

# A produção do fazer humano – saber, técnica, política: algumas aproximações

*La producción del hacer humano – saber, técnica, política: algunas aproximaciones*

**Luciene Lima de Assis Pires**

lucieneapires@gmail.com

**Cátia Regina Assis Almeida Leal**

catiaassisleal@gmail.com

## Resumo

*Esse ensaio teórico debate expressões presentes no cotidiano deste século, que dadas ao seu caráter de presentificação, por vezes se encontram destituídas de historicidade. Identifica-se, dentre essas expressões: lei, técnica, política, saber, seus domínios e sua presentificação, e com eles uma negação do passado. Negar o passado é negar o presente e ignorar o futuro. Por isso, busca-se nesse ensaio debater os elementos históricos constitutivos desses termos, para compreender, à luz de referenciais teóricos considerados clássicos, qual sentido elas ganham no presente. Apesar da incursão proposta, sabe-se que, historicamente e entre autores e categorias de análises possíveis, há uma multiplicidade de significados sobre os termos em questão e os seus usos no campo da política parecem prosseguir presentificados.*

Palavras-Chave: *polis; política; técnica; lei.*

## Buscando raízes

*O contrário é convergente e dos divergentes nasce  
a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia.*

**HERÁCLITO DE ÉFESO**  
FRAGMENTO

Nas relações diárias que os homens estabelecem entre si, o *ser* e o *fazer* se complementam. Os homens criam a sociedade na qual vivem, produzem objetos e significados, tecem as teias

e as tramas das relações sociais e, neste universo complexo, cria símbolos. A partir daí, não é mais um *ser individual*, transforma-se em *ser moral*, em sujeito social — produz cultura e é por ela produzido, transforma a natureza e é por ela transformado. Como sujeito social, subordina-se às condições

materiais — e competitivas — de existência. O produzir(-se) é assim material e espiritual. Homem e sociedade se complementam, mas são também divergentes entre as relações contraditórias que se efetivam no (con)viver.

Como animal que pensa (e que indaga porque pensa), o homem material e espiritual busca, nas contradições, a vida. Nesta busca, se encontra / cria: o trabalho; a ação; o saber; a técnica, e se organiza socialmente elaborando leis, definindo critérios, subordinando-se, dirigindo. Como animal que pensa, pensa social e politicamente. Trabalha, mas executa o trabalho previamente no pensamento. Educa(-se), define leis, estabelece contratos, domina.

No século XXI, expressões como “lei”, “técnica”, “política” e “saber” estão presentes na cotidianidade como únicas, como atuais, como modernas, como novas, mas, ao mesmo tempo, e vistas isoladamente, são destituídas de historicidade e de mediações.

O propósito desta reflexão é apagar a historicidade e as mediações de algumas dessas expressões contemporâneas. O termo historicidade é aqui compreendido na perspectiva apresentada por Arendt (1997) ao analisar o que ela chama de conceito antigo e conceito moderno de história. O conceito antigo tem sua base de construção na imagem da vida biológica —

o movimento da história acompanhava o movimento da natureza — e seria ausente de mediações. Por outro lado, o conceito moderno traz a ideia de processo mediado pelo sujeito e não somente por historiadores. Todos são conscientes de um tempo determinado por “coisas que não são mais e por coisas que não são ainda” (ARENDR, 1997, p.35-6). Esta ideia de processo é “resultado inevitável da ação humana. O primeiro resultado do agir dos homens na história foi a história tornar-se um processo” (ARENDR, 1997, p.94).

Neste sentido, a motivação da análise aqui apresentada está na crítica à presentificação (entendida neste trabalho como ausência de mediação), identificada ao realizar uma incursão pelo universo das leis, da técnica, da construção do saber, das políticas e identificada ainda na reedição constante de leis, com a despreocupação com a historicidade, e com a consequente negação do passado.

Ao recorrer à historicidade, percebe-se um passado carregado de história, marcado por contribuições de pensadores, com palavras, com leis, com sentimentos, com vidas. Negar o passado é negar o presente, é ignorar o futuro. Essa análise busca, desde as sociedades antigas, raízes que permitem compreender as mediações constituídas na lei, na técnica, nas políticas e no saber no século XXI.

## Homem-meio, produção mútua

*Pensar sensatamente (é) virtude máxima e sabedoria é dizer (coisas) verdadeiras e fazer segundo (a) natureza, escutando [...] A todos os homens é compartilhado o conhecer-se a si mesmos e pensar sensatamente.*  
HERÁCLITO DE ÊFESO  
FRAGMENTOS

Pensar a condição humana em uma sociedade na qual as relações que os homens estabelecem entre si são entrecortadas por um jogo de simbolismos entre o mundo material e o mundo espiritual é ter que pensar sensatamente, como afirmou Heráclito (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1991).

