dar ao filho uma educação de qualidade não é de interesse da sociedade, pois a liberdade de ter quantos filhos bem entender é contrária aos interesses coletivos. A sociedade busca dar às pessoas a garantia de uma boa educação e as suas necessidades básicas atendidas, situação que muda quando a mãe tem o interesse de ter mais filhos, pois o atendimento das necessidades básicas é reduzido e a educação de qualidade acaba ficando para o Estado custear.

Quando promulgou a Constituição Federal em 1988, o Brasil trouxe a ideia do direito à vida, à liberdade e a outros, mas com atenção especial à vida e à liberdade o direito garante que a pessoa tenha a liberdade da prole, sem restrição estatal e social.

Destarte, em uma visão sob o véu da ignorância, posição filosófica de Rawls, entende-se que uma decisão acertada seria dispor o direito da prole para a pessoa que não possui vício contumaz, e, caso o possua, o Estado deve interferir, retirando o direito em face do bem da coletividade.

Veja-se que Locke, quando trata do contrato social, diz ser necessário a superação de inconvenientes, já que “leva os homens a se unirem e estabelecerem livremente



entre si o contrato social, que realiza a passagem do estado de natureza para a sociedade política ou civil” (Mello, 2011, p. 68).

Na visão de Locke, o contrato social é um pacto de consentimento em que os homens, ao formarem a sociedade, transferem os direitos ao Estado na busca da preservação e da consolidação dos direitos que possuíam originalmente no estado de natureza. “No estado civil os direitos naturais inalienáveis do ser humano à vida, à liberdade e aos bens estão melhor protegidos sob o amparo da lei, do árbitro e da força comum de um corpo político unitário” (Mello, 2011, p. 86).

Já no princípio da utilidade tem-se que “este princípio, contudo, não vale somente para os indivíduos. No plano coletivo, ele é concebido como o princípio da maior felicidade do maior número. Este consiste em proporcionar o máximo prazer e o menor desprazer ao maior número possível de pessoas” (Barbosa, 2005).

Dessa forma, o juízo monocrático agiu corretamente, visando o bem comum coletivo, única ferramenta entre as demais analisadas que concordaria com a ação compulsória. Pois é o princípio que: “aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem a aumentar ou a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo. E quando se refere a qualquer ação, quer da interpretação, desde uma decisão tomada por um governante, como também, a uma pessoa qualquer” (Barbosa, 2005).

Com a utilização do princípio da utilidade a paciente contumaz em álcool e drogas estaria em uma vida incerta, infeliz, e, para sua felicidade em continuar a vida sem sofrimento e compartilhamento do sofrimento com futuros filhos, o procedimento cirúrgico compulsório

possibilitaria a vida feliz, tanto da sociedade quanto da paciente.

O jogo de Nozick expõe que a sociedade justa não é aquela em que todos estão mais felizes, mas sim a que é livre, em que a liberdade é predominante, pois o critério de justiça é a liberdade.

Assim, o indivíduo tem direito absoluto sobre a sua dignidade, não podendo sofrer qualquer retração para que sejam atendidos direitos coletivos. Essa dignidade é a palpitação do coração da ideia de justiça.

No caso em comento, o Estado não poderia interferir na liberdade da pessoa, muito menos tirar direito no intuito de compensar a coletividade, logo o cidadão não pode ser forçado a atender os fins coletivos para compensar os mais pobres, os menos favorecidos com a sociedade (esquema de Rawls), pois seria uma afronta ao indivíduo, uma exclusão à sua liberdade.

Para Rawls, as pessoas mais favorecidas na sociedade só devem ganhar quando as menos favorecidas ganham. Em contraponto, para Nozick isso é afrontar o direito básico moral, que é a dignidade da pessoa humana, a sua liberdade.

Portanto, o homem não poderia ser utilizado como um meio para que se alcance um fim. No caso do procedimento cirúrgico compulsório, a mãe não poderia ser submetida a isso, já que a ideia seria atender a um fim coletivo.

Desse modo, apesar de gerar injustiça e desigualdade, a ideia principal é que seja garantida a liberdade, o que no jogo de Nozick é inegociável.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo que culminou em um procedimento cirúrgico compulsório, revertido pelo juízo do Tribunal de Justiça do Estado, poderia ter tido outro episódio em primeira decisão.

O juízo singular, quando decide pela realização do procedimento cirúrgico compulsório, compreende que a sociedade está saturada de situações semelhantes, ou seja, que mulheres que são contumazes em álcool e drogas não devem ter filhos, primeiro por não terem condições mentais para cuidar, segundo por não terem interesse em se ajustar financeiramente e, por fim, por haver a possibilidade de a criança nascer com sequelas em face do uso exagerado de entorpecentes.

Entende-se que é uma situação complexa, mas será que o Estado possui a soberania de retirar o direito da prole? Ou o poder dado ao Estado deve ser aplicado de forma compulsória para somente aqueles que transgridem as legislações?

Quando o cidadão opta por ter uma vida regrada em consumo de produtos tóxicos, o Estado não pode intervir, mas sim garantir, quando houver procura por tratamento, atendimento e propor alternativas viáveis para uma vida saudável.

Aqui, esbarramos em um contrato consensual feito com a sociedade que passou para o Estado a garantia da liberdade e da vida, resguardando o direito das pessoas que nela se encontram.

Verificou-se que Locke expôs um conceito em que o magistrado não pode julgar uma causa de forma discricionária, devendo seguir a lei e os princípios, sempre agindo na completude do direito natural.

Na visão de Dworkin, o Estado não pode negociar a vida e a liberdade do cidadão, isto é, o cidadão tem total liberdade para agir como bem entender e, caso infrinja a lei, será punido, o que é justo. E, para Rawls, o Estado deve intervir o mínimo possível, dando a liberdade que o cidadão possui em seu estado original.

Assim, o juízo monocrático decidiu pelo interesse em erradicar a pobreza e a provável desigualdade social, já que os filhos teriam um destino praticamente certo para uma vida desigual.

Com base no princípio da utilidade, seria adequada a ação do juízo monocrático, pois a busca seria pela felicidade de um maior número de pessoas, assim, ao realizar o procedimento cirúrgico compulsório, estar-se-ia fazendo com que a sociedade ficasse mais feliz, pois o ideal social é que pessoas que não possuem condições financeiras e são retrógradas em vícios não têm condição normal para o sustento familiar.

Contudo, a legislação extravagante demonstra que o planejamento familiar é o direito da pessoa de ser livre, garantindo o direito da prole, desde que não interfira na liberdade de outros, situação em que nos deparamos com o contrato social e o jogo de Nozick: o primeiro passa ao Estado o dever de assegurar os direitos do cidadão; e o segundo não se preocuparia com a felicidade, pois o que importa é se todas as pessoas estão seguindo as regras.

Desse modo, caso o juízo monocrático tivesse aplicado os conceitos dos filósofos, com certeza a decisão seria que o Estado não poderia compelir o Município de Mococa a realizar um procedimento cirúrgico de forma compulsória em uma paciente.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. A. B. Do princípio da utilidade. **Revista Eletrônica DireitoNet**, mar. 2005. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1938/Do-Principio-da-Utilidade>. Acesso em: mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996**. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Brasília, DF: 1996.
- CALERA, N. M. L. **Filosofía del derecho**. Granada: Comares, 1992.
- DWORKIN, R. **Levando os direitos a sério**. Tradução: Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GOMES, I. C. F. A. **Segundo tratado do governo civil de John Locke**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil e outros escritos** Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994..
- MELLO, L. I. A. **John Locke e o individualismo liberal**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Os Clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau).
- RAWLS, J. **A theory of justice**. Harvard University Press, 1971.

# IGREJA E ESTADO, RELIGIÃO E POLÍTICA: É POSSÍVEL UMA TOLERÂNCIA?

*Cristian Fabiani*

## INTRODUÇÃO

Desde Aristóteles (séc. IV a.C.), com a obra intitulada *Política*, que reflete a possibilidade de se chegar a uma vida feliz a partir da investigação das formas de governo e das instituições do seu tempo, até recentemente, no século passado, com John Rawls (1921-2002) nas suas obras sobre política, moral e teorias da justiça, o tema da política e a sua compreensão elucidaram grandes pautas no meio filosófico. Não é diferente com o debate sobre as relações entre o Estado e a Igreja, a política e a religião, ao qual, além do dado sociológico-político, soma-se o tema da religiosidade, que marcou e continua marcando o pensamento de escritores e debatedores.

O período Medieval foi caracterizado fortemente pela estreita ligação entre a religião e a política, mais propriamente entre a instituição religiosa – Igreja – e a instituição política – Estado. O período, inclusive, ficou conhecido como “Cristandade Medieval” em função dessa proximidade. Com a Modernidade surgiram as novas compreensões da história, da ciência, da arte, do mundo, do pensamento, do conhecimento etc., a ponto de que tudo aquilo que se concentrou em torno do ser humano evoluiu rapidamente e, conseqüentemente, as antigas relações e instituições – Igreja e Estado, família, moral, universidade – também ganharam novas interpretações e

formas de atuação na sociedade. O momento também foi marcado por diversos conflitos entre essas instituições e as diferentes formas de governo.

Ao passar para o período Contemporâneo até os dias atuais, as instituições e as relações acima citadas, de modo geral, conservam-se, mas estão permeadas por uma grande crise tanto de identidade como de atuação, pois passaram de um lado absoluto, onde eram tidas como necessárias e fundamentais para a sociedade, para outro lado relativo, onde são consideradas irrelevantes. Ou seja, atualmente muitas instituições perderam a sua importância na sociedade e no conhecimento humano. Somam-se a essa crise relativista as questões de incognoscibilidade do absoluto, da verdade, do ser, da metafísica etc. Esses conceitos foram relativizados, o que seria impensável para um cristão medieval ou moderno. Nesse sentido, pode-se dizer, com Zygmunt Bauman (2001), que a forma de conhecer e pensar bem como as relações do ser humano contemporâneo são consideradas “líquidas”.

As relações entre Igreja e Estado ou entre religião e política, que na Modernidade ganharam um distanciamento considerável por meio, sobretudo, das concepções filosóficas que rejeitaram a possibilidade de um discurso religioso como conhecimento racional válido, hoje parecem retornar não apenas nos discursos, especialmente políticos, mas também nas decisões judiciais, políticas, partidárias e públicas. Da mesma forma, o discurso político começou a reaparecer nas religiões. No Brasil, no período da ditadura militar (1964-1985), as diversas Igrejas tiveram um papel importante de resistência às opressões militares, sobretudo por meio das acusações de torturas e da proteção de pessoas que foram consideradas subversivas pelo governo. Toda a militância religiosa estava,

de certa forma, amparada pela Teologia da Libertação, que trabalhou os diversos conteúdos teológicos sob o viés do pobre e do oprimido em face da realidade latinoamericana, que, nesse período, estava marcada pelos regimes militares.

Contudo, nos últimos dez anos, tanto no Brasil como em outros países, sobretudo da América Latina, as relações entre a religião e a política permaneceram, mas não como no período da ditadura. Elas se orientaram para uma base conservadora, fundamentada em princípios que podem ser considerados “antigos”, como família, propriedade, tradicionalismo, retorno ao pensamento colonial, sistema patriarcal etc. Isso tanto no viés político como no religioso. Como maior exemplo pode-se citar a forte influência na política, dos descendentes da antiga família real brasileira e seus adeptos, e na religião, especialmente a católica, com a volta ao período pré-conciliar com a preferência pelas celebrações religiosas no rito antigo e nos costumes antigos.

Nota-se, cada vez mais, a presença de agentes políticos com forte comprometimento com as instituições religiosas, tanto na forma do pensamento como na identidade pessoal, ocupando cargos nos poderes civis, provenientes sobretudo dos segmentos pentecostais e neopentecostais. É o caso, por exemplo, no Brasil, da conhecida “Bancada Evangélica” – Frente Parlamentar Evangélica (FPE). Essa bancada possui muitos membros tanto em nível nacional quanto estadual e municipal na esfera legislativa, os quais, na medida que atuam no trabalho legislativo, participam das decisões com direito a voto, muitas vezes deliberando a partir de suas convicções religiosas, apenas.

No Brasil, um exemplo atual explícito, além dos debates referentes ao aborto, à família, aos partidos



políticos etc., foi em 2016, na votação para o impeachment da ex-presidente da República, sra. Dilma Rousseff. Muitos deputados justificaram o seu voto (favorável ou contrário) em nome de Deus, da religião, da Igreja, da família, de instituições. Mais precisamente, em torno de 60 deputados votaram com justificativas religiosas: “Pela nação evangélica”, “Pela paz em Jerusalém”, “Com ajuda de Deus, pela minha família e pelo povo brasileiro, pelos evangélicos da nação toda”, “Que Deus tenha misericórdia desta nação”, “Feliz é a nação cujo Deus é o Senhor”, “Glória a Deus”, “Pela gratidão à Renovação Carismática e à Canção Nova”, “Pela Terra de Santa Cruz”, “Em nome de Deus”. O mesmo fenômeno apareceu nas eleições presidenciais em 2018 e em 2022. Mais recentemente ainda, e de forma explícita-solene, foi a coroação do Rei Carlos III do Reino Unido em 6 de maio de 2023 na Abadia de Westminster.

Esses acontecimentos constituíram, pode-se dizer, um marco crucial para se refletir sobre as esferas próprias do Estado e da política e as esferas religiosas e da Igreja. Esse é o propósito do artigo abaixo, na tentativa de analisar, a partir de um filósofo do século XVII, John Locke, e de um teólogo do século XX, Joseph Ratzinger, os papéis da Igreja e do Estado, as suas relações e a possibilidade de uma Tolerância entre as religiões para que o discurso religioso possa ser válido na esfera pública de forma que corresponda à cultura ocidental e à história. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o discurso religioso não é desprovido de razão e, por isso, deve ser considerado válido e verdadeiro. Porém, ele não deve substituir a realidade-histórica nem o discurso científico. Caso contrário ele poderá se tornar um discurso vazio, sem sentido e anacrônico, conferindo à religião um papel distorcido.

## 1 ESTADO E IGREJA

As relações civis e eclesiásticas tomaram grandes proporções ao longo da história. No Ocidente, desde o período Patrístico com Constantino e a liberdade de culto, passando por Teodósio como religião oficial do Império e pelo surgimento dos Estados Pontifícios no período Medieval até o Tratado de Latrão, e inclusive atualmente, o tema “Estado e Igreja” ocupou e ocupa muitos pensadores na tentativa de organizar e apaziguar as relações. Tal situação também gerou, por exemplo, em grande parte, o desmembramento dos cristãos tanto no Cisma de 1054 com os orientais como em 1517 com Lutero. Não foi diferente com o anglicanismo. O filósofo inglês John Locke (1632-1704), ao ser atingido pela mesma situação, escreveu uma carta fundamentada biblicamente na tentativa de organizar a Igreja e o Estado como duas esferas distintas e objetivos distintos. Joseph Ratzinger (1927-2021), um grande teólogo que posteriormente se tornou Papa, três séculos após Locke, escreveu sob a perspectiva Igreja-Estado defendendo a separação de ambos, aproximando-se do pensamento lockeano, em parte.

### 1.1 JOHN LOCKE E O CONTEXTO DO SÉCULO XVII

A Inglaterra, em termos religiosos, viveu um período bastante conturbado no final do século XVI e em todo o século XVII. Os governos monárquicos de Henrique VIII e de Elisabeth I, sua filha, trouxeram, ao mesmo tempo, a unificação do país e o afastamento do Papa. Isso também resultou no confisco dos bens da Igreja Católica em favor do anglicanismo. Após a morte de Elisabeth I em 1603, Jaime I, rei da Escócia, assumiu o reinado de Elisabeth, pois ela não havia deixado herdeiros. Jaime I decidiu dissolver o parlamento – conseguiu apenas em parte – e implantou uma monarquia absolutista que tinha por base o direito

divino. Essa situação gerou muitos conflitos entre o rei e o parlamento. Jaime I morreu em 1625 e Carlos I assumiu o reinado. Este, ao tentar dar continuidade ao regime absolutista, foi impedido pelo parlamento. Nesse tempo aconteceu a Guerra Civil (1641-1649), na qual Oliver Cromwell, ao assumir o exército do parlamento, venceu a guerra contra Carlos I, que se refugiou na Escócia, mas em seguida foi executado. Esse fato constituiu um marco, pois rompeu com a ideia de o rei possuir origem divina e divinas.

Após a Guerra Civil surgiu um novo conflito com a Revolução Puritana (1649-1658), e Cromwell e seu filho foram depostos do governo em 1659. Retornou ao governo a família Stuart, com Carlos II, porém com poderes limitados. Esse período ficou conhecido como Revolução Gloriosa (1660-1688). Em 1673 o parlamento aprovou a “lei do teste”, que consistiu na profissão do anticatolicismo para todos os funcionários públicos. Em 1685, após a morte de Carlos II, assumiu o poder seu irmão Jaime II, com objetivos precisos e radicais: restaurar o absolutismo e o catolicismo. O parlamento não concordou e pediu o afastamento do rei para que assumisse sua filha Maria Sturt.

Esse impasse entre governo e religião marcou profundamente a Inglaterra. Em termos católicos, o período é o seguinte à Contrarreforma. O anglicanismo era recente e estava se estruturando. Os maiores motivos de deposição ou troca do rei bem como dos conflitos entre o rei e o parlamento possuíam, na sua origem, a questão da religião. Provavelmente mais que a religião em si, a Igreja, pois esta é uma instituição formada que possui poder na sociedade civil. A força da Igreja nesse período foi, sobretudo, temporal. Além dos conflitos mencionados, não apenas na Inglaterra, mas na Europa como um todo,

esse período foi marcado por diversas guerras religiosas. Nos Países Baixos, a Guerra dos Oitenta Anos; na França, Áustria, Dinamarca e Suécia, a Guerra dos Trinta Anos; na própria Inglaterra, Escócia e Irlanda, a Guerra dos Três Reinos; na Europa com as Colônias Americanas, a Guerra dos Nove Anos.

Nesse sentido, Locke, ao constatar a forte influência da religião em todos esses conflitos, especialmente nas forças civis que estavam confusas com as forças eclesiais obrigando, por exemplo, os cidadãos a receberem os sacramentos, e após sofrer por estar sob a vigilância do governo de Carlos II e ter fugido para a Holanda, publica a *Carta acerca da Tolerância (Epistola de tolerantia)*, na qual defendeu e explicitou o que é uma Tolerância religiosa a partir da separação entre os poderes da Igreja e do Estado. Nela, explana:

A Tolerância para os defensores de opiniões opostas acerca de temas religiosos está tão de acordo com o Evangelho e com a razão que parece monstruoso que os homens sejam cegos diante de uma luz tão clara. Não condenarei aqui o orgulho e a ambição de uns, a paixão a impiedade e o zelo descaridoso de outros. Estes defeitos não podem, talvez, ser erradicados dos assuntos humanos, embora sejam tais que ninguém gostaria que lhe fossem abertamente atribuídos; pois, quando alguém se encontra seduzido por eles, tenta arduamente despertar elogios ao disfarçá-los sob cores ilusórias. Mas que uns não podem camuflar sua perseguição e crueldade não cristãs com o pretexto de zelar pela comunidade e pela obediência às leis; e que outros, em nome da religião, não devem solicitar permissão para a sua imoralidade e impunidade de seus delitos; numa palavra, ninguém pode impor-se a si mesmo ou aos outros, quer como obediente súdito de seu príncipe, quer como sincero venerador de Deus: considero isso necessário sobretudo pra distinguir entre as funções do governo civil e da religião, e para demarcar as verdadeiras fronteiras entre a Igreja e a comunidade. Se isso não for feito, não se pode pôr

um fim às controvérsias entre os que realmente têm, ou pretendem ter, um profundo interesse pela salvação as almas de um lado, e, por outro, pela segurança da comunidade (Locke, 1978, p. 4-5).

Além da perseguição religiosa, outro ponto central dessa necessidade é o esclarecimento dos domínios da Igreja e do Estado. De um lado, a Igreja utilizou-se do Estado para perseguir os que professavam outra fé e, de outro lado, o Estado utilizou-se da Igreja para perseguir os que não concordavam com os ideais políticos do governo vigente. Assim, Locke procura, na Carta, demarcar as fronteiras entre o Estado e a Igreja identificando os domínios próprios do Estado e os da Igreja.

### 1.1.1 O ESTADO

Para Locke, o Estado possui o dever de se ocupar com a proteção dos bens e da dignidade de cada indivíduo membro da comunidade civil: “Parece-me que a comunidade é uma sociedade de homens constituída apenas para a preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Denomino de bens civis a vida, a liberdade, a saúde física e a libertação da dor, e a posse de coisas externas, tais como terras, dinheiro, móveis, etc.” (Locke, 1978, p. 5).

A comunidade, então, nada mais é do que a sociedade entre homens constituída com o intuito de proporcionar e avançar os interesses civis: vida, liberdade, ociosidade do corpo, posse de objetos exteriores. Contudo, para que haja tal cuidado, deve-se ter um mentor, o magistrado, que garanta o bom funcionamento civil:

É dever do magistrado civil, determinando imparcialmente leis uniformes, preservar e assegurar para o povo em geral e para cada súdito um particular a posse justa dessas coisas que pertencem a esta vida. Se alguém pretende violar tais leis, opondo-se à justiça e ao

direito, tal pretensão deve ser reprimida pelo medo do castigo, que consiste na privação ou diminuição dos bens civis que de outro modo podia e devia usufruir. Mas vendo que ninguém se permite voluntariamente ser despojado de qualquer parte de seus bens, muito menos de sua liberdade ou de sua vida, o magistrado reveste-se de força, ou seja, com toda a força de seus súditos, afim de punir os que infringiram quaisquer direitos de outros homens. Mas que toda a jurisdição do magistrado diz respeito somente a esses bens civis, que todo o direito e o domínio do poder civil se limitam unicamente a fiscalizar e melhorar esses bens civis, e que não deve e não pode ser de modo algum estendido à salvação das almas (Locke, 1978, p. 5).

Ao magistrado cabe assegurar, a cada um dos indivíduos em particular, a justa posse dos bens desta vida mediante a execução imparcial das leis. Além disso, cabe a ele o dever de impor algum castigo, se necessário for, para os que violam o direito do outro. Essa função de assegurar os bens está ligada intimamente ao pertencimento do indivíduo à comunidade, pois só participam de tal comunidade aqueles que se sentem por ela protegidos e sentem seus direitos assegurados por uma autoridade superior que é o magistrado. Segundo Nodari (1999, p. 98), Locke ainda adverte que o magistrado não deve cuidar da salvação das almas por três motivos:

1. o Pai (Deus) não concedeu a ninguém a autoridade sobre o outro para lhe impor uma determinada religião;
2. o poder do magistrado é de apenas força exterior, ao passo que a verdadeira religião consiste na “persuasão interior de espírito” (Nodari, 1999, p. 98), ou seja, a fé pertence ao âmbito interior e pessoal enquanto o poder do magistrado está na coação;
3. mesmo que as leis e a força das penalidades impostas pelo magistrado a alguém possa convencer por

adesão ou por coação a mudar de atitude, não contribuiria para a salvação da alma.

No primeiro tratado sobre o governo, Locke explana ser perigosa a compreensão de instituição divina para o rei ou governante civil, pois ela pode se tornar reduzível e confusa: “essa doutrina, de tal modo perigosa é a consequência necessária de reduzir-se todo o poder político meramente ao poder paterno de Adão por direito e instituição divina, herdado a partir dele, sem que se consiga mostrar a quem deve ser transmitido, ou quem é seu herdeiro” (Locke, 2005, p. 328). Nesse sentido, Locke reafirma que o poder do magistrado é somente de ordem civil. Essa é uma das primeiras sentenças da carta. Assim, Locke concretiza que o poder do magistrado só pode servir se ele está legislando sobre a sociedade civil e somente para o bem civil, sem nada a ver com a esfera religiosa.

### 1.1.2 A IGREJA E A RELIGIÃO

A Igreja, segundo Locke, é uma sociedade livre e voluntária de homens para cultuar a Deus de maneira que, reunidos por vontade própria, esses homens possam chegar à salvação. Sendo uma sociedade livre e voluntária, ninguém pode ser obrigado ou forçado a participar, ao mesmo passo que ninguém nasce como membro de uma determinada Igreja e esta também não lhe é transmitida por herança, como nos bens temporais.

Os homens, então, podem unir-se, voluntariamente, a essa sociedade, na qual acreditam e reconhecem que presta um verdadeiro e aceitável culto a Deus. Além de prestar culto, esses homens acreditam numa salvação da alma, por isso a participação na Igreja verdadeira reforça a esperança de salvação individual. Assim, segundo Locke, esse é o único e verdadeiro motivo de permanecer e pertencer a uma Igreja. Da mesma forma que alguém

pode ser recebido em uma Igreja, também deveria poder sair dela, pois a finalidade é apenas espiritual e religiosa – salvação da alma – e não implicaria penalidade ou irregularidade civil.

Consideremos agora o que é a Igreja. Parece-me que uma igreja é uma sociedade livre de homens, reunidos entre si por iniciativa própria para o culto público de Deus, de tal modo que acreditam que será aceitável pela Divindade para a salvação de suas almas. Considero-a como uma sociedade livre e voluntária. Ninguém nasceu membro de uma igreja qualquer; caso contrário, a religião de um homem juntamente com sua propriedade, lhe seriam transmitidas pela lei de herança de seu pai e de seus antepassados, e deveria sua fé a sua ascendência: não se pode imaginar coisa mais absurda. O assunto explica-se desta maneira. Ninguém está subordinado por natureza a nenhuma igreja ou designado a qualquer seita, mas une-se voluntariamente à sociedade na qual acredita ter encontrado a verdadeira religião e a forma de culto aceitável por Deus. A esperança de salvação que lá encontra, como se fosse a única causa de seu ingresso em certa igreja, pode igualmente ser a única razão para que lá permaneça. Se mais tarde descobre alguma coisa errônea na doutrina ou incongruente no culto, deve sempre ter a liberdade de sair como a teve para entrar, pois laço algum é indissolúvel, exceto os associados a certa expectativa de vida eterna. A Igreja é, portanto, sociedade de membros que se unem voluntariamente para esse fim (Locke, 1978, p. 6-7).

Locke apresenta que a religião pertence à esfera privada do indivíduo e o Estado, ao contrário, pertence à esfera pública. Assim, é possível dizer que Locke não apenas confina a religião à esfera privada, mas a subordina ao Estado, pois a esfera pública é maior que a privada. Isso, conseqüentemente, incide nos limites de cada um: se uma religião quiser tomar as vezes do Estado, o Estado tem o poder de eliminá-la, pois está submetida ao Poder Público. No entanto, a Igreja pode possuir suas leis próprias e submetê-las aos que estão associados a si:



Desde que nenhuma sociedade pode manter-se unida, por mais livre que seja, ou por mais que seja superficial o motivo de sua organização, quer uma sociedade de homens de letras filosóficas, de mercadores do comércio, quer de homens ociosos para mútua conversação e comunicação; se estiver completamente sem leis se dissolverá imediatamente e morrerá. De modo que uma igreja deve também ter suas leis, para estabelecer o número e lugar das reuniões, para prescrever condições com o fim de admitir ou excluir membros, para regulamentar a diversidade de funções, a conduta ordenada de seus negócios, e assim por diante. Mas, desde que esta união é espontânea, como foi mostrado, e livre de toda força coerciva, resulta necessariamente que o direito para formular suas leis não pertence a ninguém em particular, mas à própria sociedade, ou, pelo menos – o que dá no mesmo – àqueles a quem a sociedade a isso autorizou por mútuo consentimento (Locke, 1978, p. 7).

Locke legitima um poder à Igreja para que possa criar leis a fim de que se mantenha organizada e que sua função possa ser realizada corretamente. Essas leis só devem ser realizadas pela própria instituição, ou seja, não podem estar vinculadas a alguém em particular da sociedade. Essa concepção de Locke difere da compreensão de Igreja e religião concebida ao longo do tempo – chamaremos aqui de tradicional –, sobretudo por três questões (Nodari, 1999):

1. para a concepção religiosa tradicional a verdadeira Igreja está onde se encontra o bispo (*ubi episcopus ibi ecclesia*) ou o presbítero com autoridade procedente dos apóstolos por sucessão ininterrupta até hoje (Denzinger; Hünermann, 2006);
2. pelo argumento da sucessão apostólica, as Igrejas, sobretudo históricas – ligadas diretamente ao catolicismo primitivo –, usavam desse argumento para validarem-se como verdadeiras Igrejas, não deixan-

do a liberdade pessoal para escolher determinada religião ou Igreja<sup>7</sup>;

3. Locke admite que na Igreja se encontra o necessário para a salvação das almas, no entanto, para grande parte das diferentes Igrejas, não é suficiente apenas a participação espiritual, sendo preciso transportar para a vida civil aquilo que se apreende pela prática religiosa bem como as doutrinas religiosas.

Essas três questões, que possuem valor de preceito, são defendidas inclusive pela Igreja. Locke, ao abrir mão desses preceitos, relativiza o conceito histórico de Igreja e chancela o seu conceito: a Igreja deve preocupar-se unicamente com a salvação das almas. Assim, toda a disciplina, as leis, a moral e os ensinamentos devem limitar-se a essa preocupação. A Igreja também não deve fazer uso da força nem tratar de assuntos referentes à posse dos bens civis ou mundanos, pois isso está sujeito à jurisdição civil-estatal:

Já afirmei que a finalidade de uma sociedade religiosa consiste no culto público de Deus, por meio do qual se alcança a vida eterna. Portanto, toda disciplina deve orientar-se para esse objetivo e todas as leis eclesásticas a ele têm de confinar-se. Em tal sociedade não se deve nem se pode fazer algo para obter bens civis ou terrenos; e, não importa por que motivo, não se deve nela recorrer à força, desde que a força cabe inteiramente ao magistrado civil, sendo a posse e o uso de bens exteriores funções de sua jurisdição (Locke, 1978, p. 8).

Se a Igreja não pode fazer uso da força, quais meios ela pode utilizar para aplicar as sanções quando seus membros transgredirem as leis internas? Locke é claro ao

---

<sup>7</sup> Locke, de certa forma, admite a possibilidade, se for necessário, de haver alguns homens que sejam partidários para a sucessão apostólica, mas não é uma regra obrigatória para haver uma verdadeira Igreja.

ênfatizar que não há mais nada a fazer com aqueles que se desviam do caminho:

[...] as armas, mediante as quais os membros de certa sociedade podem ser confinados aos seus deveres, são exortações, admoestações e conselhos. Se tais medidas, porém, não reformarem os transgressores, levando os transviados a retornarem ao caminho reto, nada mais resta a fazer, exceto impor aos obstinados e teimosos, que oferecem obstáculos para sua própria reforma, a separação e a exclusão da sociedade. Consiste nisso a força máxima e última da autoridade eclesiástica. Portanto, o único castigo que ela pode infligir implica interromper a relação entre o corpo e o membro desgarrado, fazendo com que a pessoa condenada deixe de pertencer a determinada igreja (Locke, 1978, p. 8).

O poder máximo da Igreja, então, é apenas a expulsão do membro (excomunhão). Fora isso, não há nada a se fazer. É interessante notar que Locke, ao propor a separação dos poderes religiosos e civis, não faz menção à possibilidade de o magistrado civil legislar em matéria de religião, apenas aponta que, ao contrário, não é possível. Isso reforça o argumento de que o Estado não pode interferir nos assuntos religiosos e as sanções referentes aos membros da Igreja podem somente ser aplicadas pela autoridade da própria Igreja.

Em síntese, Locke destina a religião à esfera privada, mais propriamente à consciência pessoal. Assim, a única tarefa religiosa pública seria o culto e o sermão que oferecem orientações aos fiéis. Contudo, não se trata de um poder temporal. É apenas um poder espiritual privado que pode ser considerado, do ponto de vista tradicional, como um enfraquecimento e um reducionismo do poder da Igreja.

## 1.2 RATZINGER E O CONTEXTO DO SÉCULO XX

Ratzinger forma seu pensamento e sua carreira acadêmica na Alemanha no período da Segunda Guerra Mundial e do regime nazista<sup>8</sup>. Quando já estava no seminário também foi atingido pelas forças nacionais que transformaram o local em um hospital militar, e os seminaristas foram obrigados a filiar-se à Juventude Hitlerista. Após isso, mesmo sem compactuar com as ideias hitleristas, Ratzinger também precisou servir ao exército. Ao concluir o Terceiro Reich, em 1945, com a rendição alemã, Ratzinger foi liberado do exército e retornou ao seminário. Após, foi ordenado padre e se destacou como um grande intelectual do século XX. Os seus escritos refletem grandes áreas da teologia sistemática. Porém, destacou-se, sobretudo, nos temas concernentes à filosofia, à teologia, à política e à secularização. Especificamente a relação Estado e Igreja é abordada em diversos escritos seus, tanto anteriores ao pontificado como posteriores, nos seus discursos, livros e documentos. Pode-se dizer que um dos motivos para que Ratzinger escrevesse sobre temas políticos e econômicos foi a sua experiência no exército alemão e a força das correntes filosóficas com o pensamento relativista e cientificista contemporâneas.

### 1.2.1 O ESTADO

Ratzinger não possui uma obra especificamente sobre o Estado, mas em diversos discursos e homilias refere-se a ele e à sua compreensão. O primeiro fundamento encontra-se em uma base antropológica, ou seja, somente a partir do ser humano pode ser pensado o Estado. Sua definição, sua essência e sua meta estão direcionadas

---

<sup>8</sup> Esse pequeno resumo biográfico está baseado no livro *Mi Hermano, el Papa* (Ratzinger 2012).

a favor do ser humano: “O homem não existe pela vontade do Estado, mas o Estado pela vontade do homem” (Ivaneký, 2014, p. 178, tradução nossa). Essa concepção parece um tanto paradoxal, pois o ser humano, ao nascer, passa a integrar um Estado e está sujeito às normas desse Estado. No entanto, a criação do Estado, anteriormente, foi realizada pelo próprio ser humano e está presente na natureza desde o momento que se procurou organizar a vida política e social dos membros de um determinado clã.

Nessa linha, Ratzinger compreende que o Estado não é a totalidade da pessoa humana, nem mesmo o sentido último da existência humana, pois ele possui e é produtor de ações limitadas à vida terrena. Afirma que o Estado também “não abarca toda a esperança humana” (Ratzinger, 2019, p. 72). O *télos* da esperança cristã é Deus: “A verdadeira e grande esperança do homem, que resiste apesar de todas as desilusões, só pode ser Deus” (Bento XVI, 2009, p. 37). Nesse sentido, a esperança do ser humano supera qualquer estrutura estatal, mundana ou material, pois não consegue renunciar à totalidade da esperança – seja esta qual for (Ratzinger, 2019). Ela faz parte da natureza humana, pois o ser humano espera por algo maior que si mesmo que consiga, de certa forma, responder a todos os anseios humanos que não são possíveis de serem respondidos satisfatoriamente pela condição humana, tais como a morte, a imortalidade do ser, o mal etc.<sup>9</sup>. Ratzinger procura deixar claro que o Estado não pode ocupar o lugar de Deus na vida do ser humano, pois ele pode deturpar o sentido do *télos* da vida humana ou mesmo revestir-se de uma divindade e transformar-se em um ser absoluto totalitário.

---

<sup>9</sup> Para aprofundar essa questão, ver a obra de Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz (1991), *Antropologia Filosófica*.

Ao tratar-se de vida eterna ou mesmo dos conceitos cristãos de salvação e redenção humana, o Estado não pode abarcá-los e nem mesmo emitir juízos, pois são temas que não competem a ele. Todavia, os cristãos e a Igreja, em nome da salvação e da redenção eterna do homem, cooperam na sociedade pluralista, com todas as pessoas de boa vontade, para o funcionamento das instituições legais do Estado. Em outras palavras, para Ratzinger, não se pode negar o Estado, pois ele é fundamental para a vida da comunidade civil e para a prossecução do bem comum, princípio fundamental da Doutrina Social da Igreja (Pontifício Conselho Justiça e Paz, 2011).

Por isso, pode-se afirmar que, além do fundamento antropológico do Estado, há um fundamento na própria lei natural que não pertence ao campo religioso ou teocrático. Essa tese já está no Evangelho de Mateus 22: “Dai a Cesar o que é de Cesar e a Deus o que é de Deus”. Essas palavras foram a base de qualquer teoria subsequente da relação entre o Estado e a Igreja. Afirma Ratzinger (2019, p. 75): “O cristão é sempre um apoiador do Estado no sentido de que ele realiza o positivo, o bem, que o Estado, por sua vez deve procurar conservar”. Nesse sentido, somente poderá haver uma discordância do cristão com o Estado quando este exigir uma renúncia a Deus e aos mandamentos, pois assim o Estado estaria extrapolando os seus limites e, numa linguagem cristã, exigindo um mal ao invés de um bem.

A categoria de bem aqui é importante. Para Ratzinger, a fé cristã contribuiu muito para a compreensão do Estado atual, pois ela desmistificou o Estado divino, a sociedade sem governo e o Estado paradisíaco<sup>10</sup>. Isso, porque a fé

---

<sup>10</sup> Aqui pode surgir a pergunta: na Idade Média, quando a Igreja possuía todo o território dos Estados Pontifícios, a liderança das Cruzadas, a co-

colocou, no Estado, o realismo da razão, deixando claro o papel de governo civil na sociedade, onde não há a necessidade de absolutizá-lo, ou seja, de torná-lo um Deus propriamente nem algo meramente fictício, ilusório (Ratzinger, 2019). Porém, essa afirmação de Ratzinger não significa que a fé cristã estipulou um Estado com objetividade sem valores ou de uma mera ciência social e política. A humanidade está presente nesse realismo da razão e com ela tudo aquilo que é tocante à humanidade também se faz presente. Por exemplo, Deus, que está presente na humanidade, e a moral que é parte da racionalidade humana se fazem presente no realismo da razão. Assim, tanto a moral quanto Deus passam a fazer parte não mais de uma esfera privada, apenas, mas de uma esfera pública e de um sentido público.

Em suma, a categoria de bem se dá na consideração daquilo que faz parte, intrinsecamente, do ser humano, e isso constitui uma boa política e uma boa vida:

Sem o bem do bem-estar e do bom comportamento não pode haver uma boa política. O que a Igreja perseguida prescreve aos cristãos como núcleo de seu *ethos* político deve ser também o núcleo de uma ativa política cristã: somente quando o bem é praticado e reconhecido como tal pode prosperar também uma boa vida em comum entre os homens (Ratzinger, 2019, p. 75).

Além da necessidade da categoria de bem e de compreender que não é Deus, o Estado precisa garantir a liberdade do ser humano. Essa nova categoria está ligada

---

roação dos imperadores em nome de Deus etc., seria possível afirmar que não havia um Estado divino? Como apresentamos, já em Jesus Cristo há uma separação entre Igreja e Estado, porém, no período Medieval, pelo fato da cristandade e da íntima ligação da Igreja com a sociedade civil, essa separação não ficou clara, mas confusa. De fato, nesse período pode-se objetar contra essa formulação de Ratzinger. Porém, no período patrístico, com Agostinho nas obras *Cidade de Deus* e *Cidade dos Homens* e depois com Tomás de Aquino, e sobretudo nos últimos séculos, essa questão foi esclarecida.

também ao princípio antropológico, conforme mencionamos anteriormente, e à consciência pessoal. Liberdade não significa fazer aquilo que se quer sem a tutela do Estado. Se assim fosse, o ser humano cairia em uma liberdade vazia que anula a si mesma. Somente a partir de uma comunidade ou de um conteúdo comunitário poder-se-ia assegurar os direitos humanos civis, afirma Ratzinger (2019). Por isso a capacidade de consciência exerce algo fundamental na liberdade pessoal: ela faz o ser humano compreender que a liberdade não é apenas para si mesmo, mas uma tarefa para a humanidade toda e em benefício da humanidade toda.

Pode-se somar ainda o conceito de justiça. Para Ratzinger (2015), a verdadeira justiça apenas acontece em Deus, pois a justiça realizada humanamente poderá conter erros e incorrer em uma injustiça. De fato, a história já comprovou diversas vezes isso. Porém, a justiça tal como se compreende pela lei aliada aos conceitos de verdade, de bem, de humanidade, de consciência e de Deus, promove, já na história terrestre, o exercício do justo, pois não exerce a justiça apenas conforme a lei, enquanto tal, mas a supera, ultrapassando-a:

A justiça humana só pode cumprir-se na desistência do próprio direito e na generosidade para com os homens e para com Deus. Esta é a justiça que reza “Perdoai assim como nós perdoamos” – esse pedido de oração é a verdadeira fórmula da justiça no sentido cristão: ela consiste em passar a diante o perdão porque nós mesmos vivemos do perdão recebido (Ratzinger, 2015, p. 193).

Em suma, o Estado, para Ratzinger, só pode ser compreendido a partir de um conceito antropológico para que ele não ocupe o lugar de Deus e assim possa preservar os direitos fundamentais do homem que são compatíveis com a sua natureza material e espiritual e a sua forma de



existência terrena, histórica e social. Aliado à antropologia, o Estado deve assegurar o bem comum, a justiça e a liberdade em vista da organização social e política dos membros da comunidade civil.

### 1.2.2 A IGREJA

Ratzinger compreende a Igreja na linha do Concílio Vaticano II, conforme o documento *Lumen Gentium: Igreja com uma dupla realidade, visível e invisível*. Ou seja, ela possui uma dimensão que é própria da parte de Deus e que está além do plano terrestre, onde se encontram e se concatenam os conceitos de Reino de Deus, entidade espiritual, ação do Espírito Santo, dimensão escatológica, invisível; e outra parte terrestre e militante organizada por meios estruturais e jurídicos onde procura exercer, a partir do Evangelho, a sua missão de evangelização. Contudo, Ratzinger (2015, p. 253) explana que a primeira e principal definição de Igreja não é a entidade, mas o Povo de Deus enquanto receptores e servidores da Palavra de Cristo: “A Igreja, não está em primeiro lugar nos órgãos que a organizam, reformam, governam, e sim naqueles que simplesmente creem e que recebem nela o dom da fé que se torna a sua vida”.

O autor ainda acrescenta: “Os elementos fundamentais da Igreja são o perdão, a conversão, a penitência, a comunhão eucarística e, a partir dela, a pluralidade e a unidade: a pluralidade de Igrejas locais que só podem ser consideradas Igreja na medida em que se inserem no organismo da Igreja una” (Ratzinger, 2015, p. 254). Nesse sentido, há uma abertura para pensar a Igreja não apenas interna ou unicamente como Igreja Católica Romana, mas em uma ampliação, que está de acordo com o Decreto *Unitatis Redintegratio* do Concílio, no qual há uma incondicional adesão dos cristãos não católicos à única e mesma

Igreja de Jesus Cristo<sup>11</sup>. Pode-se dizer que essa postura favorece a compreensão da unidade na Igreja em que a inclusão é maior que a exclusão. Assim, a própria compreensão antiga de unidade como uma simples federação das Igrejas separadas é substituída pela compreensão da pluralidade, em que a unidade não permanece engessada, mas dinâmica. Ratzinger, ao defender o ecumenismo, compreende que pode existir tanto elementos de verdade como de salvação fora da Igreja Católica. Essa compreensão abre um novo horizonte para compreender que a Igreja, à medida que avança o tempo, renova-se constantemente e abre-se para uma compreensão ecumênica tanto na esfera privada – religiosa-dogmática – quanto na esfera pública.

Ao mesmo tempo que mostra o papel da Igreja na sociedade e a abertura da Igreja para o ecumenismo, Ratzinger a separa do Estado, da política e de todas as compreensões que beiram a um sistema político ou social ou de instituições políticas. Explana:

A Igreja, portanto, não é um clube, não é um partido, nem um estado religioso dentro do Estado terrestre, mas um corpo, o corpo de Cristo. E por isto a Igreja não é feita por nós; é construída pelo próprio Cristo, ao purificar-nos pela Palavra e pelo sacramento, fazendo de nós os seus membros (Ratzinger, 2006, p. 91).

Aqui Ratzinger também retoma o conceito paulino de Igreja: Corpo de Cristo. Em conformidade com a tese do parágrafo anterior, concebendo a Igreja como um único corpo, também a concebe como una e única. Nesse

---

<sup>11</sup> Essa tese foi aprofundada por diversos autores. No pano de fundo está a questão: a Igreja de Cristo é a Igreja Católica? O Concílio, no Documento *Lumen Gentium* n. 8, diz que a Igreja de Cristo subsiste na Igreja Católica. Porém essa afirmação não diz que a Igreja de Cristo é a Igreja Católica. Assim, pode-se concluir que a abertura do Concílio – também interpretada por Ratzinger – permite dizer que a Igreja de Cristo também pode estar presente nas demais Igrejas.

sentido, em última análise, a Igreja é o espaço visível que congrega todas os seres humanos em vista da vida eterna, da salvação, mas também da caridade<sup>12</sup> que se exerce nessa vida como reflexo de Jesus Cristo e do Reino de Deus: “Não precisamos de uma Igreja mais humana; precisamos de uma Igreja mais divina, que será então realmente humana. É por isto que tudo o que é feito pelo homem dentro da Igreja deve ser visto em seu caráter de puro serviço, subordinado ao essencial” (Ratzinger, 2006, p. 81). Em outras palavras, Ratzinger propõe que a Igreja possui, no espaço público, uma dimensão de serviço, mas sempre em vista de Jesus Cristo e para Jesus Cristo.

## 2 A TOLERÂNCIA

Um dos conceitos fundamentais tanto para Locke como para Ratzinger, ao buscar compreender as questões ligadas à paz, concernentes as religiões, é o de Tolerância religiosa. Contudo, Ratzinger aponta que esse conceito pode ser ambíguo se for usado sem o respeito às propriedades essenciais de cada religião. Alguns contemporâneos, por exemplo, Jürgen Habermas, procuraram, por meio da aplicação do agir comunicativo, construir um caminho pacífico e de união (Tolerância) na religiosidade. Porém, esse caminho se tornou inviável a partir do relativismo.

### 2.1 A TOLERÂNCIA EM LOCKE

Como já explanamos acima, o primeiro meio para haver uma Tolerância é a separação dos poderes públicos (do Estado) e dos poderes religiosos (da Igreja). O primeiro argumento que Locke apresenta para essa definição são citações bíblicas. Ele sabe que seu leitor é aguer-

---

<sup>12</sup> Como exemplo explícito dessas dimensões, ver as Cartas Encíclicas *Deus Caritas est* e *Caritas in Veritate* do Papa Bento XVI.

rido política e religiosamente e que a religião possui um fundamento bíblico. Nesse sentido, esse argumento é para suavizar os religiosos e, assim, fundamentar que a Tolerância não é contrária ao Evangelho. A religião, sendo uma entidade que ensina valores, não deveria, para se autodefender, necessitar acusar o outro simplesmente pelo fato de possuir outro credo. Em uma perspectiva histórica, o homem europeu compreendia que havia um só Deus, um só papa, uma só religião – tese herdada do judaísmo. Com a Reforma Protestante, as descobertas físicas e químicas, e toda a motivação do pensamento filosófico para as novas compreensões, provocam uma amplidão do mundo, dando a ele uma nova conotação. A palavra de ordem passou a ser a diversidade, opondo-se à uniformização cultural e religiosa. Contudo, Locke percebe que a força – seja ela para fundamentar uma Tolerância ou uma rigidez nos princípios –, como pretendiam alguns religiosos ou magistrados civis, não converte nem convence. Não basta apenas ter um fundamento bíblico e um político. É preciso um argumento institucional.

Esse argumento, segundo Locke, se dá no papel que as esferas possuem: a pública e política no cuidado com as coisas dessa vida e a religiosa no cuidado com a alma. Assim, a Tolerância relativiza os dogmas religiosos que incidem na esfera pública, limita o poder religioso, promove a proteção à vida e põe liberdade em seus indivíduos de forma institucional. A Tolerância é, então, concebida em três níveis: religioso, político e institucional. No religioso pelo ponto de vista do respeito à diversidade das religiões, no político pela diversidade das formas de governo e no institucional pela separação dos poderes do Estado e da Igreja.

Segundo Nodari (1999), Locke apresenta quatro deveres que dizem respeito à Tolerância:

1. nenhuma Igreja está obrigada a aceitar e a conservar uma pessoa que, após ter sido admoestada, continua a transgredir as leis da sociedade religiosa;
2. nenhuma pessoa possui o direito de prejudicar outra pessoa nos seus direitos civis por ser de uma Igreja ou religião diferente;
3. nenhuma autoridade eclesiástica pode ampliar sua autoridade a assuntos civis;
4. nenhuma autoridade civil pode obrigar determinada pessoa a participar de uma determinada Igreja nem sancionar leis civis referentes a Igrejas ou religiões.

Locke (1978, p. 20) explana, na Carta, uma série de exemplos para clarear os deveres da Tolerância:

O magistrado não deve proibir que se mantenham ou se professem quaisquer opiniões especulativas em qualquer igreja porque não dizem respeito aos direitos civis de seus súditos. Se um católico acredita ser realmente o corpo de Cristo o que outro homem chama de pão, isso não redundará em prejuízo ao vizinho. Se um judeu não acredita que o Novo Testamento é a palavra de Deus, em nada altera quaisquer direitos civis. Se um pagão tem dúvidas acerca dos dois Testamentos, não se deve, portanto, puni-lo como cidadão desonesto. O poder do magistrado e as propriedades dos cidadãos estão igualmente assegurados se alguém acredita ou não nessas coisas. Admito de bom grado que essas opiniões são falsas e absurdas. Não cabe, todavia, às leis fundamentar a verdade das opiniões, mas tratar da segurança e proteção da comunidade e dos bens de cada homem.

Pode-se extrair da Carta que Locke defende a liberdade de culto e de prática da cerimônia religiosa, a liberdade de possuir ideias religiosas diferentes, a liberdade de consciência – que se aproxima da ideia moderna de liberdade –, e, por fim, que a Tolerância corresponde a uma virtude política e uma virtude cristã, pois incentiva

e preza pela paz entre as religiões, a não violência com relação ao Estado e a aceitação do diferente. E, ao mesmo tempo, a Tolerância possui valor derivado do amor caritativo, pois não deve primeiramente acusar o outro, mas acolhê-lo, configurando-se, assim, também como uma questão ética.

## 2.2 A TOLERÂNCIA EM RATZINGER

Ratzinger, como explanamos, também afirma a separação Igreja-Estado. Porém, não aceita que o campo da religião permaneça apenas na esfera privada, pois, na sociedade, não há como separar aquilo que se crê daquilo que se vive. O fundamento é antropológico. Nesse sentido, em termos religiosos, pode-se dizer que, da mesma forma que a esfera da fé se reflete na esfera pública, a compreensão de ser humano também está ligada com a compreensão de Deus e de verdade. A salvação, por exemplo, somente acontece a partir da união entre Deus e o homem cercada pelo argumento da verdade.

Isso já explica um problema para o conceito de Tolerância. Ao se perguntar qual é a verdade, o ser humano poderá encontrar mais de uma resposta. E, se houver mais de uma resposta, alguma delas poderá ser falsa. Para a compreensão cristã, não se pode pôr no mesmo patamar os conceitos de verdade e falsidade, pois não são vias apenas de formas contrárias. A questão que se apresenta é o relativismo da verdade, que Ratzinger chamará de “Ditadura do Relativismo”<sup>13</sup>. Esse relativismo não se dá apenas no conceito da verdade, mas na figura de Jesus Cristo e no seu caráter de unicidade e universalidade salvífica, na compreensão da cristologia, da

---

<sup>13</sup> Ratzinger se referiu a esse conceito na homilia da *Missa pro Eligendo Romano Pontífice* em 18 de abril de 2005.

eclesiologia e de todo o âmbito religioso e teológico bem como antropológico.

Uma das ideias defendidas por muitos filósofos e teólogos sobre as religiões e a sua atuação na sociedade é a busca pela unidade no discurso religioso e na própria dogmática religiosa<sup>14</sup>. Porém, para que essa estratégia possa ser construída de forma comunitária, seria necessário que as diversas religiões renunciassem a algumas das suas convicções e, a partir do diálogo, chegassem a uma mesma compreensão comum, em favor da Tolerância (agir comunicativo). Ao mesmo passo, para se criar uma Tolerância, dever-se-ia, pelo próprio conceito, defender que todos os tipos de rituais religiosos deveriam ser aceitos e não serem combatidos, inclusive os que possuem sacrifícios animais ou humanos. Ratzinger, nesse sentido, discorda dessa forma de Tolerância, pois, quando uma religião, ou uma Igreja, ou mesmo um Estado não oferece os meios e o discurso necessários para a conservação da dignidade humana e da dignidade da Criação, não há Tolerância. Ao pensar-se em um caso mais explícito de relativismo, como a possibilidade de unir a religião à espada, encontra-se um atentado à vida humana. Em diversos momentos da história isso concretizou-se, e pode-se perceber a fragilidade do discurso religioso que aceita matar em nome de Deus.

Ratzinger não é, então, contrário à possibilidade de Tolerância. Ele explana: “A igreja [...] vive da luta da imperfeição pela perfeição, e esta luta vive por sua vez do dom de Deus, sem o qual nem existiria. Mas essa luta só poderá ser fecunda e construtiva se estiver animada pelo espírito de Tolerância e do verdadeiro amor” (Ratzinger, 2015, p. 253). O espírito de Tolerância está unido aos

---

<sup>14</sup> Pode-se tomar como exemplo a teoria do agir comunicativo de Habermas.

conceitos de amor e de verdade. Por isso, para Ratzinger, somente pode haver Tolerância entre as religiões quando elas não possuírem discursos contrários à lógica de Deus e do ser humano. Não é possível tomar uma religião como verdadeira quando esta prega a morte de alguém ou usa o nome de Deus para justificar atos catastróficos, por exemplo.

Por outro lado, Ratzinger compreende que o discurso religioso não pode ser deixado de lado ou não colocado no nível do discurso científico, pois isso resultaria em uma história não real e em um niilismo. Afirma:

Privar-se das grandes forças morais e religiosas da própria história é o suicídio de uma cultura e de uma nação. Cultivar as intuições morais essenciais, conservá-las e defendê-las como um bem comum sem sua imposição violenta parece-me uma condição para a permanência da liberdade diante de todos os niilismos e suas consequências totalitárias (Ratzinger, 2019, p. 85).

Ratzinger parte da realidade. Se o discurso religioso não possuísse valor social, não existiriam conflitos civis de cunho religioso nem justificativas religiosas para as questões civis ou sociais. A prova é que, na sociedade, uma ideia de separação total entre Igreja e Estado, tal como pretendida por Locke, por exemplo, não existe. Assim, não é possível um confinamento da dimensão religiosa na esfera privada, apenas.

Em suma, pode-se afirmar que, para Ratzinger, a Tolerância religiosa existe somente se ela não for permeada pelo relativismo e se o discurso religioso for considerado um pensamento racional que zela pela defesa integral do ser humano e de Deus na sociedade civil.



### 3 CONSIDERAÇÕES

O conceito de Tolerância e as relações entre Estado e Igreja são amplos, delicados, e foram debatidos em diversos momentos da História. Neste artigo, ao apresentarmos as posições de Locke no século XVII e de Ratzinger no século XX, embora estejam situados em contextos diferentes, evidenciamos que esses conceitos necessitam ser clareados para que não se confundam as esferas civis e religiosas, tal como se apresentaram fortemente nos últimos anos. Nesse sentido, com o intuito de vincular os dois autores, pode-se concluir que é preciso, para o bem, tanto da Igreja como do Estado, a necessidade da separação dos poderes, porém sem extremá-los em constituir o Estado na esfera pública e a Igreja na esfera privada. Ao mesmo tempo, embora defenda-se a tese da religiosidade em uma esfera pública, ela não pode substituir os discursos científicos ou sociais. O discurso religioso é racional e pode ser considerado, aliado aos demais discursos, como uma justificativa válida e verdadeira nas reflexões da esfera civil.

O conceito de verdade, conforme abordamos, modificou-se na história a partir do final da Modernidade, sofrendo um esvaziamento que compreendeu a verdade como um *factum*, mas, sobretudo, culminou na Contemporaneidade com a técnica, em que o *factum* se tornou um *faciendum*, ou seja, tornou-se critério de verdade apenas aquilo que pode ser conhecido empiricamente e verificado por experimento ou falseabilidade. A discussão sobre o ser e sobre aquilo que integra o ser – Deus, religião, valores – passou a ser considerada obsoleta, e as discussões filosóficas caminharam para um materialismo que excluiu não apenas a metafísica tradicional, mas a realidade enquanto tal e o próprio homem. Assim,

a compreensão da religião na esfera pública, defendida por Ratzinger, procura buscar, na compreensão de ser humano, pelo dado antropológico e pela metafísica, a recuperação daquilo que foi desmantelado (Habermas; Ratzinger, 2007), sobretudo da integridade humana.

A Tolerância é imprescindível para a harmonia entre as religiões, sobretudo no tocante da paz e da não violência. Porém, não se deve tomar a Tolerância como absoluta nem relativa, mas como possível. Se ela for tratada de forma absoluta, será preciso legitimar práticas incompatíveis com alguns valores civis, por exemplo, com relação à proteção e à manutenção da vida e da dignidade humana. Se for tratada de forma relativa, as religiões precisariam renunciar ao seu compromisso com a ortodoxia e, assim, àquilo que acreditam como verdade. E, nesses extremos, pode-se verificar que nem tudo precisa, ou mesmo pode, ser tolerado, na medida em que corresponde a um projeto não humanitário, de violência e de opressão.

Assim, resta apenas tratar a Tolerância como possível para que se possa, pela disposição das religiões, pelo menos, conviver pacificamente na sociedade civil, respeitando a liberdade do outro na sua crença. Em síntese, os dois autores compreendem que Estado e Igreja podem e devem conviver no mesmo espaço, pois possuem finalidades diferentes e, cada qual respeitando os seus limites, contribuem enormemente para a humanidade como um todo.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTO XVI. **Carta Encíclica Caritas in Veritate**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

DENZINGER, Henrici; HÜNERMANN, Petrus. **Compêndio dos símbolos, definições e declarações de fé e moral da Igreja Católica**. Tradução: José Marino Luz e Johan Konings. São Paulo: Paulus e Loyola, 2006.

HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. **Dialética da secularização: sobre razão e religião**. Tradução: Alfred J. Keller. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

IVANECKÝ, Peter. La critica di Benedetto XVI al relativismo odierno. **Teología y Vida**, v. 55, n. 1, p. 173-199, 2014.

LIMA VAZ, Pe. Henrique Cláudio de. **Antropologia Filosófica**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1991. v. I e II.

LOCKE, John. **Carta acerca da Tolerância**: segundo tratado sobre o governo; ensaio acerca do entendimento humano. Tradução: Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução: Julio Fischer. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NODARI, Paulo César. **A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. **Compêndio da doutrina social da Igreja**. Tradução: CNBB. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

RATZINGER, Georg. **Mi Hermano, el Papa**. Tradução: Roberto Heraldo BEMET. Madrid: San Pablo, 2012.

RATZINGER, Joseph. **Compreender a Igreja hoje**: vocação para a comunhão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

RATZINGER, Joseph. **Introdução ao cristianismo**: preleções sobre o Símbolo Apostólico com um novo ensaio introdutório. Tradução: Alfred J. Keller. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RATZINGER, Joseph. **Liberar a liberdade**: fé e política no terceiro milênio. Tradução: Rudy Albino de Assunção. São Paulo: Paulus, 2019.

# O CUIDADO COMO EIXO PARADIGMÁTICO DA PRÁTICA ÉTICO-POLÍTICA

*Everaldo Cescon*

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Cada pessoa humana é singular. Dizer que conhecemos alguém é dizer que conhecemos alguns aspectos dessa pessoa, mas também significa dizer que a reconhecemos como um centro de ação e de paixão. Assim como buscamos conhecer os objetos e o mundo, para conhecer uma pessoa será preciso mudar a nossa atitude natural, alargar a nossa experiência. Fenomenologicamente falando, será preciso renunciar à familiaridade e ampliar as nossas percepções sensoriais e afetivas, bem como o perímetro das nossas experiências.

Mas há um traço essencial, ontológico, do ser que nos caracteriza a todos. E não é a autonomia cantada pelas éticas clássicas. Trata-se da inegável realidade da fragilidade, da carência, da necessidade de dar boa forma a si mesmo (Stein, 1994). Por toda a existência precisa cuidar de si, dos outros e das coisas, porque ser é carência. Os modos de cuidar dão forma ao nosso ser. Como defende Heidegger (1986, p. 152): “Cada um é aquilo que faz e do qual cuida”.

Agir com cuidado, guiado por aquilo que faz bem à vida, remete ao núcleo ético do cuidado. É sentir-se responsável pelo outro, estar disponível, disponibilidade concreta, mas também declarada (Zambrano, 1998; Nussbaum, 2001). É agir com generosidade, cuidar do outro

porque disso se sente necessidade; escapa da lógica da troca, do perímetro do cálculo, do mensurável, do negociável. É aproximar-se do outro com reverência, permitir que o outro seja a partir de si e segundo o seu modo de ser; considerar o outro transcendente em relação a mim, conservar o outro irredutível ao meu modo de ser e de pensar.

Há indicadores comportamentais que manifestam cuidado: prestar atenção, escutar, estar presente com a palavra (e com os devidos silêncios), compreender, sentir com o outro, estar presente em uma distante proximidade, com delicadeza e com firmeza, aliviar a dificuldade, olhar nos olhos, dar o que o outro precisa para ficar bem naquele momento. A vida não é um sistema, não precisa de saberes arquitetônicos gerais. Precisa de atenção e de dedicação naquele específico instante, para aquele específico olhar. Vivemos no tempo e a alma se nutre de instantes de bem.

## CUIDADO COMO PRÁTICA

O cuidado é um agir guiado pelo desejo de promover uma vida boa. Portanto, tem uma eticidade. Significa:

- a. Tornar-se responsável: tomada de consciência da vulnerabilidade do outro; não responsabilidade pelo bem-estar do outro (sentido de onipotência), mas predisposição de contextos experienciais; a ação sobre o outro reserva imprevisibilidade; vigiar sobre o que se faz e o que se diz continuamente.
- b. Ter respeito: salvaguardar a transcendência do outro. A vulnerabilidade do outro é um imperativo à inviolabilidade. Mas implica também o risco de quem cuida interpretar o seu papel como poder. É preciso captar e respeitar os sinais que o outro envia de-

monstrando em que ele faz resistência e, portanto, agir com respeito. Deixar-se interpelar pelo rosto do outro; não subsumir o outro em uma gaiola conceitual do já dito; não pensar o outro segundo os meus pensamentos; evitar o poder assimilador do outro; manter-se distante; não antecipar o desejável; não pensar o outro preliminarmente.

- c. Agir de modo doador: doar tempo (essência da vida); prestar atenção sensível e intensiva ao outro; “tempo é o único bem que nem mesmo uma pessoa grata pode restituir” (Sêneca, *Lettere morali a Lucilio*, I, 3). Atualmente, eficiência é não perder tempo, mas justamente quando se mantém para si todo o tempo, o tempo se perde. É regido pela liberdade de agir segundo o próprio desejo de facilitar experiências que façam bem, nada pedindo em troca. A lógica do cuidado não é movida pela reciprocidade. Escapa da dimensão sacrificial. Quem cuida dá algo de si, mas muito mais recebe, com o diferencial do absolutamente imprevisto, inesperado.

O agir donativo é movido pela ideia de que o próprio bem-estar coincide com o próprio bem-agir. Ver que o outro está bem faz sentir bem. Nasce da vontade de provocar boas condições de existência. Nasce do saber que ali se aposta o essencial, o sentido pleno do ser. O cuidado como ato donativo é condição necessária para que o outro desenvolva a paixão por ter cuidado de si. O dom escapa da lógica do mercado. O dom implica que o donatário não se sinta obrigado a nada, fá-lo porque sabe que é necessário fazê-lo.

Enfim, é preciso fundar um novo paradigma ético que dilua os argumentos ideológicos, de fronteiras e de nacionalidades, com novos valores: cuidado, transações

do tipo ganhar-ganhar, comensalidade, diálogo, respeito e hospitalidade. Cuidar para prevenir danos futuros e reparar os danos passados. Cuidar não é opção: cuidar ou perecer.

Transações do tipo ganhar-ganhar é: criar valor econômico e ético ao mesmo tempo; produzir e consumir bens úteis à dignidade humana; aumentar a qualidade e durabilidade e diminuir a obsolescência; aumentar a transparência das instituições; e fomentar o consumo consciente.

## O QUE SIGNIFICA CUIDAR

Toda e qualquer pesquisa nasce de uma pergunta, de um problema. Hoje, quero partir da premissa de que a prática educativa é uma prática de cuidado e a pergunta a nos fazermos é: como se configura uma boa prática de cuidado em educação?

É evidente que, para responder a esta pergunta, é necessário, em primeiro lugar, analisar o conceito de cuidado, de cuidar, para, depois, identificar as características de um bom cuidado. O que é essencial no bom cuidado?

No latim cuidado provém de *cúra* e, mais antigamente, *cóera* e *cóira*, que os antigos etimologistas vinculavam a *cor* (coração), porque esquentada, estimula o coração e o consome. Os modernos, no entanto, consideram que provenha da raiz *ku*, presente nas palavras guardar, escutar, solicitude, assídua diligência, vigilância zelosa, assistência, contínua inquietude. Palavras derivadas são: curável, curandeiro, curar, curatela, curativo, curado, curador, procurar, seguro, transcurar, descuidar. Ou seja, primeiramente, indica um zelo ou interesse por alguém, sem que necessariamente esta disposição afetiva ou emocional deva concretizar-se em algum ato objetivo. A

confirmação disso está no fato de o oposto a cuidado ser negligência, que indica uma atitude de desinteresse ou de indiferença. Sinais dessa distinção podem ser encontrados também em outras línguas modernas. Em inglês, *to care about* quer dizer “sentir interesse, ansiedade ou desprazer”, confirmado pelo uso predominantemente intransitivo da expressão *I care* (interessa-me, preocupa-me). A língua inglesa permite também esclarecer o significado dos termos gregos utilizados para indicar aquelas que podem ser chamadas as ações terapêuticas. Enquanto *therapeia* indica “serviço”, *iatrike* se refere especificamente à atividade exercida pelos médicos para curar as afecções do corpo. Esta distinção, em inglês, corresponde à feita entre *to care* e *to cure*.

Ainda mais interessante é o termo alemão *Sorge* (normalmente traduzido por “cuidado”), sobretudo se nos referimos ao significado presente em *Ser e Tempo* de Martin Heidegger (1986), no qual indica fundamentalmente o Ser-aí, isto é, o fato de ser sempre “para alguma coisa” e, enquanto tal, expressão do dinamismo que é próprio da vida humana.

Esta breve incursão etimológica evidencia que, na tradição cultural do Ocidente, as palavras que designam o “cuidado” aludem a uma condição subjetiva – aquela de quem “se preocupa” e, portanto, se põe ao “serviço” – e não a um conteúdo determinado no qual se objetivaria tal “preocupação”. Mesmo quando falamos de um cuidado técnico, como acontece no caso do médico, os termos antigos indicam a presença de uma “preocupação” por aquele que ele deve assistir. Pátroclo é genuinamente *therapon* do general Aquiles não porque faça coisas por ele, mas porque se preocupa pelo amigo, porque lhe obedece e o escuta.



Mas o cuidado, independentemente de como o concretizamos, aparece como uma prática, isto é, um agir que implica disposições e visa finalidades precisas. Assumir essa definição significa distanciar-se do cuidado como um princípio ou estado emotivo. Falar de prática significa conceber o cuidado como uma ação em que toma forma pensamentos e emoções inter-relacionados e destinados a uma finalidade precisa.

Diemut E. Bubeck (2002, p. 60) afirma que o cuidado é “uma atividade ou prática” cuja característica é “satisfazer as necessidades de outros”. Para isso, é necessário um investimento de tempo e de energia e é esse investimento que faz do cuidado uma prática. Justamente por buscar uma resposta às necessidades do outro, o trabalho de cuidar pode ser definido como uma atividade “dirigida ao outro e àquilo que produz benefício ao outro”.

Definir o cuidado como uma atividade destinada a satisfazer necessidades é, porém, reduutivo, pois implica que o outro esteja sempre em uma situação de dependência em relação a quem cuida. Existe, entretanto, um cuidado, o educativo, cuja finalidade é colocar o outro em condições de prover por si às próprias necessidades, tornando-o capaz seja de ações cognitivas, como identificar e estabelecer critérios de prioridade, seja de ações concretas para satisfazer necessidades e realizar objetivos. Pode-se dizer que o cuidado educativo visa promover a capacidade de cuidar de si, para estar em condições, por sua vez, de se tornar cuidador para outros. No seu significado mais geral, o cuidado pode ser definido como uma prática que objetiva promover o bem-estar do outro e pô-lo em condições de decidir e de prover por si às suas necessidades.

Ao longo da vida, todos os seres humanos experimentam momentos em que precisam de cuidados, pois

ninguém está em condições de satisfazer autonomamente todas as condições necessárias à vida. O cuidado é, portanto, uma resposta necessária a uma condição de forte dependência de outros. Nesse sentido, pode-se falar do cuidado como de uma necessidade universal da condição humana. Mas não só o cuidado é universal. Ele é também necessário para cultivar outros aspectos da vida humana, seja aquele corpóreo, sejam aqueles, digamos, imateriais, isto é, a vida cognitiva, emocional e espiritual, vida da mente e do espírito. Então, para que o cuidado desenvolva plenamente a sua função, requer de quem cuida empenhar tanto as próprias energias físicas quanto as cognitivas, emotivas e relacionais.

Bubeck (2002) compara o trabalho de cuidar com outros trabalhos necessários à construção de um mundo humano e identifica entre o cuidado e as outras atividades uma diferença fundamental, enquanto os outros trabalhos estão sujeitos à lógica do desenvolvimento fundamentado na evolução tecnológica, o trabalho de cuidado permaneceu o mesmo ao longo do tempo. Nenhum dispositivo mecânico pode substituir um cuidador. Podemos imaginar uma sociedade na qual pessoas doentes, idosas ou com deficiência sejam colocadas em hospitais e instituições de longa permanência completamente automatizados e as crianças sejam criadas por robôs, mas é evidente que não imaginamos que tal sociedade seja adequada à existência humana que, essencialmente, se alimenta de relações. Se faltar o contato relacional entre os sujeitos, o cuidado deixa de sê-lo, pois o cuidado é essencialmente relacional. Como não há tecnologias que tornem mais eficiente o cuidado substituindo as interações humanas, igualmente nada pode diminuir o tempo necessário ao cuidado. O cuidado requer tempo. É dar tempo ao outro. Para concretizar-se, o cuidado precisa

que quem cuida e que quem é cuidado se comuniquem e interajam um com o outro e que, nessa interação, quem cuida exercite as qualidades essencialmente humanas: linguagem, raciocínio e emoções que permitam empatizar e compreender as reais necessidades do outro.

Berenice Fisher e Joan C. Tronto (1991) sugerem que o cuidado seja considerado um tipo de atividade que inclui tudo o que nós fazemos para conservar, preservar e reparar o nosso mundo, de modo que podemos viver nele do melhor modo possível. Este mundo inclui os nossos corpos, o nosso si mesmo e o nosso ambiente.

Segundo Tronto (1993), são muitas as ações que concorrem para preservar a vida, promovem condições para uma melhor qualidade de vida, reparam condições de vida ameaçadas. Por isso, na opinião dela, é mais fácil entender o sentido do cuidado identificando aquelas ações que não podem ser classificadas como tais, que ela vincula à busca de prazer, ao empenho em atividades criativas, produzir, destruir. Esse modo de colocar a questão levanta muitas perguntas pois é difícil estabelecer separações nítidas entre atividades de cuidado e atividades de não cuidado.

Nel Noddings (1992) considera o aprender a cuidar do mundo não humano um objetivo essencial do processo educativo, em uma perspectiva ética ecocêntrica. Um texto de referência nesse sentido é *On caring* (1990), de Milton Mayeroff. Nele, Mayeroff afirma que o cuidado é sempre cuidar de uma outra pessoa e esse cuidar, “no seu sentido mais significativo, é ajudá-la a crescer e a realizar/atualizar a si mesma” (p. 1). Portanto, pode-se dizer que o cuidado “cria a possibilidade” do ser (Benner; Wrubel, 1989, p. 1), o seu objetivo é promover o pleno florescimento do outro. Por isso, cuidar implica “assumir os interesses e as necessidades do outro como base para

a ação” (Tronto, 1993, p. 105). No centro, portanto, está o outro, no sentido de que quem cuida deve buscar em primeiro lugar ajudar o outro a atualizar a orientação do seu existir, porque somente assim também quem cuida encontra a própria autorrealização. Em suma, concretizar uma relação de cuidado significa assumir as possibilidades de ser do outro como possibilidades de ser para nós mesmos. Quando vemos a realidade do outro como possibilidade para nós, devemos agir para eliminar o intolerável, para reduzir a dor, para satisfazer uma necessidade, para concretizar um sonho. Quando eu estabeleço com o outro esse tipo de relação, quando a realidade do outro se torna uma possibilidade real para mim, eu cuido (Noddings, 1984, p. 14).

Quando o processo de doação de sentido à vida no qual o outro está envolvido se torna doação de sentido à nossa vida, então, e só então, se está numa relação de cuidado, porque “a nossa motivação a nos empenharmos no cuidado consiste em promover o bem-estar, a proteção e o crescimento pleno de quem recebe cuidado” (Noddings, 1984, p. 23). Especificando melhor: o cuidado, na sua perspectiva última, se destina a promover o pleno bem-estar intelectual, emocional, espiritual e físico de quem recebe cuidado. E só se pode realizar em um contexto de estruturas sociais que encorajam o desenvolvimento das capacidades de dar e receber cuidado (Groenhout, 2004, p. 24). Na base de uma tal concepção há uma visão da vida humana como um tempo que se desenvolve em uma rede de relações de cuidado, na qual cada pessoa é posta nas condições de receber e de oferecer cuidado. Assim, se quiséssemos manifestar a essência do cuidado, diríamos que consiste numa prática relacional que compromete quem cuida a gastar energia e tempo para satisfazer as necessidades do outro, materiais e imateriais, de modo

a criar as condições que permitam ao outro tornar-se si mesmo, por meio do desenvolvimento da capacidade de cuidar de si.

Existe, portanto, um cuidado que preserva a vida daquilo que a ameaça, um cuidado que a restaura quando se criam cicatrizes de sofrimento e um cuidado que a faz florescer oferecendo ao outro experiências para que ele se torne si mesmo. Essa definição de cuidado revela a sua riqueza, mas também a sua problematicidade. A expressão “tornar-se si mesmo” não deve ser entendida em sentido platônico, pressupondo que a educação seja trazer à luz alguma coisa já definida, uma essência do ser, mas deve ser interpretada segundo uma ótica relacional, na qual assume o significado de chamar o outro a desenhar o seu singular e único itinerário em meio à tessitura de relações em que cada um vai se tecendo. A rede é a metáfora. Cada um de nós consiste em um nó que vai se constituindo no entrelaçamento com os outros.

Pois bem, se o próprio vir-a-ser toma forma na trama das relações que constituímos com os outros, então há condições para vir-a-ser si mesmo? E, caso fosse possível, quais poderiam ser as ações do cuidado educativo que permitem agir de modo que o outro dê forma ao seu ser mantendo-se fiel a si mesmo e não condicionado por quem cuida dele? Que prática de cuidado permite tal vir-a-ser? Se não existe ação de cuidado fora de uma relação de dependência, como é possível agir de modo que o outro se torne o seu próprio ser independentemente daquilo que eu sou em relação com ele?

As relações são fenômenos contextualizados. Acontecem dentro de redes de relações pré-existentes. Assim, está subentendida à relação de cuidado um contexto político. Para que uma ação seja eficaz, deve estar situada em uma rede de ações que potencializam os seus efeitos.

Para ser eficaz, portanto, uma prática de cuidado deve ser sustentada por uma política do cuidado, entendida como tessitura de relações com os outros e como concretização de ações simbólicas capazes de mostrar o valor do cuidado.

## CUIDAR DE COISAS E CUIDAR DE PESSOAS

A diferença fundamental entre cuidar das coisas utilizáveis e cuidar dos outros é que a relação com as outras pessoas não é aquela da simples presença, mas um “ser-com, um cuidado compartilhado (*Mitsorge*), ou mais exatamente um cuidado por, um zelar” (Heidegger, 1986, p. 147). Se seguíssemos a terminologia heideggeriana, quando se fala de cuidado no contexto do mundo seria necessário utilizar exclusivamente a expressão “zelar”, mas a questão não se resolve tão simplesmente, pois pode acontecer que o cuidado pelos outros se deteriore na forma do utilizável. É o modo não humano de referir-se aos outros, enquanto os tratamos como coisas, como simples presença.

A interpretação autêntica do cuidado é aquela que sabemos conservar o outro na sua essência, cultivando-o, zelando por ele. A interpretação inautêntica do cuidado, contrariamente, é aquela na qual nos remetemos às coisas e nos relacionamos com os outros na lógica do controle e da manipulação.

Outra distinção importante do ponto de vista pedagógico é a distinção feita por Heidegger entre cuidado como “pena angustiante” e cuidado como “zelo e devoção”. As referências: a fábula nº 220 de Higino<sup>15</sup> e o conceito presente no Novo Testamento e em Sêneca.

---

<sup>15</sup> Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito apareceu Júpiter.

O cuidado como pena angustiante é um modo obrigatório da condição humana decorrente de termos continuamente de procurar coisas para viver. O nosso ser cotidiano é obrigatoriamente um ocupar-se das condições da vida para garantir a sua continuação. Pode-se, portanto, falar do cuidado como trabalho do viver, isto é, aquele trabalho conectado à dificuldade, à pena de satisfazer as necessidades primárias da existência (Arendt, 2014). É a punição de tirar do solo o pão com o suor e as lágrimas, indicado no livro do Gênesis.

Mas, noutro sentido, cuidado é entendido por Heidegger como zelo, devoção e dedicação. Na língua grega o termo cuidado é expresso com *epimeleia*, indicando solicitude, atenção, ocupação e ciência, bem próximo do sentido heideggeriano de cuidado como dedicação. Esse entendimento permanece presente nos textos platônicos e na cultura clássica e helenística em geral. O cuidado de si (*epimeleia eautou*) significa dedicar-se a dar forma ética e estética à própria vida. Portanto, em síntese, cuidado pode indicar a condição existencial

---

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

—Você, Júpiter, deu-lhe o espírito, receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura.

—Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer.

—Mas você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

—E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil.

do ser humano de ter de enfrentar uma situação em si problemática, pois a existência está constantemente ameaçada se não agirmos para buscar o que é necessário à continuação da vida ou para reparar situações críticas. Também pode indicar, enquanto *epimeleia*, a solicitude e o zelo em relação a si próprio e ao outro, indicando o desejo propriamente humano de buscar o melhor para poder realizar a si mesmo. O cuidado como *epimeleia* indica o vir-a-ser humano do que lhe é próprio, daquilo que ele pode ser, no seu ser-projeto, que indica as suas possibilidades. Como ilustrado na parábola do semeador (Mt 13, 22), a tarefa do ser humano é encontrar a justa medida do cuidado de modo a encontrar o tempo para o cuidado, porque somente quando o espírito não se deixa dominar pelas preocupações a semente da palavra que convoca à existência não cai entre os espinhos, mas germina mantendo-a em atitude de escuta.

Considerando ambos os significados de cuidado, o que interessa especificamente à pedagogia enquanto práxis orientada para o desenvolvimento do cuidado de si está, portanto, conectado ao termo *epimeleia*.

## CUIDADO COMO OCUPAÇÃO E COMO PREOCUPAÇÃO

Outra distinção importante para entendermos o que significa cuidar reside na distinção entre ocupação e preocupação. Ocupar-se é buscar coisas necessárias para conservar, reparar, promover a qualidade da vida sem um investimento pessoal, como uma série de atividades a desenvolver. Se é que é possível falar de uma atividade neutra, ocupar-se é um agir neutro no qual quem age, quem pratica o cuidado não se envolve subjetivamente. É um fazer coisas porque assim nos é demandado. O cuidado como ocupação atesta a indiferença, o agir uniforme e tranquilo da rotina, a realização indiferente dos afazeres



ordinários (Heidegger, 1986, p. 314). O modo negativo da ocupação é aquele em que o outro é tratado como um objeto. Se assumirmos o pressuposto de que o cuidado exige ações realizadas com uma disposição interior de solicitude, então a realização de uma atividade de cuidado entendida somente como realização de um trabalho não pode ser entendida propriamente como cuidado, pois lhe falta a disposição de cuidar (Tronto, 1993, p. 105).

Preocupação, por outro lado, é tomar a peito, é ter o outro em mente. Comporta um forte investimento pessoal, seja em termos espirituais (ter o outro em mente), porque se trata de decidir como cuidar, seja em termos emotivos, pois envolve afetivamente. Tal investimento pode assumir diferentes tonalidades: da ansiedade ao medo que aparece diante de situações problemáticas, do prazer à alegria de participar da aventura existencial do outro, dos seus sonhos. Tomar a peito pode significar ter zelo, mas também dedicar-se ou devotar-se. “Devoção” é o termo usado por Heidegger, mas também por Donald W. Winnicott (1987, p. 1), o qual defende que quando uma mãe está “normalmente devotada”, sabe fazer muito bem o seu trabalho de cuidar.

Eu acho, no entanto, que é necessário refletir para que o termo “devoção” seja corretamente empregado. *Devotus* em latim significa devoto, afeiçoado, dedicado, pronto a... Devoto é aquele/aquela que é intensamente consagrado a alguma coisa. A devoção é uma atitude marcadamente religiosa, pois é pensada como voltada a alguma coisa que é considerada sagrada. A devoção seria, portanto, uma atitude devida ao divino. Temos em mente a imagem do devoto ajoelhado, ou prostrado diante da sua divindade. Mas também o ser humano pode ser percebido na sua sacralidade. Quando somos capazes de reconhecer o sagrado no outro e nos deixamos interpe-

lar por esse sagrado, então gera-se a devoção. Devoção significa dedicar recursos e tempo ao outro, dirigir-lhe a minha atenção. A devoção é uma atitude de atenção e de dedicação intensiva ao outro, motivada pela consideração do outro como fonte de valor inviolável, cujo ser deve ser protegido e salvaguardado. É perceber o outro como algo sagrado que me faz ser responsivo com gratuidade diante da necessidade de ajuda que ele/ela manifesta. Remete à imagem daquele que permanece ao lado do leito do doente em vigília permanente buscando, pela sua ação, suavizar o sofrimento, reparar o bem-estar ou atender à necessidade do doente.

A devoção me mantém inteiramente pronto para o outro, seja na dimensão intelectual, seja na dimensão emocional. É o fato de pensar o outro como algo sagrado que me faz perceber a necessidade de estar pronto para responder aos seus apelos. O “estar pronto a” é uma atitude de espera ativa: estar pronto ao apelo do outro. Por isso exige máxima atenção e escuta do outro.

A devoção que se fundamenta no pensar o outro como sagrado é geradora da disposição a agir com responsabilidade porque se sente a ação como algo necessário, não como um dever.

Segundo Eva F. Kittay (1999), podemos falar de cuidado toda vez que estivermos na presença de ações que visam conservar, reparar e promover a vida. Um bom cuidado é uma prática que se realiza em uma série de ações alimentadas por aquela atenção pelo outro que sozinha sabe gerar um deslocamento cognitivo e afetivo em direção à sua situação. Ou seja, há verdadeiro cuidado quando o centro da relação se desloca inteiramente para aquele que recebe cuidado.

O bem-estar do outro tem prioridade. É a condição para praticar o bom cuidado. Por outro lado, esta condição deixa quem cuida em uma condição de vulnerabilidade, que aumenta à medida que se cria um vínculo afetivo com quem recebe cuidado. Esta vulnerabilidade é problemática porque fragiliza diante das possibilidades de exploração às quais se expõe quem cuida do outro, seja exploração afetiva e emocional, seja propriamente econômica. Não são poucas as situações em que aquele que recebe cuidado explora aquele que cuida. Este fica vulnerável aos seus desmandos e às suas exigências que nem sempre são reais.

Assim, é razoável reduzir a vulnerabilidade reservando tempo para o cuidado de si, criando artifícios para cuidar de quem cuida. Mas mesmo com todas as precauções possíveis, a vulnerabilidade não pode ser eliminada sem que se produza uma perda de significatividade do cuidado, visto que um bom cuidado está, na sua essência, voltado para o outro para promover o seu bem-estar.

### *TO CURE E TO CARE*

A prática do cuidado assume formas diferentes de acordo com a intenção que a guia. O cuidado aos doentes, aos idosos não autônomos e às pessoas com grave comprometimento temporário ou permanente é entendido no seu sentido reparador, isto é, como socorro que visa preencher lacunas. O cuidado que visa promover o pleno florescimento do humano é entendido como prática de promoção, no sentido que facilita o florescimento da vida, abrindo-a à transcendência. Há aqui claramente uma relação de poder e o poder, diz Arendt (2014), não pode ser negado, mas reconhecido. A filósofa sugere questionar-se sempre sobre onde se está quando se pensa, atitude que pode ser entendida como um interrogar-se sobre a

realidade das coisas que é ação cognitiva inseparável da análise das concepções que podem mistificar a realidade. Esta visão corresponde a uma idealização das relações humanas, porque até mesmo na relação de cuidado mais “pura”, aquela em que quem cuida é capaz de um deslocamento radical do próprio olhar para interpretar as necessidades do outro e a partir delas orientar o próprio agir, se terminaria sempre propondo uma direção, que é a direção que o cuidador considera ser melhor. Nunca há uma relação pura, na qual um permaneça absolutamente transcendente em relação ao outro, pois sempre se dá um contágio.

Em toda relação há uma distribuição de poder. A relação de cuidado pode ser simétrica (amigos, cônjuges) ou assimétrica (em relação a uma criança, um idoso não autônomo ou uma pessoa com grave deficiência). É importante considerar que, quando uma pessoa cuida de outra que se confia aos seus cuidados, cria-se uma forma de dependência, que se traduz para quem cuida em uma forma de poder.

Na relação simétrica de cuidado, entendida como cuidado recíproco, as necessidades são algo negociável. Na relação assimétrica as necessidades são definidas por quem tem a responsabilidade pela relação. Essa identificação jamais pode ser pautada por critérios de objetividade, capazes de espelhar fielmente as condições do outro, mas, mesmo considerando o que o outro consegue comunicar, a recepção de tais mensagens é sempre filtrada pela avaliação subjetiva de quem exerce a ação de cuidado.

Destacar a disparidade de responsabilidade que caracteriza as relações assimétricas não significa negar qualquer reciprocidade, porque também nesse tipo de relação quem é cuidado, mesmo se encontrando dependente de quem cuida, geralmente está em condições de

fornecer um *feedback* acerca do significado das ações de que é destinatário. Se estas formas de resposta, que podem ser expressas por um simples sorriso ou por um gesto, não existissem, quem cuida não saberia avaliar o êxito do seu agir e, então, ajustá-lo em função do bem-estar do outro (Noddings, 2002, p. 19).

## GRATUIDADE E RETRIBUIÇÃO

Existe um trabalho de cuidado que precisa apenas de um reconhecimento simbólico: o materno, o amistoso, o parental em geral. Mas há também um que deve ser retribuído, pois constitui uma prestação laborativa que, como tal, entra na lógica do mercado. Ambos se destinam a satisfazer às necessidades vitais do outro, mas são diferentes no âmbito do investimento afetivo: nas relações parentais e amistosas geralmente há um sensível investimento afetivo; que não está necessariamente presente, entretanto, no cuidado como atividade laborativa remunerada. Essa especificação é necessária para desmontar o preconceito de que o cuidado deve sempre implicar uma relação afetiva com o outro: pode-se ter cuidado no sentido de querer o bem do outro sem necessariamente querer bem ao outro, ou seja, sem se sentir envolvido afetivamente.

Muitos declaram receber do trabalho de cuidado um sentido de satisfação que não pode ser experienciado em outros lugares. Além disso, a prática de cuidado é sentida como um dar ao qual corresponde um receber que, geralmente, devolve muito mais do que foi dado. Sublinhar o ganho afetivo-sentimental que em certos casos vem do empenho em práticas de cuidado não deve, porém, comportar uma minimização do cuidado enquanto atividade laborativa que envolve dificuldades, sejam cognitivas ou emocionais.

Podemos hipotetizar que o trabalho de cuidado que é retribuído pode ser vivido com duas diferentes atitudes disposicionais: o cuidado como serviço e o cuidado como vocação. Por um lado, os sofistas, que interpretavam o seu agir educativo como uma atividade que necessitava de uma remuneração, e, do outro, em Sócrates, que se sentia motivado pelo chamado divino do *daimon*<sup>16</sup>. Onde o cuidado é vivido como serviço, o importante é executar as atividades demandadas como está previsto no protocolo, ao passo que quando o cuidado é sentido também como vocação somos capazes de um zelo e de uma dedicação que demandam o investimento pessoal que transcende os cânones previstos.

O que é remunerado pertence à dimensão da ocupação, isto é, do desenvolvimento de determinadas funções como estão codificadas, à medida que aquele plus das práticas de cuidado que atesta dedicação e zelo é algo que escapa da lógica calculista sobre a qual se fundamenta o mercado de trabalho. Existe uma cultura da desvalorização e do não reconhecimento dos modos existenciais do cuidado entendido como “levar a peito” o outro. Devemos buscar corretivos a essa desatenção se quisermos cultivar uma civilização do cuidado, sabendo, porém, que o *plus* – a dimensão do investimento simbólico do seu valor – do cuidado permanecerá estranho aos discursos que calculam segundo medidas econômicas, pois pertence a um horizonte não determinável.

---

<sup>16</sup> Elementos da natureza; afecções humanas; divindades. O termo "daímôn", o gênio pessoal, foi usado por Sócrates quando, ao contrário de seus colegas sofistas, não abriu uma escola para transmitir seus ensinamentos, assim como não cobrou por isso. Ele dizia que apenas falava em nome do seu "daímôn", do seu gênio pessoal.

## O CUIDADO COMO EIXO PARADIGMÁTICO DA PRÁTICA EDUCATIVA

O tempo passa de modo angustiante porque não o observamos simplesmente, mas o sopesamos. Perguntamo-nos se passou inutilmente ou se lhe damos significado. Cuidar da existência significa estabelecer uma relação ética e estética com o próprio tempo, reconciliando-se com o passado e olhando com confiança para o futuro, porque só assim temos a tranquilidade de espírito necessária para viver intensamente o presente enchendo-o de sentido. É o desejo de existir que torna as agruras do viver suportáveis. Não podemos abdicar de existir. Mas pode acontecer de nos sentirmos cansados de tudo e de todos, e até quisermos abdicar da existência, cansados de suportar o peso do cuidado, não de um aspecto da vida, mas da vida inteira. Estamos comprometidos a existir. Trata-se de um contrato não anulável. Quando falta o desejo de existir, tudo se torna opaco, mudo. Como se vivêssemos ausentes de nós mesmos, transformados em estátuas de nós mesmos.

Então, em primeiro lugar, é preciso cultivar o desejo de existir, cuidá-lo, nutri-lo. O risco de um enfraquecimento do desejo de existir é próprio da fragilidade da condição humana. Tal fragilidade deve ser entendida como consequência da nossa dependência dos outros e das coisas do mundo, mas também em um sentido mais amplo como fragilidade do sentimento vital que sustenta a dificuldade do próprio vir-a-ser. Essa fragilidade torna necessário o cuidado de si. Aprender a cuidar de si é aprender a paixão pela busca da “arte de viver” que é essencial para encontrar a melhor forma possível para a própria existência.

É aqui que se inscreve a razão de existir da educação: cultivar no sujeito educativo a paixão pelo cuidado de si, ou

seja, acompanhá-lo no processo de construção daqueles instrumentos cognitivos e emotivos necessários para traçar com autonomia e com paixão o caminho da sua existência, cuidando para que cada dia, e cada instante, seja a atualização de um processo de doação de sentido. Educar é sensibilizar o outro ao seu chamado a ser, ou seja, a escolher escolher, porque viver, já dizia Aristóteles (Ética a *Eudemos*), é condição necessária para ter uma vida boa. Portanto, a educação, aqui, é entendida como a prática guiada pela intenção de oferecer experiências que sejam adequadas a desenvolver no outro o desejo de transcender, ou seja, a paixão pelo além, pelo ulterior, pelo mais que implica simplesmente estar disponível ao chamado do cuidado. O processo educativo não pode, portanto, não ser interpretado segundo o paradigma do cuidado, no sentido de que para ajudar o outro a se tornar aquilo que ele pode ser deveria objetivar-se como prática de cuidado do outro a fim de que se torne capaz de cuidar de si.

A referência essencial aqui é Sócrates. Na filosofia pedagógica de Sócrates, educar é uma ação que se aproxima da ação divina. Cuidar e ordenar as coisas são ações divinas com as quais a realidade é gerada. Cuidar permite o pleno florescimento do desejo humano no agir educativo. Por isso, no *Eutifrão* (2d), Sócrates afirma que é “bom... antes de qualquer coisa, cuidar dos jovens, para que cresçam do melhor modo possível”.

Na *Apologia*, Sócrates indica a primeira tarefa do educador: cuidar dos jovens para que estes aprendam a capacidade de cuidarem de si, cuidado entendido como a busca da sabedoria e da verdade. Cuidar de si significa assumir a tarefa de dar forma à própria existência, descartando a vida de insensatez (ocupar-se das honras, da glória, das riquezas e do poder) para aplicar as próprias



energias naquilo que dá forma à própria humanidade: buscar a verdade e a sabedoria da vida, pois o mais importante é cuidar do espírito. Educar, portanto, é cuidar de si e cuidar de si consiste primeiramente em ser ético.

Ao jovem Alcibíades, que deseja a carreira política, Sócrates explica que só poderá pretender governar os outros se primeiro se submeter a um processo formativo que consiste em aprender a cuidar de si (Platão, *Primeiro Alcibíades*, 127e). Qualquer semelhança com os nossos governantes é mera coincidência. E para aprender tal arte é preciso aprender a conhecer-se a si mesmo, porque “sem saber quem somos não poderemos conhecer a arte que nos torna melhores” (128e). “A sabedoria consiste em conhecer-se a si mesmo” e conhecer-se a si mesmo significa “conhecer o nosso espírito” (131b; 130e).

A tese de fundo é a tese de que a educação se realiza à medida que assumir que cuidar é o seu eixo paradigmático. Cuidar é o fenômeno ontológico (somos cuidado) e existencial (precisamos de cuidado para existir) fundamental. Enquanto tal, tem de ser uma categoria fundamental do discurso pedagógico.

Se olharmos para a etimologia da palavra “educar” veremos que remonta ao latim *educere*, que significa extrair, trazer à luz; por outro lado parece mais correto remetê-la a *educare*, que significa criar, alimentar, nutrir, cuidar, além de educar, instruir, formar; *educatus* – que indica a qualidade de ser educado – é o particípio passado de *educare*.

Se considerarmos a palavra “cultura”, veremos que ela deriva de *colere*, que significa cultivar, cuidar, indica “uma atitude de cuidado amoroso” (Arendt, 2014, p. 273). Podemos mesmo afirmar que as ações de cuidado estão

na origem de uma civilização.<sup>17</sup> Que cuidado e educação estão estreitamente conectados.

Mas o que temos mesmo de pensar é que, apesar da relevância, o conceito de cuidado não faz parte do atual paradigma pedagógico. Outras são as palavras-chave: aprendizagem eficaz, desenvolvimento de competências, habilidades, objetivos, planejamento didático. Recentemente o léxico pedagógico sofreu mais uma modificação e o sujeito educativo se tornou o cliente, a relação educativa passou a ser mensurada a partir do contrato pedagógico. A mentalidade utilitarista submeteu a cultura da formação a uma mentalidade mecânica, isto é, a um modo de calcular mercantilista que assume o útil como o único critério de valor.

Colocar o cuidado no centro não significa esquecer que é preciso que os jovens aprendam os fundamentos da cultura, pois a alfabetização é condição necessária ao pleno desenvolvimento das próprias possibilidades existenciais. Assumir o cuidado como eixo paradigmático do agir formativo significa assumir a fenomenologia de uma boa prática de cuidado como referência para traçar o perfil de um educador que saiba preparar um ambiente de aprendizagem autenticamente facilitador do desenvolvimento dos sujeitos educativos.

De resto, as escolas que melhor funcionam são aquelas em que os professores cuidam dos alunos, ainda que

---

<sup>17</sup> Há muitos anos, um aluno perguntou à antropóloga Margaret Mead (1901-1978) o que ela considerava ser o primeiro sinal de civilização numa cultura. O aluno esperava que Mead falasse a respeito de anzóis, painéis de barro ou pedras de amolar. Mas não, Mead disse que o primeiro sinal de civilização numa cultura antiga era um fêmur (osso da coxa) quebrado e cicatrizado. Um fêmur quebrado que cicatrizou é evidência de que alguém teve tempo para ficar com aquele que caiu, tratou da ferida, levou a pessoa à segurança e cuidou dela até que se recuperasse. “Cuidar de alguém durante a dificuldade é onde a civilização começa” disse Mead.

falte um trabalho de tradução simbólica destas práticas. Não se documenta a prática do cuidado porque na nossa cultura ela ainda não é adequadamente valorizada. O trabalho de cuidar não é reconhecido por facilitar no outro o processo de formação.

Isso acontece apesar de reconhecermos que o cuidado é fundamental na existência humana. Todos precisamos de cuidado. A vida encontra o seu sentido cuidando do próprio espaço vital, que compreende as relações com os outros e com o mundo, bem como o próprio universo interior. Uma cultura que redescubra o valor do cuidado pressupõe, portanto, uma nova visão do processo formativo, que assuma o cuidar como primeira direção de sentido.

## RESGATAR O MODO-DE-SER CUIDADO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma conclusão com Leonardo Boff (2004, p. 52-53):

O que nossa civilização precisa é superar a ditadura do modo-de-ser-trabalho-produção-dominação. Ela nos mantém reféns de uma lógica que hoje se mostra destrutiva da Terra e de seus recursos, das relações entre os povos, das interações entre capital e trabalho, da espiritualidade e de nosso sentido de pertença a um destino comum.

Importa colocar cuidado em tudo. Para isso urge desenvolver a dimensão animal que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas.

Estes são os antídotos ao sentimento de abandono que os pobres e os idosos sentem. Estas são as medicinas contra o descuido que os excluídos, os desempregados, os aposentados, os idosos e os jovens denunciam na maioria das instituições públicas. Elas se preocupam

cada vez menos com o ser humano e se ocupam cada vez mais com a economia, com as bolsas, com os juros, com o crescimento ilimitado de bens e serviços materiais, apropriados pelas classes privilegiadas à custa da dignidade e da com-paixão necessárias face às carências das grandes maiorias. Este é o modo-de-ser que resgata a nossa humanidade mais essencial.

## REFERÊNCIAS:

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- BENNER, Patricia; WRUBEL, Judith. **The Primacy of Caring**. Stress and Coping in Health and Illness. Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Co., 1989.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BUBECK, Diemut E. Justice and the Labor of Care. *In*: KITTAY, Eva F.; FEDER, Ellen K. **The Subject of Care**. Feminist Perspectives on Dependency. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2002, p. 160-185.
- FISHER, Berenice; TRONTO, Joan C. Toward a Feminist Theory of Care. *In*: ABEL, Emily K.; NELSON, Margaret K. **Circles of Care**. Work and Identity in Women's Lives. Albany: State University of New York Press, 1991, p. 35-62.
- GROENHOUT, Ruth E. **Connected Lives**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KITTAY, Eva F. **Love's Labor**. Essays on Women, Equality, and Dependency. New York: Routledge, 1999.
- MAYEROFF, Milton. **On Caring**. New York: Harper Collins Publishers, 1990.
- NODDINGS, Nel. **Caring**. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley: University of California Press, 1984.
- NODDINGS, Nel. **Starting at Home**. Caring and Social Policy. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 2002.
- NODDINGS, Nel. **The Challenge to Care in School**. An Alternative Approach to Education. New York: Teachers' College Press, 1992.
- NUSSBAUM, M. **Upheavals of Thought**. The Intelligence of Emotions. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001.

PLATÃO. **Primeiro Alcibíades**. Belém: Editora UFPA, 2015.

SENECA, Lucio Anneo. **Lettere morali a Lucilio**. Milano: Mondadori, 1994.

STEIN, Edith. **Ser finito y ser eterno**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

TRONTO, Joan. C. **Moral Boundaries**. A Political Argument for an Ethic of Care. New York: Routledge, 1993.

WINNICOTT, Donald W. **The Maturation Processes and Facilitating Environment**. Studies in the Theory of Emotional Development. London: The Hogarth Press, 1965.

ZAMBRANO, Maria. **Seneca**. Milano: Bruno Mondadori, 1998.

# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ESPAÇO IDENTITÁRIO DA ESCOLA

*Raquel Furtado Conte*

## 1 INTRODUÇÃO

Ser vítima de bullying ou de qualquer outra forma de violência na escola pode gerar sentimento de medo, insegurança e rejeição, levando a problemas emocionais graves e afetando o bem-estar e a autoestima das vítimas e de todos ao entorno do fato violento. Além disso, a exposição frequente a situações de violência pode levar a comportamentos agressivos, o que contribui para a perpetuação do ciclo de violência. É importante, portanto, desenvolver um ambiente escolar seguro e acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito e a tolerância. Intervenções psicológicas no campo escolar podem contribuir para o desenvolvimento emocional dos indivíduos e grupos. É fundamental o desenvolvimento de habilidades de empatia, comunicação não violenta e resolução de conflitos para a prevenção e combate da violência nas escolas.

O objetivo deste estudo é o de analisar as possíveis contribuições da cultura da paz e da Psicologia, pelo viés da Psicanálise, para que a escola possa potencializar seu espaço identitário com as crianças e os adolescentes. Para isso inicialmente buscou-se conceituar e contextualizar a violência escolar no Brasil, apresentar a Cultura da paz junto aos Objetivos do Milênio e, posteriormente, foi realizada uma discussão acerca das contribuições

da psicanálise para a formação da escola como espaço identitário.

Os efeitos da violência nas escolas são graves e podem ser sentidos em todas as esferas da vida da criança. Ela pode afetar o seu desenvolvimento emocional e social, além de comprometer o seu aprendizado e desempenho escolar. Em casos mais severos, pode também levar a problemas de saúde mental, como estresse, ansiedade, depressão, entre outras doenças. Por isso, é fundamental que a escola se torne um ambiente seguro para as crianças e que medidas sejam tomadas para combater a violência. Ações que promovam o diálogo, a empatia, o respeito às diferenças, a solidariedade e a cultura da paz são essenciais para a construção de um ambiente escolar sadio e acolhedor. Além disso, é importante que os professores e a equipe escolar estejam qualificados para lidar com conflitos e situações de violência de forma adequada.

Ao protegermos a infância com ações que visam o combate a violência nas escolas, estamos criando um ambiente mais justo e saudável para as crianças e garantindo um futuro melhor para elas e para a sociedade como um todo.

O combate à violência nas escolas pode ter início a partir do momento em que a escola possa representar um espaço identitário, tendo como objetivo fundamental atuar de maneira a promover saberes e fazeres que venham de encontro à diversidade da qual ela é constituída, a fim de se torne um espaço intercultural (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2006).

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi orientada pelo método dedutivo de natureza qualitativa; do tipo exploratório, bibliográfico. Foi utilizada a pesquisa básica, a qual procura gerar novos conhecimentos, contribuindo para o avanço da ciência. Os procedimentos técnicos da pesquisa configuram-se como pesquisa bibliográfica que constitui numa coleta de materiais já publicados como artigos sobre os temas da pesquisa: violência escolar, cultura da paz e psicologia escolar, bem como documentos de cunho jurídico disponíveis *online*, em bibliotecas e repositórios físicos. A apresentação dos resultados deu-se de modo descritivo.

Optou-se por realizar inicialmente uma conceituação e contextualização da violência escolar, bem como uma descrição da cultura da paz e, posteriormente, foi realizada uma discussão acerca das contribuições da psicanálise para a formação da escola como espaço identitário. Foram selecionados artigos nos bancos de dados do *SCIELO* e *Google* acadêmico, bem como alguns livros de conhecimento da autora, de acordo com os objetivos da pesquisa. Foram incluídos artigos referentes à violência escolar que tratavam do fenômeno no Brasil. O conceito da cultura da paz foi atrelado aos Objetivos do Milênio desenvolvido pela Organização das Nações Unidas, enquanto a Psicanálise percorreu os estudos de Freud e Winnicott para atrelar o lugar e o papel da escola como espaço identitário das crianças e adolescentes.



## 2.2 CARACTERIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

Dentre as diversas discussões possíveis para a violência no âmbito escolar, este trabalho tem o objetivo de discutir sobre a escola como espaço identitário.

Para isso, discute-se primeiramente nesta parte, o papel da escola como promotor de desenvolvimento e, portanto, como implicado nas questões sociais que são vivenciadas pelos diversos atores da sociedade, sejam eles: pais, crianças, adolescentes, adultos, velhos. Propõe-se aqui apresentar os direitos das crianças e adolescentes à educação e, em contrapartida, a realidade escolar permeada pela evasão escolar e os fatores a ela associados.

A violência nas escolas tem sido um problema cada vez mais crescente na sociedade atual. Ela se manifesta de diversas formas, como bullying, agressões físicas e verbais, discriminação, além de ataques com armas de fogo e outros meios agressivos, capazes de tomarem uma amplitude de conceituação de massacre ou chacinas. E esse problema tem relação direta com a negação da infância.

A infância é uma fase importante da vida, em que as crianças precisam estar protegidas e cuidadas, tendo seus direitos respeitados. Entretanto, a violência nas escolas nega esse direito, pois muitas vezes as crianças são expostas a situações que as colocam em risco físico e emocional.

A escola é o segundo ambiente socializador das crianças, considerando que é o local frequentado por elas desde a educação infantil até o ensino médio. Circular em um Outro meio social, para além do ambiente familiar, já conhecido e muitas vezes compreendido como o primeiro ambiente social da criança, possibilita que a criança pos-

sa explorar espaços, lugares e papéis que não poderiam ser ocupados em outra esfera de sua vida. Oportunidades de crescimento, de desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas e cognitivas são alguns ganhos possíveis desse campo em potencial que é a escola.

A oportunidade de frequentar a escola ganhou força a partir da garantia de direitos das crianças e adolescentes determinadas tanto pela Constituição Federal, como por outras Leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, assim como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Permitam aqui um breve resumo das principais contribuições destas Leis para o tema proposto. A Constituição Federal (Brasil, 1988) afirma em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, para tanto, a partir da promoção e incentivo da sociedade, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, é possível identificar que a educação, nesse ponto de vista, é um direito individual, bem como um direito público, exercido pela família, sociedade e Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 54, sinaliza que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o ensino básico obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, atendimento a creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, bem como atendimento no Ensino Fundamental com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, dentre outros aspectos salientados neste artigo. Deixa claro ainda, no seu Art. 55, que os pais têm obrigação de matricular seus filhos na rede

regular de ensino. Implica o poder público, no Art. 57 com o incentivo a pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com o objetivo de inserir as crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), esclarece em seu Art. 4, dentre outras questões importantes, porém impossíveis de citar aqui, a gratuidade da educação Básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, observada as fases da pré-escola e ensino fundamental. Ainda, na sua alteração em 2013, a Lei passou a considerar a gratuidade à educação infantil até os 5 anos de idade, com a finalidade do desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com fins de complementariedade da ação da família e comunidade.

A Declaração Universal da Criança (UNICEF, 1959) promulga que a criança deve gozar dos benefícios da previdência social, de forma a garantir a ela uma boa saúde e, portanto, deverá ser concedido a ela e a mãe cuidados especiais, dentre eles, uma alimentação pré e pós-natal. Assim, a criança deve ter o direito à alimentação, moradia e assistência médica. Além disso, reforça que o amor e compreensão necessários à criança está atrelado ao direito de permanecer com seus pais, salvo exceções, a fim de evitar a separação da criança em tenra infância. A Declaração também assegura à criança, o direito à educação gratuita e ao lazer infantil. Também é enfatizado o direito a educação gratuita e obrigatória nos anos elementares com possibilidade de desfrutar jogos e brincadeiras dirigidos à educação, a fim de se tornar uma pessoa útil à sociedade.

Portanto, os direitos das crianças e adolescentes perpassam a escola, os pais/família, sociedade/Poder

Público. Esses direitos desde a escola infantil até o ensino médio precisam ser concretizados no que se refere às vagas nas escolas. Sabe-se também que a adesão escolar vai além da inclusão escolar garantida por lei.

A realidade da relação da infância com a escola aparece nos índices de evasão escolar, sendo que a partir deles é possível identificar algumas razões pelas quais esse fenômeno ocorre. De acordo com os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos ainda não haviam terminado a educação básica e deixaram a escola no Brasil. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada. São várias as justificativas daqueles que não estão frequentando a escola, metade (48%) afirma que deixou de estudar porque tinha que trabalhar. Dificuldades de aprendizagem aparecem em 30%, seguido por 29% daqueles que alegaram a desistência na escola porque não havia sido retomado atividades presenciais e 28% afirmam que precisavam cuidar de familiares. Aparecem na lista, também, queixas como falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios por ter alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros.

Pesquisa de Piccoli, Lena e Gonçalves (2019), aponta que a evasão escolar tem relação com a violência escolar. Mais da metade dos alunos do 1º e 2º anos de 50 escolas do ensino médio da rede pública do Ceará e do Rio Grande do Sul, ouvidos em uma pesquisa inédita nos finais dos anos 2016 e 2017, relataram ter sofrido algum tipo de violência no ambiente escolar. Xingamentos, brigas e bullying em redes sociais são as principais reclamações dos jovens. Nas histórias, os estudantes mais afetados pela violência descrevem isolamento, estresse e até automutilação.

Observa-se assim que a negação da infância em relação ao contexto escolar, aparece quando o direito de ir à escola é rompido pelo trabalho infantil, pelas dificuldades da aprendizagem em associação com os recursos e processos propostos pela metodologia da educação, dentre outros aspectos como: dificuldades com o transporte e questões relativas a discriminações e conflitos sociais.

A probabilidade de uma criança se proteger de um ambiente ameaçador e ofensivo aos seus direitos é provavelmente nula. Diferentemente de um adulto, uma criança pequena, de até aproximadamente cinco anos, provavelmente não saiba identificar quais são os seus direitos e, tão pouco sabe o que pode fazer para sobreviver e evitar um estupro, uma venda na qual ela é a mercadoria, ou, como se proteger de um ataque na escola ou se defender de um professor<sup>18</sup> que por alguma razão tenha algo desprazeroso a lhe dizer ou fazer. No entanto, embora saibamos disso, insistimos em debater esse assunto entre os adultos, sem que a criança esteja presente no cerne de qualquer planejamento de uma ação preventiva e mediadora diante desses fatos.

O tema da violência escolar é complexo e há algumas possíveis relações entre a forma pela qual ela é definida com os atores e fenômenos implicados. Charlot (2002) e Marchiori (2011) apresentam três categorias explicativas sobre o fenômeno violência em espaço escolar, sendo elas: a) violência na escola, que consiste em uma violência praticada no ambiente escolar sem estar ligada às atividades da instituição; b) violência à escola, diz respeito às ações de caráter violento cometidas pelos alunos contra

---

<sup>18</sup> A referência ao termo professor ao longo do trabalho se refere a todo profissional da educação que se encontra no ofício da sala de aula, independente de sexo e gênero. Com isso se pretende reduzir a escrita que poderia ser representada a qualquer momento por (a) ao final, o que poderia tornar a leitura cansativa.

os diferentes profissionais da escola e contra a própria instituição em termos de danos materiais e c) violência da escola, violência cometida pela instituição escolar por meio dos mais diferentes mecanismos institucionais e da violência cometida por gestores, funcionários e professores contra alunos. Nas duas últimas categorias, a violência é constituída, especificamente, dentro do espaço escolar. A violência da escola é objetivamente realizada por meio dos seguintes expedientes: uma violência institucional, simbólica, na qual os próprios jovens suportam por meio da maneira como a instituição e seus agentes os tratam como: a composição e distribuição das classes e lugares, a atribuição de notas, as palavras ofensivas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...

A violências no âmbito escolar é um tema atual e de relevância, explanado nas mídias sociais, jornais e outros veículos de comunicação. Talvez um dos maiores gatilhos para a exacerbação do tema seja justamente o apelo da sociedade para o combate aos ataques ocorridos nas escolas em menos de um ano, numa frequência e intensidade assustadora. Ao longo do último ano, a frequência de ataques a escolas cresceu no Brasil, com cinco ataques fatais registrados desde setembro de 2022 até abril de 2023.

No entanto, já faz uma década que os ataques às escolas têm provocado muitas comoções. Ao menos 52 pessoas morreram em atentados em instituições brasileiras, segundo levantamento realizado pelo Poder360. Foram 12 atentados realizados desde 2011 em unidades de ensino em todo o país, sendo o massacre de Janaúba (MG), em outubro de 2017, o mais fatal, com 13 mortes (Veloso; Pimentel, 2023).

Um breve resgate dos atentados pode contribuir para a análise sobre os atentados ocorridos e seus autores. Atenta-se que a fonte utilizada contabilizou apenas os atentados com vítimas fatais. Os ataques em 2023 referem-se aqueles ocorridos em Santa Catarina e São Paulo. O ataque mais recente, ocorreu em uma creche, na cidade de Blumenau (SC), no Vale do Itajaí, provocou a morte de ao menos quatro crianças. A Polícia Militar de Santa Catarina informou que um homem de 25 anos invadiu o local e atacou as crianças. Logo depois do crime, o suspeito se entregou no 10º Batalhão da Polícia Militar, onde foi preso e encaminhado para a Polícia Civil. Além das quatro mortes, outras cinco crianças ficaram feridas.

Ainda de acordo Veloso e Pimentel (2023) em 27 de março de 2023, um adolescente de 13 anos esfaqueou 4 professores e 2 alunos numa escola estadual de São Paulo, na Vila Sônia. A professora Elisabeth Tenreiro, de 71 anos, não resistiu aos ferimentos e morreu. Além dela, outros três professores e um estudante receberam atendimento hospitalar. Em 2022, foram três ataques. Em 25 novembro de 2022, em Aracruz (ES), um atirador de 16 anos matou 3 pessoas durante 2 ataques consecutivos. O assassino invadiu uma escola estadual e fez vários disparos com uma pistola, acertando duas professoras. Em seguida, invadiu uma instituição privada e uma aluna foi morta. Dias depois do crime, outra professora baleada morreu depois de ficar internada. Em 5 de outubro de 2022, um adolescente de 15 anos atirou com uma arma em três jovens de uma escola pública em Sobral (CE). Um dos estudantes atingidos morreu.

Ainda, em setembro de 2022, outro ataque escolar foi registrado em Barreiras (Bahia), nove dias antes do crime em Sobral. Nessa ocasião, um aluno de 15 anos invadiu a escola cívico-militar que frequentava na cidade e

matou uma jovem cadeirante com um revólver que pegou do pai. Horas antes, o assassino publicou em suas redes sociais sobre o atentado (Veloso; Pimentel, 2023).

Em 2021, foi contabilizado um atentado com vítima fatal em Saudades (SC). Nessa ocasião, um adulto de 19 anos, invadiu uma escola infantil em 4 de maio de 2021 e deixou 5 mortos: 3 crianças e duas funcionárias da unidade. O assassino atacou as vítimas a facadas. Depois do crime, ele tentou cometer suicídio dando golpes no próprio corpo. Atualmente, o autor do atentado aguarda o julgamento por júri popular.

Em maio de 2019, um tiroteio na Escola Estadual em Suzano (SP), deixou 8 mortos, além dos 2 atiradores. Os autores do crime foi um jovem de 17 anos, e o adulto de 25 anos, que se mataram ainda na cena do crime. Os 2 eram ex-alunos do colégio. Eles tingiram 7 pessoas dentro da escola, sendo 5 alunos e duas funcionárias. Além disso, os assassinos mataram um homem dono de uma locadora localizada próxima à escola.

Em outubro de 2017, em Goiânia (GO), um adolescente de 14 anos, filho de policiais militares, levou para a escola a pistola 40 da mãe e disparou contra os colegas. Dois estudantes foram mortos e outros 4 ficaram feridos. Segundo colegas, o assassino sofria bullying. O estudante foi apreendido.

Em outubro de 2017, em Janaúba (MG), o vigia de uma creche municipal, de 50 anos, jogou gasolina no próprio corpo e em quatro crianças e em seguida ateou fogo. O vigia, portador de transtorno mental, invadiu o centro de ensino infantil e ateou fogo na sala onde estavam as crianças, provocando as mortes de 10 alunos e três adultos e deixando mais de 40 feridos. O autor também morreu.



Veloso e Pimentel (2023) acrescentam que em novembro de 2017, um adulto jovem de 19 anos, entrou no Colégio Estadual em Alexânia (GO) e matou uma aluna de 16 anos, com 11 tiros. De acordo com investigação, o autor havia estudado na escola, assassinou a menor de idade depois de ter sido rejeitado por ela.

Em São Caetano do Sul (SP), em 22 de setembro de 2011, um aluno de 10 anos entrou armado na escola e atirou contra uma professora que morreu. Na sequência, o atirador se matou.

No Realengo (RJ), em 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, matou 12 adolescentes de 13 a 16 anos em ataque a tiros na Escola Municipal Tasso da Silveira. Outras 12 pessoas ficaram feridas. Wellington se matou em seguida, com um tiro na cabeça. O atirador era ex-aluno da escola. Deixou uma carta em que afirmava que sofreu bullying quando estudava na instituição.

Dentre os 12 casos citados acima, observa-se que seis (6) deles tiveram como autores dos crimes as crianças, menores de idade e do sexo masculino, sendo que apenas um deles tinha 10 anos e os demais entre 13 e 16 anos. Quatro dos autores dos ataques tinham entre 19 e 25 anos e apenas um deles tinha a idade de 50 anos. Sendo que em um dos crimes ocorridos em 2019 na cidade de São Paulo houve a participação de dois autores, os quais tinham entre 17 e 25 anos.

Os ataques em sua maioria ocorreram com armas de fogo, sendo que as armas de dois atiradores eram pertencentes aos seus pais. Houve dois (2) ataques em que as vítimas foram mortas por esfaqueamento e um por queimaduras. Dentre os ataques ocorridos, em cinco

deles os criminosos se mataram, enquanto os demais aguardaram ou aguardam ainda o julgamento.

Os feridos nos ataques são professores e alunos (as), sendo que Escolas Infantis e Públicas são os alvos de maior predominância. Em apenas um dos ataques, o criminoso feriu uma única pessoa, fruto de um desafeto particular por ter sido rejeitado pela vítima. Observa-se que houve um episódio no qual o bullying foi referido como motivo para o desfecho de duas vítimas fatais e duas feridas. Cinco dos ataques foram provocados por pessoas que frequentavam a escola e um por um funcionário que possuía um transtorno mental. Os demais autores não apresentam vínculo com a escola, ao menos nas referidas reportagens.

Os atentados nos convocam a pensar: quem eram esses atores, como foram suas experiências com a escola, de que forma aprenderam a lidar com a agressividade, com as impossibilidades de continuidade na escola, ou ainda, com a inconstitucionalidade de seus direitos e dos outros?

### 2.3 CULTURA DA PAZ E OS OBJETIVOS DO MILÊNIO

A cultura de paz é um tema importante nas escolas, pois é fundamental promover um ambiente de convivência pacífica entre alunos, professores e funcionários. No entanto, é comum ver a violência acontecendo dentro das instituições de ensino, seja por bullying entre estudantes, brigas ou conflitos entre alunos e professores.

Para a promoção da cultura de paz, é necessário que haja uma mudança de mentalidade e valores na comunidade escolar, com a adoção de práticas educativas que valorizem o respeito, a empatia e a tolerância. Além disso, políticas públicas que promovam a educação para a paz e a não violência deve ser implementadas em todo o país.

Dentre os Objetivos de Milênio definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, merece especial destaque o de número 16, denominado “Paz, Justiça e Instituições Eficazes”, que possui como escopo “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 8).

A efetivação de uma cultura de paz está intimamente relacionada à efetivação do referido objetivo, uma vez que uma sociedade pacífica somente será desenvolvida na medida em que as pessoas possam não apenas possuir maior consciência de seus conflitos, mas também assumam a responsabilidade pela construção de respostas para as dificuldades ou desafios vivenciados, superando a lógica das respostas baseadas exclusivamente na culpabilização, na disputa e na repressão.

Quando uma cultura, em seus diversos aspectos (sociais, políticos, econômicos) é pautada por ideais violentos, de dominação e de punição, a paz tende a ser apenas um conceito abstrato e de baixa efetividade. Conforme aponta Milani (2003), para que as relações de paz prevaleçam em uma sociedade elas precisam ser vivenciadas. Nesse aspecto, o contexto violento em que algumas sociedades estão inseridas é resultado de um processo histórico-cultural. A violência, segundo Milani (2003, p. 33), “é um fenômeno polissêmico que se apresenta em inúmeras modalidades e níveis. [...] suas causas, fatores determinantes e agravantes são múltiplos, interdependentes e dinâmicos”.

Face a isso, compreendendo que a violência, como categoria, não é condição inerente e inabalável da natureza humana, mas “trata-se de um fenômeno histórico-social, construído em sociedade, que pode, portanto,

ser desconstruído” (Minayo, 1994, p. 07), também a paz não é inerente à humanidade, devendo ser ensinada e aprendida pelos sujeitos e fomentada pela cultura.

Milani (2003) enfatiza que a cultura da paz é uma forma de minimização da violência, incluindo modos de vida, crenças, valores e comportamentos que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, a igualdade aliada ao reconhecimento das diferenças e a partilha justa dos recursos da Terra entre todos os seres humanos. Portanto, a cultura da paz inclui o respeito pelos direitos individuais, sendo uma iniciativa de longo prazo que visa facilitar o diálogo intercultural entre as nações. Ela está ligada à resolução não-violenta dos conflitos, que precisa ser desenvolvida no cotidiano.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), uma cultura da paz é constituída por [...] valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz, significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular e compreensão entre os povos e as pessoas o percurso da sociedade é marcado por interações sociais (UNESCO, 2003).

Diante disso, construir uma cultura de paz pressupõe gerar transformações fundamentais para que o valor da paz seja o condutor das relações humanas, o que pressupõe tanto a adoção de posturas diferenciadas no dia a dia, quanto uma mudança nas estruturas de poder desiguais e hierarquizadas.

Como aponta Cardoso e Da Silva (2013), promover uma cultura de paz presume realizar um trabalho integrado para alcançar as importantes mudanças buscadas pela humanidade, dentre as quais destaca-se a justiça social, a igualdade de gênero, o respeito às minorias, um meio ambiente equilibrado, uma educação universal de qualidade, entre outros. Tais mudanças não dependem, entretanto, apenas da ação estatal, mas também das posições que cada sujeito adota em suas relações cotidianas, sendo elas familiares, escolares ou comunitárias.

Nesse viés, para tornar efetiva uma cultura da paz é imprescindível atuar em dois níveis, quais sejam, o micro e o macro. Conforme aponta Milani (2003), o primeiro nível possui ligação com o indivíduo, suas relações interpessoais e seus círculos de convivência. As ações deste nível englobam diversas possibilidades, uma vez que elas causam um impacto positivo.

Por outro lado, a atuação no nível macro ocorre quando os processos coletivos são repensados, ou seja, o foco está na mudança coletiva. Para isso, deverão ser criadas/aprimoradas políticas públicas e programas sociais e educativos que tenham em seu bojo valores da paz. Destaca-se que ambos os níveis – micro e macro – são complementares e devem ser trabalhados concomitantemente.

A cultura da paz garante que os conflitos, que são inerentes às relações humanas, sejam encarados como oportunidades de aprendizagem e de forma não-violenta, observando valores como autonomia, igualdade, respeito, liberdade, compaixão, humildade, diálogo, empatia e responsabilidade. Ao encarar um conflito de tal forma, cria-se um espaço apto a restabelecer o diálogo verdadeiro entre os sujeitos e, por conseguinte, construir um ambiente de respeito e de aprendizado para a paz. Encarar o conflito como uma oportunidade de mudança

tende a ser mais benéfico do que utilizar-se do embate ou da tentativa de aniquilação do outro. Tal percepção é um dos pressupostos para a transformação de uma realidade pautada por relações violentas (Cardoso; Da Silva, 2013).

A construção de uma cultura da paz está vinculada à educação, sendo os espaços escolares ambientes privilegiados de diálogo e reflexão. Educar para a paz significa permitir que cada indivíduo, ao se deparar com estruturas marcadas pela violência, possa modificá-las a partir de atitudes transformadoras, resgatando a consciência e retomando a autonomia individual. Além disso, significa superar os paradigmas violentos e punitivos, bem como relações de poder e dominação marcadas pela desigualdade e pela coerção, o que, muitas vezes de forma sutil, se mostra presente e invisível nas ações cotidianas.

Por outro lado, a violência nas escolas pode ser combatida com medidas como a criação de mecanismos para que os alunos possam denunciar e receber suporte em casos de agressão, a implementação de programas de prevenção ao bullying e a capacitação dos profissionais da educação para lidar com situações de conflito.

A cultura de paz não é um processo rápido e, demanda ações concretas por parte de toda a sociedade, incluindo pais, professores, gestores escolares e poder público. Mas investir nessa cultura é fundamental para garantir um ambiente de aprendizado saudável, seguro e eficiente para todos.

## 2.4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À LUZ DA TEORIA WINNICOTIANNA E DE FREUD

A escola como espaço de inclusão, de socialização e de transformação são algumas possíveis representações com as quais nos deparamos quando refletimos sobre seu papel e função no séc. XXI.

A escola pode ser concebida com um espaço físico e afetivo, uma vez que ela se constitui de um espaço e tempo fisicamente estruturado entremeados de espaços-tempos vividos subjetivamente. Espaços muitas vezes relacionados à busca pelo saber, já que é uma Instituição que remete à cultura, conhecimento, progresso – ainda que de forma utópica temos uma representação social de escola como um espaço de multifuncionalidades, onde se constrói o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades (Mello *et al.*, 2020).

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, Freud (1976) escreve o artigo para a comemoração dos 50 anos da escola de Viena onde estudara dos nove aos dezessete anos e explicita acerca do efeito da personalidade dos professores sobre seus discípulos. Este efeito, em seu aspecto positivo e/ou negativo, estaria na origem o desejo de aprender, do desejo de buscar conhecimento, em virtude da relação entre um determinado professor e o campo de conhecimento com o qual ele lida, ou no inverso. Nessa publicação, Freud ressalta que a produção imaginária dos estudantes com seus professores é permeada por ambivalência de amor e ódio de seus pais para as novas figuras de autoridade representadas pelos professores. Assim, os professores são herdeiros das experiências infantis com os adultos que permeiam a vida dos estudantes e, ao mesmo tempo, são desencadeadores do desejo de saber.

Em *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*, Freud (1969) enfatiza que o papel da escolha é muito mais o de acolher do que o de inibir. Ressalta que a escola deve dar o desejo de viver e oferecer apoio e amparo, principalmente na fase da adolescência em que há um afrouxamento do vínculo dos jovens com seus pais e a família.

Ocorre que para a escola ser um ambiente provedor satisfatório, é necessário que ela apresente limites capazes de transformar o caos (atitudes impulsivas, confusas) presente nas crianças e adolescentes que advém de lares desprovidos de afetos, em um local seguro e com oportunidades de experimentação criadora. A vida emocional que se desdobra no ambiente escolar desempenha um papel relevante para a compreensão dos problemas escolares. Além deles, os aspectos constitucionais de cada sujeito e os vínculos familiares são considerados o tripé educacional (Outeiral, 2003).

Pela visão Winnicottiana, Outeiral enfatiza que a escola seria um espaço de transicionalidade entre a família e a sociedade, uma vez que ela não é mais o conhecido espaço familiar e nem o tão temido e desejado mundo adulto. A escola é o lugar privilegiado onde a criança e o adolescente exercitam os passos rumo à independência, à individualização e a separação de seu grupo original.

Na visão dos autores acima há um incentivo a pensar que as manifestações antissociais, são compreendidas como um apelo ao ambiente, um gesto de esperança, no sentido de que ele possa oferecer uma provisão adequada para aquela experiência falhada. Assim, promover saúde na escola é valorizar o papel do ambiente no desenvolvimento subjetivo de crianças e jovens.

Para isso, é preciso pensar e elaborar ações que minimizem ou descentralize a visão tradicional de duas instâncias de intervenções com crianças e adolescentes com problemas de conduta: a escola e os serviços de saúde.

As instituições de saúde, em geral tem três modalidades de atendimento: 1<sup>a</sup>) a que se aplica aos que podem pagar para ter acesso aos tratamentos individuais nos



atendimentos *psi*; 2<sup>a</sup>) a que resulta em atendimentos médicos, na perspectiva da medicalização e da patologização do mal-estar; e 3<sup>a</sup>) uma combinação das duas anteriores.

A medicalização e psiquiatrização do sofrimento psíquico isentam a escola, a família e a sociedade a lidar com nossa juventude. Não existe uma cura orgânica para males institucionais e psicossociais.

Viver as tensões e pressões do crescimento emocional produzem efeitos no corpo, no entanto, a criança é capaz de suportá-las um ambiente provedor que lhe assegure uma experiência que se localiza no tempo e espaço. Portanto, toda criança traz consigo um potencial para o desenvolvimento, mas essa tendência por si só não é o suficiente. O ambiente precisa funcionar suficientemente bem e falhar, em certa medida, para que essas duas forças: a tendência e o ambiente se conjuguem para o desenvolvimento rumo à maturação.

Para Outeiral (2003), a escola seria hoje o espaço para a prevenção de doenças sociais e para a promoção da saúde, especialmente para aquelas crianças e jovens cujas famílias estão desamparadas e abandonadas pelos serviços que o Estado deveria lhes prestar, no sentido da saúde física e psíquica e do bem-estar material. A escola seria como que uma “segunda chance” (ou seria a última?) para a possibilidade de construção de um ambiente favorável para o desenvolvimento saudável. É clara a referência à importância do ambiente para o desenvolvimento e maturação emocional, tal como demonstrou Winnicott.

## 2.5 UM LAÇO ENTRE A PSICANÁLISE E A CULTURA DA PAZ

A psicanálise e a cultura de paz têm importantes conceitos que podem contribuir para um ambiente es-

colar mais saudável, seguro e positivo. A cultura de paz é uma abordagem que busca promover uma convivência pacífica e harmoniosa entre as pessoas, com base nos valores universais de respeito, tolerância, solidariedade e não-violência.

Algumas estratégias são possíveis de serem pensadas à luz da compreensão do conceito de identificação entre alunos e professores, definidos anteriormente por Freud e, do conceito de ambiente favorável enfatizado por Winnicott.

À medida que a escola propicia um ambiente para que os alunos possam desenvolver habilidades emocionais e sociais com a participação dos pais nas atividades escolares, há uma possibilidade de expansão da cultura da paz e da comunicação não violenta. Medidas de prevenção e combate ao bullying nas escolas, capacitação aos professores para atuarem como mediadores em situações de conflitos, podem favorecer o desenvolvimento de um ambiente seguro, acolhedor e protetivo. O desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão e discussão acerca das desigualdades, diversidade, equidade, gênero, raça, como categorias de análise em suas mais variadas dimensões, podem capacitar alunos e professores para uma sociedade mais justa e pacífica.

Desse modo, demarca-se a importância da exploração do espaço da instituição escolar em razão de seu grande potencial nas vivências externas à família. Nesse espaço ocorre uma troca de experiências com uma comunidade diferente do lar, favorecendo o desenvolvimento da criança (Winnicott, 1964/1982). De acordo com o autor, a escola é um ambiente que pode permitir a continuidade do desenvolvimento, sendo que esse processo é facilitado com o engajamento da família à escola.

Ao mesmo tempo, a escola pode se oferecer como um ambiente propício para as curiosidades, dilemas e descobertas acerca da sexualidade, comum de ocorrerem na passagem da infância à adolescência. Para Macedo, Azevedo e Castan (2012), a puberdade não gera apenas mudanças biológicas, mas também alterações na constituição psíquica e social. Compreendida como uma fase entre 10 e 19 anos, a puberdade e adolescência é caracterizada por uma turbulência de emoções que assolam o psiquismo e demanda trabalho psíquico. Para a autora, é um período de mudança de corpo e de intensidade psíquica e recebem interferência direta do contexto sócio-histórico.

A escola como espaço identitário e promotora de desenvolvimento deve sobretudo atender as demandas dos alunos enquanto sujeitos. Assim, ela será um ambiente terapêutico, à medida que permite a experiência de vir a ser com o outro, promovendo assim um processo identitário, de acordo com Winnicott (1964/1982). A promoção de um espaço de participação, protagonismo, permeado por mútuas identificações, transferências e modificações, pode ser alcançado com oficinas e trabalhos grupais.

Diversas pesquisas (Camargo; Ferrari, 2009; Almeida; Fausto; Giovanella, 2011; Carvalho; Rodrigues; Medrado, 2005), de diferentes áreas têm apresentado os efeitos positivos da realização de oficinas com adolescentes na escola. Tais estudos apresentam o processo de construção coletiva e a promoção do mútuo amadurecimento dentre os participantes do estudo.

Ao encontro da cultura da paz e sua relação com um ambiente acolhedor projetado pela psicanálise, é preciso lembrar das contribuições de Freire (1986). Para Freire, o acesso à escola e, conseqüentemente à educação, é um direito, um dever e uma arma de paz para o empodera-

mento de todos os cidadãos, que são colocados à margem por um sistema político que discrimina, violenta, segrega e escraviza pelo poder da força e do conhecimento negado. Em seu livro *a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire nos convoca a pensar acerca do poder da leitura do mundo a partir de uma postura dialógica que permite uma postura transformadora e crítica ao invés da cultura do ódio, do atentado à vida psíquica de todos nós.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta inicial deste estudo, é possível compreender que a educação é um direito das crianças e adolescentes, porém, estamos distantes da efetivação desses direitos por uma série de fatores que as levam à evasão escolar. A impossibilidade de acesso e permanência na escola pode privá-las do acesso a esse espaço identitário e promotor de desenvolvimento.

Considerando que a escola pode ser um ambiente facilitador de processos grupais e de espaços dialógicos, a qualificação da equipe escolar para o combate à violência é de fundamental importância.

Ao considerar o marco do desenvolvimento da infância e da adolescência como fundamentais para a internalização de novos modelos identificatórios e, com isso, novas formas de lidar com os conflitos, a escola é um espaço privilegiado de novas descobertas, reflexões, aprendizagens e reformulações psíquicas. Dessa forma, a escola deve qualificar seus esforços em atividades que promovam a cultura da paz, os processos identificatórios e relacionais em que a educação, a reflexão e a palavra sejam os instrumentos necessários para a superação das diversidades e desigualdades encontradas nas relações humanas. Dessa forma, agregar sólidas formas de comunicação, que permitam a discussão dos mais diver-

sos temas emblemáticos, como a sexualidade, gênero, bullying, dentre outros temas que perpassam o universo humano, são desafios a serem alcançados.

A partir do empoderamento dos professores e do engajamento de pais e alunos, é possível que as ações propostas pelas escolas possam gerar espaços de diálogo tão promissores, que permitam ações políticas que ecoem na vida social/comunitária, familiar, avançando para a transitoriedade do experimentar-se na adversidade e na diversidade, com a minimização da cultura do ódio, da exclusão, da negação ao outro.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

ALMEIDA, Patty Fidelis de; FAUSTO, Márcia Cristina Rodrigues; GIOVANELLA, Lígia. Fortalecimento da atenção primária à saúde: estratégia para potencializar a coordenação dos cuidados. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 29, n. 2, p. 84-95, 2011.

BRANCHER, Leonardo. (Org). **Paz restaurativa: a paz que nasce de uma nova justiça – implementação da JR como política de pacificação social em Caxias do Sul**. Caxias do Sul: TJERS, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2013.

CAMARGO, Elisana Ágatha Iakmiu; FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 937-946, 2009.

CARDOSO, Marcio Adriano; DA SILVA, Karine Quadros. Paulo Freire: Um referencial para a cultura da paz. **Revista Práxis**, v. 2, p. 9-14, 2013.

CARVALHO, Alysso Massote; RODRIGUES, Cristiano Santos; MEDRADO, Kelma Soares. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, p. 377-384, 2005.

CHARLOT, Bernard. Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

FREUD, Sigmund. Sobre a psicologia escolar. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1914; v. XI).

FREUD, Sigmund. (1969). Breves escritos: contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910; v. XI)

MACEDO, Monica Medeiros Kother; AZEVEDO, Berta Hoffmann; CASTAN, Juliana Unis. Adolescência e psicanálise. **Adolescência e psicanálise: intersecções possíveis**, v. 2, p. 15-54, 2012.

MARCHIORI, Hilda. Violência escolar: consideraciones criminológicas y preventivas. In: KOSOVSKI, Ester; JUNIOR, Heitor Piedade. **Novos estudos de vitimologia**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011. p. 121-132.

MELLO, Marina Kretzer; REZENDE, Arlela Baumgarten; CARVALHO, Isabela Potrich de.; AMARAL, Marília dos Santos. Representação social de escola para estudantes do ensino fundamental II. In: MATOS, Tallys Newton Fernandes de. **Representação Social da Escola para Estudantes do Ensino Fundamental II**. São Paulo: Atena, 2020.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura da paz x Violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira. **Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 10, p. 07-18, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 17 Objetivos para transformar o mundo. **Nações Unidas no Brasil**, (2015). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. UNESCO, 1959. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm). Acesso em: 08 mar. 2023.

OUTEIRAL, José. Ottoni. **Adolescer**: estudos psicanalíticos revisados sobre adolescência. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PICCOLI, Luiza Machado; LENA, Marisangela Spolaôr; GONÇALVES, Tonantzin Ribeiro. Violência e sofrimento social no contexto escolar: um estudo de caso em Porto Alegre, RS. **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 174-185, 2019.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

UNICEF. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. **UNICEF**, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 08 mar. 2023.

UNICEF. Declaração universal dos direitos da criança. **UNICEF**, Nova Iorque, 20 nov. 1959. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

VELOSO, Natalia; PIMENTEL, Juliana. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas entre 2022 e 2023. **Poder 360**. 5 de abr. de 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

WINNICOTT, Donald. Woods. **A criança e o seu mundo**. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982. (Trabalho original publicado em 1964).

# O SENSO MORAL NA ÉTICA EVOLUTIVA DE CHARLES DARWIN

*Aline Karen Cristina Canella*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal compreender o naturalismo de Charles Robert Darwin e sua contribuição para a investigação da origem de um senso moral. A hipótese central é que o naturalismo de Darwin, presente em suas obras *A origem das espécies* e *A descendência do homem e a seleção sexual*, revela a interconexão complexa entre a luta, a sobrevivência e os instintos das espécies bem como o desenvolvimento de instintos sociais que podem explicar o compêndio moral do ser humano. Para atingir esse objetivo, serão analisados os principais pontos dessas obras, com ênfase nas ideias centrais do autor.

Inicia-se com a obra *A origem das espécies*. Darwin destaca a interdependência das espécies e a luta constante pela sobrevivência, tanto entre espécies diferentes quanto entre indivíduos da mesma espécie. Por meio da seleção natural, as variedades mais adequadas ao ambiente e ao clima têm maior chance de sobrevivência e reprodução, substituindo gradualmente as demais. Essa luta pela existência é ainda mais acirrada entre indivíduos do mesmo tipo, que competem por recursos e enfrentam os mesmos perigos.

A teoria da evolução por seleção natural é fundamental para compreender os próximos tópicos da análise. Essa teoria afirma que o ambiente é responsável por se-



leccionar os organismos mais adaptados, garantindo sua sobrevivência e reprodução. Darwin enfatiza que a luta pela sobrevivência envolve a dependência mútua entre os seres e a capacidade de reprodução. Todos os seres orgânicos buscam aumentar o número de indivíduos de sua espécie, enfrentando obstáculos impostos por um ambiente com recursos limitados. Outro aspecto explorado por Darwin é o papel dos instintos na evolução das espécies. Embora não defina claramente o termo instinto, ele o relaciona às ações impulsivas dos animais, desencadeadas sem experiência prévia ou conhecimento da finalidade. Essas ações instintivas são importantes para a sobrevivência das espécies, assim como as características físicas externas. Darwin reconhece que os instintos podem variar dentro de uma mesma espécie, e a seleção natural preserva as variações que conferem vantagens adaptativas. Além disso, ele destaca a influência dos hábitos e da razão na modificação e no desenvolvimento dos instintos.

Em seguida, a análise se volta para a obra *A descendência do homem e a seleção sexual*, na qual Darwin explora mais questões sobre a evolução moral do ser humano, argumentando que a moralidade tem raízes na seleção natural e na evolução social. Ele acredita que os instintos morais e a capacidade de empatia se desenvolveram ao longo do tempo como vantagens adaptativas, fortalecendo as relações sociais e a cooperação entre os indivíduos. Nesse sentido, o autor abordará também a questão da simpatia, herdada das leituras da teoria sentimentalista de David Hume.

## 1 O NATURALISMO DE CHARLES ROBERT DARWIN

Identifica-se a necessidade de, para começar a entender o naturalismo de Darwin, beber, a princípio, de sua

obra *A origem das espécies*, da qual se fará um recorte dos principais pontos de interesse para a presente pesquisa. Em sequência, far-se-á a análise da obra *A descendência do homem e a seleção sexual*. Dessa forma, pretende-se, de forma direcionada, apresentar uma resenha sobre o autor para que se possa passar aos outros itens desta análise.

## 1.1 SOBRE A ORIGEM DAS ESPÉCIES

Darwin tenta demonstrar como plantas e animais, ainda que remotamente ligados entre si, fazem parte de uma teia de relações complexas nas quais desempenham uma função em um bioma. Como exemplo, ele utiliza uma planta ornamental originária do Canadá, de flores vermelhas, que foi levada para a Inglaterra: “a exótica *Lobelia fulgens* nunca é visitada por insetos nesta parte da Inglaterra e conseqüentemente, por conta de sua estrutura peculiar, não produz sementes” (Darwin, 2018, p. 92). Em todas as espécies ocorre uma espécie de jogo, no qual muitos controles atuam e influenciam os períodos da vida do indivíduo. E, tendo em vista esses controles nos quais mesmo o clima ou a atuação de outras espécies são “jogadores”, pode-se observar a dependência de um ser orgânico diante de outro, o que compõe correlação entre espécies (Darwin, 2018, p. 94). Mas essa teia que liga as espécies não é de maneira alguma pacífica, e tanto espécies distintas lutam pela sua sobrevivência quanto indivíduos da mesma espécie. Darwin defende que, no entanto, a luta pela existência é ainda mais séria entre aqueles do mesmo tipo, pois normalmente se alimentam de igual forma, vivem nas mesmas regiões e enfrentam os mesmos perigos.

Nessa luta, quando se têm variedades da mesma espécie, normalmente vence aquela que é mais adequada

para o clima e o ambiente, e, por vezes, é essa adaptação que faz com que essa disputa seja rapidamente resolvida.

[...] por exemplo, se diversas variedades de trigo forem semeadas juntas e as sementes misturadas forem replantadas no ano seguinte, as variedades mais adequadas ao solo, ou ao clima, ou que são naturalmente mais férteis, vencerão as outras e produzirão, assim, mais sementes, tendo em pouquíssimos anos substituído as demais variedades (Darwin, 2018, p. 94).

Darwin chega à conclusão de que a luta normalmente é mais severa entre espécies do mesmo gênero do que de gêneros distintos. Ele observa isso em primeira mão em algumas espécies de animais, como, por exemplo, uma espécie de andorinha nos Estados Unidos que causou a diminuição de suas aves “concorrentes” (Darwin, 2018, p. 96). De toda forma, Darwin deduz dessas observações uma afirmação de extrema importância, qual seja a de que a estrutura de todos os seres orgânicos se relaciona de forma essencial com outros seres com os quais há uma competição por comida, residência ou relações de ataque/defesa. “Isso é óbvio na estrutura dos dentes e garras do tigre; e na estrutura das pernas e das garras do parasita que se agarra aos pelos do corpo do tigre” (Darwin, 2018, p. 96).

Cada organismo se esforça para aumentar o número de indivíduos em progressão geométrica, e, segundo o autor em questão, ao refletir sobre essa luta, podemos acreditar que a guerra da natureza não se dá de forma incessante; na verdade, o medo não é sentido, e a morte é geralmente rápida, sendo que o vigoroso, saudável e feliz é aquele que sobrevive e se multiplica (Darwin, 2018).

## 1.2 A TEORIA DA EVOLUÇÃO – SELEÇÃO NATURAL

Para que se entendam os próximos tópicos, é necessário, em um primeiro momento, entender o que Darwin

defende por seleção natural. Esta é parte da chamada teoria da evolução, em que se afirma que o ambiente determina o quanto uma característica, ou variações de uma espécie, tem chances de sobrevivência. Dessa forma, é a partir do ambiente que se faz uma seleção de organismos melhor adaptados que teriam, portanto, maior chance de sobrevivência ao deixar uma maior prole. Os organismos melhor adaptados são “escolhidos” pelo ambiente, e, ao longo das gerações, aqueles que melhor sobrevivem vão sobrevivendo e procriando, ou seja, vão sendo selecionados (Silva; Pignata, 2022, p. 2).<sup>19</sup>

Para Darwin, meramente lutar pela sobrevivência inclui a dependência de um ser em relação ao outro e a capacidade de reprodução. O autor explicita que o termo *luta* é metafórico – na verdade, uma planta na seca busca umidade, mas dizemos que ela está lutando contra a seca, por exemplo. De toda forma, aponta para a face da natureza que parecemos ignorar – a de busca da sobrevivência das espécies, que decorre da taxa de crescimento na quantidade de todos os seres orgânicos, ao mesmo tempo.

Costumamos ver a face lustrosa da natureza com alegria, muitas vezes vemos a superabundância de alimentos; mas não vemos, ou esquecemos, que os pássaros, que cantam à toa em nosso entorno, vivem principalmente de insetos ou sementes e estão, portanto, constantemente destruindo a vida; [...] (Darwin, 2018, p. 82).

Proporcionalmente a essa reprodução dos indivíduos está a dita luta pela sobrevivência, pois, ao mesmo tempo, todos os organismos buscam prosperar, em um ambiente com recursos limitados (Darwin, 2018). Cada um dos se-

---

<sup>19</sup> Ressalta-se que, à época de Darwin, não se conheciam as leis da genética, portanto tal noção só veio a ser incorporada às ideias do autor posteriormente, e a partir disso será criado o neodarwinismo.

res orgânicos se esforça para aumentar a quantidade de indivíduos de sua espécie, de modo que, diminuindo os obstáculos do meio ambiente, a reprodução aumentará. De toda forma, Darwin (2018, p. 86) defende que os fatores que restringem esse fenômeno, o qual ele chama de “tendência natural de aumento do número de indivíduos de cada espécie”, são obscuros. Segundo ele, não sabemos na totalidade exatamente que condições são essas, nem mesmo para os seres humanos, que são os animais mais conhecidos justamente por serem a nossa espécie. Sobre o assunto, no entanto, ele tenta lembrar alguns pontos sugestivos, como, por exemplo: os ovos de animais muito jovens geralmente parecem sofrer mais, ou então a quantidade de alimento existente para cada animal determina o limite de crescimento da espécie. Mas em outros casos não é o tanto de comida que pesa, e sim o fator de que determinada espécie sofre com a caça de outra – e a manutenção de um grande número de sua população dependeria da ausência de predadores naturais. Em outra medida, no entanto, existem animais, como os elefantes, que não sofrem com a caça, mas mesmo assim demoram a se reproduzir<sup>20</sup> – para além de outros fatores externos, como o clima –, então não se tem uma população exorbitante deles.

Nesse sentido, o caminho provável da seleção natural para uma região que está passando por mudanças climáticas é a rápida alteração do número de habitantes e a provável extinção de determinadas espécies. E, tendo em vista que as espécies de um meio ambiente estão

---

<sup>20</sup> Darwin chama de seleção sexual a luta entre machos pela posse de fêmeas, e é interessante, porque se trata de uma relação básica entre indivíduos da mesma espécie, que será base importante para a análise posterior sobre a expressão das emoções nos homens e nos animais. Como na seleção sexual o resultado não é a morte, mas sim uma diminuição dos descendentes, Darwin (2018) afirma que ela é menos rigorosa.

interligadas, a diminuição de uma afeta a outra. De igual forma, a imigração de outras espécies para aquela região também pode afetar o bioma (Darwin, 2018, p. 99).

### 1.3 SOBRE OS INSTINTOS

No capítulo sobre os instintos de *A origem das espécies*, Darwin não tenta lidar com a origem das faculdades mentais ou estudar a origem da vida, tão somente está preocupado em apontar a diversidade dos instintos sem, no entanto, definir o termo. Mas é possível dizer que o autor compreende o conceito de instinto, quando explicita que se trata daquilo que impele os animais a agir de determinada forma.

Não tentarei dar qualquer definição de instinto. Seria fácil demonstrar que várias ações mentais distintas são normalmente compreendidas por este termo; mas todos entendem o que se quer dizer quando falamos que o instinto impele o cuco a migrar e pôr seus ovos nos ninhos de outras aves (Darwin, 2018, p. 217).

A ação definida como instintiva, portanto, é aquela efetuada sem que o autor da ação tenha uma experiência prévia sobre o estímulo que origina a ação, sem que saiba a finalidade pela qual age. Mas ele deixa claro que a universalidade dessas reações pode ser contestada: “Mas eu também poderia mostrar que nenhuma dessas características do instinto é universal. Uma pequena dose de juízo ou razão [...] muitas vezes entra em jogo” (Darwin, 2018, p. 218).

Darwin não ignora a questão da metafísica, ao abordar a comparação entre o instinto e o hábito. Diz o autor que essa comparação oferece uma noção quanto ao estado mental do indivíduo no momento da execução da ação instintiva – ato que, muitas vezes, nem mesmo vai de encontro com a vontade consciente. No entanto, pode-se treinar esse instinto de maneira a modificar com o

uso da razão. Hábitos podem ser adquiridos e se vinculam a outros hábitos. Uma vez adquiridos, tendem a se tornar constantes ao longo da vida. Ações instintivas podem, semelhantemente, seguir de outra (ação).

Da mesma forma que repetimos uma canção conhecida, também nos instintos, uma ação segue outra por meio de uma espécie de ritmo; quando alguém é interrompido em uma canção, ou quando está repetindo algo decorado, geralmente é forçado a começar de novo para recuperar sua linha de raciocínio (Darwin, 2018, p. 218).

O autor ainda ressalta que os instintos são tão importantes para as espécies quanto as características físicas externas no âmbito da evolução das espécies. Perante mudanças nas condições de vida, modificações vantajosas nos instintos podem significar maior chance de sobrevivência (Darwin, 2018).

Apesar de negar a universalidade dessas ações instintivas, Darwin admite que, dentro de uma mesma espécie, esses impulsos variam pouco – e, a partir disso, admite que a seleção natural preserva variações de instintos específicas. Esses instintos seriam produzidos por meio de uma acumulação lenta e gradual. Como exemplo, pode-se citar o medo, que é uma qualidade instintiva positiva frente a predadores.

## 2 A ORIGEM DO HOMEM E A SELEÇÃO SEXUAL – SENSO MORAL EM DARWIN

Uma pista sobre o desenvolvimento sentimental e suas consequências para a moralidade pode ser encontrada em mamíferos sociais. É possível argumentar que mamíferos – e dentro desse grupo se encontra uma grande variedade de animais, dentre eles, humanos, macacos, felinos, roedores e até mesmo alguns marinhos – sentem intuições morais por conta da forma como o cérebro se

desenvolveu ao longo da evolução. Nesse sentido, as mães criaram esse mecanismo de apego aos filhos porque isso aumenta as chances de as crias sobreviverem e, por consequência, passarem os genes dos genitores adiante. Tal capacidade gradualmente se estendeu para além dos filhos, abrangendo mais indivíduos, como cônjuges, parentes e amigos (Churchland, 2010). Atualmente pode-se responsabilizar e destacar a importância do neuroquímico oxitocina nesse processo. Esse químico, que neurotransmissor, é absorvido pelos neurônios por meio de receptores especiais. Ou seja, quanto maior a densidade de receptores, maior o sentimento de união, pré-requisito para reações empáticas.

Mas antes das pesquisas neurocientíficas o autor já abordou a questão da expressão das emoções no homem e nos animais. Darwin, ao identificar a necessidade de abordar o tema do senso moral, traz a observação de que, no âmbito da história natural, não havia até então sido abordada a questão. Dessa forma, ele inicialmente apresenta o que chama de uma das mais altas faculdades psíquicas do homem (Darwin, 1974).

Em sua obra *The Descent of Man*, de 1871, o autor propôs inovações evolucionistas sobre o tema dos instintos sociais. Diferentemente das vertentes da sua época, que tendiam a pensar que o senso moral seria adquirido por cada indivíduo ao longo da vida, defendeu que os sentimentos sociais são instintivos e inatos, assim sendo desenvolvidos por meio de processos biológicos (Darwin, 1871). Em um primeiro momento evolutivo, os instintos levariam os indivíduos a ter prazer em fazer parte de determinado grupo, adquirir simpatia por esses companheiros e executar tarefas em benefício destes ou ajudá-los em situações de necessidade. Ressalta-se que, na visão do supracitado autor, tal mecanismo não se estende a todos



os indivíduos da mesma espécie, pelo contrário: apenas àqueles do mesmo bando, da mesma associação.

O autor defende que qualquer animal dotado de instintos sociais, uma vez que, por meio do mecanismo evolutivo, capaz de adquirir faculdades mentais para tal (assim como o homem), criaria um senso moral (Darwin, 1974).

Darwin diz que a nossa consideração pela aprovação ou desaprovação de nossos companheiros e nosso agir depende da simpatia, o que forma uma parte essencial do instinto social: entendido como a habilidade de sobreviver como parte de um grupo de indivíduos. Ainda, essa simpatia faz com que apreciemos a presença dos nossos semelhantes e nos impele a prestar serviços a estes.

Com efeito, em primeiro lugar, os extintos sociais levam um animal a comprazer-se com a companhia dos seus semelhantes, a sentir um certo grau de simpatia por eles e a prestar-lhes vários serviços. Os serviços podem ser de natureza definida e claramente instintiva, ou podem consistir apenas no desejo e na solicitude, conforme acontece na maioria dos animais sociais superiores, de ajudar os próprios semelhantes de modo genérico (Darwin, 1974, p. 121).

O autor também difere a natureza dos desejos, sendo alguns de natureza instintiva e outros pautados no que ele chama de desejo e solicitude, esses últimos só podendo ser encontrados nos animais sociais superiores, dos quais podemos citar a humanidade. Segundo Darwin, quando ocorre de, por meio da seleção natural, serem desenvolvidas faculdades mentais notórias, ao cérebro de tal indivíduo evoluído retornarão as imagens de ações passadas e motivos de agir. Nasce um senso de insatisfação e de tristeza que deriva de instintos não atendidos. Assim sendo, em outro momento, quando esse animal desenvolve a comunicação e os membros do grupo pas-

sam a conseguir comunicar as necessidades coletivas, a opinião geral de que os membros devem agir em prol dos interesses da comunidade deveria, em sua maioria, guiar as ações dos indivíduos. Contudo, não se deve esquecer que a consideração pela aprovação ou desaprovação dos nossos semelhantes se baseia na simpatia, que tem mais peso que a opinião pública e forma parte essencial do instinto social (Darwin, 1974). Por fim, o hábito do indivíduo também desempenha um papel importante no que tange a sua conduta. O instinto social, juntamente com a simpatia, é reforçado justamente pelo hábito, o que garante a obediência ao julgamento da comunidade.

Darwin não deixa de elencar que, desenvolvendo-se as capacidades mentais para tal, os animais capazes de ter senso moral não necessariamente evoluiriam uma moralidade igual à dos seres humanos. De fato, vários animais, até para fins de acasalamento, possuem algum senso do belo – tal qual o pavão, que usa suas penas para impressionar a fêmea. Muito embora admirem objetos completamente diversos, os animais, uma vez evoluídos, poderiam ter um senso de justiça e injustiça, embora por eles levados a seguir linhas de conduta que difeririam em cada espécie.

Por exemplo para tomarmos um caso extremo, se os homens fossem criados nas mesmas condições precisas das abelhas, então poderíamos supor que, da mesma forma que as abelhas operárias, as nossas mulheres não casadas julgariam ser um dever sagrado matar seus irmãos, as mães procurariam matar as suas filhas férteis, e ninguém pensaria em intervir (Darwin, 1974, p. 123).

E, ainda que não compatível ou entendível para os padrões humanos, pode-se dizer que essas abelhas possuiriam (dentro do exemplo de adquirirem um desenvolvimento neural suficiente) um senso de justiça ou

injustiça ou uma consciência (Darwin, 1974). Mas, para além da suposição de evolução social, o homem compõe o exemplo perfeito de ser social evoluído. Segundo Darwin (1974), isso se comprova pela nossa aversão à solidão e pelo desejo, para além da família, de inserção na sociedade.

Alguns autores supõe que originariamente o homem devia viver em famílias individuais; mas presentemente, embora as famílias individuais ou também duas ou três juntas vagueiem pelos desertos de alguma terra selvagem, pelo que sei elas mantêm sempre relações com outras famílias que habitam os mesmos distritos (Darwin, 1974, p. 133).

Não se opõe ao desejo de viver em sociedade o fator de haver guerras e conflitos entre os seres humanos. Sobre isso, o autor argumenta que os instintos sociais não se estendem a todos os indivíduos de uma mesma espécie, o que explica os confrontos entre tribos e nações. De toda forma, quando se trata dos homens, estes são, para o autor, seres sociais, com aversão à solidão e desejo de inserção na sua respectiva sociedade. Tanto o é que utilizamos a prisão solitária como uma das mais graves punições. A teoria da evolução, nesse sentido, irá supor que os predecessores dos humanos, aqui chamados de progenitores, também eram sociais.

Embora o homem, na maneira como existe agora, tenha poucos instintos particulares, pois que perdeu alguns que os seus primeiros pais possuíam, não há razão porque ele não possa ter conservado, oriundo de um período extremamente remoto, algum grau de amor instintivo e de simpatia para com seus semelhantes (Darwin, 1974, p. 133).

De fato, parecemos nutrir um sentimento de simpatia que está correlacionado com aqueles que consideramos semelhantes, o que parece aumentar na perspectiva da identificação individual. E parecemos, conforme Darwin

defende, possuir uma consciência sobre esse sentimento de simpatia, apesar de esta não nos dar pista sobre se esse sentimento é instintivo ou adquirido na infância. No entanto, parecem ser comuns a todos os animais sociais as tendências de lealdade com seus companheiros e obediência dentro de um grupo de indivíduos (Darwin, 1974).

Aqueles animais considerados menos evoluídos pelo autor são basicamente guiados pelos instintos. Mas os humanos, além de instintos particulares, prestariam ajuda aos seus semelhantes também por simpatia recíproca e amor, além de se apoiarem também na razão. Embora o homem não tenha instintos que indiquem exatamente como ajudar os semelhantes, em sua constituição existe um mecanismo semelhante a um impulso, que, em decorrência da razão e da experiência, é responsável pela inclinação ao cuidado com o próximo. Com suas faculdades mentais mais desenvolvidas, o homem é guiado a atitudes pró-sociedade. Pode-se inferir que o processo de simpatia, que advém da experiência e dos instintos sociais, não ignora um aperfeiçoamento advindo da razão. Além disso, a simpatia instintiva também leva o homem a buscar a aprovação e evitar a reprovação de seus semelhantes (Darwin, 1974).

Essa conclusão, no entanto, não é originária de Darwin, sendo primeiramente desenvolvida por David Hume, apesar de este não ter conhecimento em sua época da dimensão evolutiva e instintiva dos animais. Para Hume, a mente humana possui a capacidade de experimentar sentimentos de aprovação ou censura diante de determinadas ações, o que está relacionado ao julgamento moral. Aquilo que aprovamos é considerado benéfico para a paz e a segurança da humanidade, enquanto aquilo que censuramos é considerado prejudicial (Hume, 1973, p. 171). Dessa forma, a moralidade surge

dos sentimentos inerentes à natureza humana em relação a esses interesses conflitantes.

Esses sentimentos exercem autoridade sobre nossas emoções, fazendo-nos aprovar, em geral, o que é útil para a sociedade e censurar o que é prejudicial. No entanto, essa autoridade se baseia não na utilidade, mas na própria natureza humana empática. O desagrado e a satisfação que experimentamos desempenham um papel essencial na definição do vício e da virtude. Aprovar um caráter é sentir prazer ao testemunhar suas ações, enquanto desaprová-lo é sentir desagrado. Portanto, a dor e o prazer, como fontes principais de censura ou elogio, devem também ser a causa de todos os seus efeitos, incluindo o orgulho e a humildade, que são consequências inevitáveis dessa distinção (Hume, 2011).

Em suma, na teoria de Hume (1995), a moralidade não é promovida pela razão, sendo que a única função do raciocínio é discernir qualidades estimáveis ou censuráveis. Nesse sentido, a aprovação ou a censura são produtos do coração, não da razão em si. São sentimentos ativos, além de meras proposições ou afirmações especulativas. Assim, toda decisão moral é resultado de uma reflexão abrangente que evoca novas impressões de afeto ou desagrado, estima ou repúdio (Hume, 1995).

Assim como Hume, pode-se dizer que Darwin assume um papel para a razão na moralidade, mas não a considera um fator central da moralidade em seus estudos nem desenvolve uma conexão direta entre a razão e a moralidade, sendo a razão apenas mencionada enquanto uma capacidade de racionalização dos seres mais evoluídos.

Assim os instintos sociais, que devem ter sido adquiridos pelo homem numa fase muito rude e provavelmente também pelos seus antepassados semelhantes aos símios, impulsionam ainda alguma das suas melhores

ações; mas suas ações são determinadas em grau maior pelos desejos expressos e pelo juízo dos seus semelhantes [...] (Darwin, 1974, p. 134).

No mesmo sentido que Hume, Darwin (1974, p. 134) coloca que “A simpatia instintiva o levaria também a avaliar muito a aprovação dos seus companheiros”. São os instintos sociais que propulsionam, segundo o autor, os comportamentos morais.

## 2.1 INSTINTOS SOCIAIS, NATUREZA HUMANA E SIMPATIA

Darwin também analisará o que ele chama de ponto principal, no qual ele coloca que se baseia toda questão moral, qual seja o porquê de os homens deverem optar por obedecer a um desejo instintivo antes de outro. O exemplo que o autor traz é o das pessoas que, impelidas por um grande sentimento de autopreservação, preservam sua vida ao invés de arriscá-la para salvar a de outrem e mesmo assim se sentem culpadas, ou então aquelas que roubam comida impelidas pela fome e depois sucumbem à vergonha (Darwin, 1974).

A primeira consideração a ser feita é: os impulsos instintivos têm diversos graus de força. E um aspecto a se considerar é o grau de intimidade e importância que determinada pessoa tem para o sujeito atuante.

[...] um selvagem arriscará a própria vida para salvar aquela de um membro da mesma comunidade, mas se mostrará completamente indiferente com um forasteiro; uma jovem em tímida mãe, levada pelo instinto materno, sem um momento de hesitação correrá o maior perigo pelo próprio filhinho, mas não se exporá ao mesmo em se tratando de um simples semelhante seu (Darwin, 1974, p. 135).

Nesses casos, os homens são impelidos, da mesma forma que outros animais sociais, por pura força dos instintos sociais ou maternos, que são maiores e mais du-

radouros do que qualquer outro instinto. Esses exemplos não suportam a definição anterior de busca por prazer e mitigação de dor, pois acontecem tão rápido que não se apresentam essas reflexões. Ainda assim, se impedidos de agir, os agentes sentiriam angústia, a não ser que se tratasse de uma exceção, como, por exemplo, um homem vil que, impelido por um instinto muito forte de autopreservação e pouco se importando com sua prole, não se submetesse a risco por um filho (Darwin, 1974).

Outra análise a se fazer é se essas ações, realizadas por impulsos, se enquadram no domínio do senso moral. Normalmente o que é considerado moral ou imoral são ações que precedem de muita deliberação conflitante. Contudo, Darwin argumenta que é difícil traçar uma linha clara entre distinções desse gênero. Quando se trata de ações animais, parece senso comum tratá-las como não morais. No entanto, quando são ações feitas por seres humanos de forma reiterada, ainda que se perca o caráter deliberativo ou de hesitação e se assemelhe a um instinto, parecem não perder seu viés moral. Um bombeiro que salva vidas diariamente ainda será aplaudido e considerado herói quando entrar em um prédio em chamas para salvar um civil. Ainda assim, aquele que precisa superar um forte medo antes de agir parece merecer mais créditos, como, por exemplo, uma mãe que não sabe nadar e precisa se jogar na água para salvar sua criança que está se afogando. Se um salva-vidas se jogasse na água, não teria tanto impacto moral a notícia. Em relação aos seres que não têm essa habilidade de deliberação e superação do temor, não falamos em moralidade.

Aquele que é levado a vencer o seu temor ou sua necessidade de simpatia antes de agir, merece mais crédito do que aquele que está em condições de comparar as suas ações e os motivos passados e futuros e de aprova-los ou desaprová-los. Não temos motivo para supor

que qualquer animal inferior tenha essa capacidade; [...] (Darwin, 1974, p. 136).

Darwin defende que o homem se difere dos animais inferiores porque, embora alguns instintos sejam mais fortes que outros, possui uma atividade mental pautada na reflexão. Impressões e imagens passadas desfilam na mente dos seres humanos. Sobre as impressões, antes de Darwin, Hume já as definia da seguinte maneira: por um lado, temos as ideias, que podem ser consideradas menos vibrantes e até mesmo frágeis, enquanto, por outro lado, temos as impressões, que são consideradas muito mais vivas, pois são o próprio efeito imediato dos sentidos e estão intrinsecamente ligadas ao ato em si.

Pelo termo impressão entendo todas as nossas percepções mais vivazes, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos. Essas impressões distinguem-se das ideias, que são as impressões menos vivazes das quais temos consciência quando refletimos sobre qualquer dessas sensações ou movimentos acima mencionados (Hume, 1973, p. 134).

Darwin dispõe que, nos animais que vivem em grupo, os instintos sociais são persistentes e fortes, levando-os a sempre proteger o grupo. Sem o estímulo de paixões particulares ou desejos, sentem algum grau de simpatia e amor pelos semelhantes, sentem-se infelizes ao estar longe destes e felizes ao se reencontrar com eles. Os humanos em específico, quando completamente sós, costumam pensar com prazer ou desprazer naquilo que imaginam que outros pensem de si, bem como sua suposta aprovação ou desaprovação (Darwin, 1974). Esse fenômeno que aflige os seres sociais provém da simpatia, que é um elemento fundamental dos instintos sociais. Nesse sentido, voltando a David Hume, este defende que a simpatia é um elemento inerente à natureza humana, como um mecanismo intrinsecamente ligado à morali-



dade. A teoria do autor sustenta que, apesar de poderem ser aprimoradas pela reflexão, afastando o indivíduo de suas questões pessoais, as decisões morais estão sempre interligadas à simpatia, que é inerente à natureza social humana. Segundo a perspectiva humana, isso acontece porque a simpatia é um elemento constituinte da natureza humana como seres sociais (Hume, 2004). Tendo em vista esse diálogo entre Hume e Darwin, pode-se supor que a moralidade humana está pautada no instinto social da simpatia. Assim sendo, parte-se às conclusões.

### 3 CONCLUSÕES

Com base nas análises das obras de Darwin, podemos compreender a origem e a função do senso moral segundo a perspectiva evolutiva do autor. Darwin, em sua visão naturalista, reconhece as interações complexas e as competições existentes entre as espécies como elementos fundamentais para a compreensão da ética evolutiva e do desenvolvimento do senso moral.

A teoria da evolução de Darwin enfatiza a luta pela sobrevivência e a seleção natural como processos impulsionadores do desenvolvimento das espécies. Nesse contexto, a competição por recursos e a necessidade de adaptação ao ambiente desempenham papéis essenciais. O senso moral, segundo Darwin, tem suas raízes nesse contexto de luta pela existência, na medida em que as espécies que desenvolvem comportamentos morais têm maiores chances de sobrevivência e de formação de grupos sociais coesos.

Os instintos também desempenham um papel importante na formação do senso moral. Darwin relaciona os instintos aos comportamentos impulsivos dos animais, que são desencadeados sem a necessidade de experiência prévia ou conhecimento consciente. Esses instintos,

que variam dentro de uma mesma espécie, são moldados pela seleção natural, preservando as variações que conferem vantagens adaptativas.

Além disso, Darwin destaca o desenvolvimento sentimental em mamíferos sociais como uma importante base biológica do comportamento moral. Ele reconhece a capacidade dos animais, incluindo os seres humanos, de experimentar emoções como alegria, tristeza, medo e raiva. Essas emoções desempenham um papel crucial na comunicação e no estabelecimento de laços sociais, fortalecendo a coesão do grupo e contribuindo para a sobrevivência e o bem-estar das espécies. A influência de David Hume e sua teoria sentimentalista sobre a simpatia parecem ter influenciado ativamente o autor nessa empreitada.

Dessa forma, conclui-se que a visão de Darwin sobre o senso moral baseia-se em sua compreensão das interações e competições entre as espécies, destacando-se a importância da luta pela sobrevivência, da seleção natural, dos instintos e do desenvolvimento sentimental, inclusive de natureza simpática, em mamíferos sociais.

## REFERÊNCIAS

DARWIN, Charles. **A origem das espécies por meio da seleção natural ou A preservação de raças favorecidas na luta pela vida.** Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2018.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais.** Tradução: Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DARWIN, Charles. **A origem do homem e a seleção sexual.** Tradução: Atílio Cancian e Eduardo Nunes Fonseca. São Paulo, Editora HEMUS, 1974.

DARWIN, Charles. **The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex.** London: John Murray, 1871. v. 1.

HUME, D. Four Dissertations. A Dissertation on the passions. Edited by John Immerwahr. Facsimile da edição de 1757 publicada por A. Millar, Thoemmes Press, 1995). Tradução: Jaimir Conte. **Revista princípios**, v. 18, n. 29, jan./jun. 2011.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Unesp, 2004.

HUME, David. **Uma investigação sobre os princípios da moral**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano**. Tradução: Leonel Vallandro. São Paulo: Abril, 1973. (Os Pensadores).

# BIODATA

ALINE KAREN CRISTINA CANELLA

Doutoranda em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul – bolsista PDPG/CAPES Modalidade I, mestra em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora na linha da Filosofia Social, Política e do Direito. Eleita Representante Discente do Colegiado do PPGFIL da UCS em 2024.

CRISTIAN FABIANI

Graduado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul e em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Padre da Diocese de Caxias do Sul.

ELSA MÓNICA BONITO BASSO

Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora da área de Letras da Universidade de Caxias do Sul.

EVERALDO CESCÓN

Doutor em Teologia pela PUG de Roma. Pró-reitor de Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul.

GABRIELA RODRIGUES ALVES

Graduada em Biologia e especialista em Bioética pela Universidade de Caxias do Sul.

IDALGO JOSÉ SANCALLI

Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia e especialista em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul,

mestre e doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com um período de estudos de um ano na Università Degli Studi di Padova – IT. Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul.

#### JULIO MARIANO FERNANDES PRASERES

Mestre em Ciências Jurídicas (*Master of Science in Legal Studies*) pela Ambra University, com formação em Administração pela Faculdade de Educação de Jarú, *Foreign Legal Studies (Brazilian Law)* pela Ambra University e Direito pela Faculdade Educacional Araucária.

#### LUÍS FERNANDO BIASOLI

Pós-doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor de Ética e Bioética na Universidade de Caxias do Sul.

#### RAQUEL FURTADO CONTE

Doutora em Diversidade e Inclusão Social e mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (1992). Pesquisadora e professora do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul/CAPES.

#### THAILIZE BRANDOLT

Doutoranda em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul – bolsista PROSUC/CAPES Modalidade II, mestra em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora da Ética Clássica, Ética das Virtudes e Ética nas Relações de Consumo. Eleita Representante Discente do Colegiado do PPGFIL da UCS em 2023.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

## *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

## *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

## *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