Diferentes autores discorrem sobre este tema e, dentre eles, trará suporte a esta análise, inicialmente, os estudos de Arendt (1999). A autora caracteriza a condição humana com a expressão *vita activa*. Esta expressão, tradicionalmente, tem seu significado ligado ao de *vita contemplativa* e, tendo a contemplação também como uma atividade humana, este é um significado que prevalece até o início da era moderna. Entretanto, não é com este significado que Arendt trabalha. Com a expressão *vita activa*, ela designa três atividades humanas consideradas por ela como fundamentais. A primeira delas, o *labor*, corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo,

metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. “A condição humana do labor é a própria vida” (ARENDR, 1999, p.15). A segunda delas, o *trabalho*, corresponde

ao artificialismo da existência humana [...]. O trabalho produz um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais (ARENDR, 1999, p. 15).

A terceira atividade, a *ação*, “é a única que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (ARENDR, 1999, p. 15).

Para a autora, o *labor* assegura a sobrevivência do indivíduo e a vida da espécie, o *trabalho* permite permanência e durabilidade na vida moral, a *ação* possibilita a lembrança, cria condições para a história. A condição humana, defende a autora,

compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o que entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência (ARENDR, 1999, p. 17).

No entanto, o homem não sobrevive apenas das condições postas pela natureza. Ele cria as suas próprias condições

e estas possuem a mesma força condicionante da natureza. Desta forma:

[o] que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados (ARENDDT, 1999, p. 17).

Assim, os homens são condicionados pela sua própria criação, sua e de outros homens. Há um “mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens”, diz Arendt (1999). Para a autora, o ambiente no qual se desenvolvem as relações humanas é constituído pelas coisas e pelos homens e só tem sentido, e só existe, em função da atividade humana que o produziu — as coisas, e que o mantém, por meio de uma organização, que ela chama de corpo político. Por mais isolado do convívio direto com outros homens, a vida humana está envolta nos significados sociais criados por outros homens.

Nessa perspectiva, todas as atividades humanas são condicionadas à vida em grupo, ao viver junto, ao fazer coletivo. Não é possível pensar a *ação* isoladamente e tanto o *labor* quanto o *trabalho*, se se desconsiderar o coletivo, perderiam a sua qualidade especificamente humana.

## Labor, trabalho, técnica: o conhecer, o fazer e o ter

*A praça! A praça é do povo  
Como o céu é do condor  
É o antro onde a liberdade  
Cria águias em seu calor.  
Senhor!... pois quereis a praça?  
Desgraçada a população  
Só tem a rua de seu...  
Ninguém vos rouba os castelos  
Tendes palácios tão belos...  
Deixai a terra ao Anteu.*  
CASTRO ALVES  
O POVO AO PODER

Se se tem como atividade especificamente humana a produção de significados, são também especificamente humanos o conhecer e o domínio do conhecimento. Jaeger (2001) inicia a introdução do clássico *Paidéia*, afirmando que:

todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual (JAEGER, 2001, p. 3).

Homens e animais, argumenta ele, como seres físicos, procriam e consolidam a sua espécie. Entretanto, só o homem conserva e propaga sua existência social e espiritual por meio da vontade consciente, por meio da razão, por meio das “forças pelas quais as criou” (JAEGER, 2001, p. 3).

Neste sentido, a natureza humana tem dupla estrutura: corpórea e espiritual. E, como tal, cria as condições para

manter e transmitir sua organização social, às quais, segundo Jaeger (2001), damos o nome de educação. De acordo com o autor, o “espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana” (JAEGER, 2001, p. 4). Aí se justifica, diz ele, o ‘retorno’ constante ao mundo grego que atribuiu importância singular ao modo de educar, pois:

[n]o que se refere ao problema da educação, a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância (JAEGER, 2001, p. 13).

Assim, educação não é um fenômeno ou ‘propriedade individual’, como defende ele, mas “pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 2001, p. 4).

Se a vida humana é assim, conhecer(-se), fazer(-se), constituir(-se), este fazer se entrecruza ao processo do conhecimento. Para Jaeger, o conhecimento deve ser colocado como força formativa a serviço da educação. Conhecimento e técnica “como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras” (JAEGER, 2001, p. 13), não se desvinculam. E formar ‘verdadeiros homens’ é, para ele, uma ideia grega ousada e criadora. Nesse prisma, a essência da educação consistiria então em modelar os indivíduos segundo as normas da comunidade.

Considerada desta forma, a educação é então uma função natural e universal e, como tal, demanda tempo para que aqueles que a recebem e praticam atinjam plena consciência de tê-la. O seu conteúdo, segundo Jaeger (2001), é, ao mesmo tempo, moral e prático, pois constitui valores — honra, respeito, moral, e apresenta-se também como “conhecimentos e aptidões profissionais a cujo conjunto, na medida em que é transmissível, os gregos deram o nome de *techne*” (JAEGER, 2001, p. 24). O autor ainda chama atenção para a não identificação do termo *techne* com o sentido moderno de vocação que, para ele, traz um sentido cristão e distingue-se do termo grego (p. 350).

Não obstante, *Techne* não é apenas o “fator concreto do saber e da aptidão, que para nós estão ligados ao conceito de especialidade” (JAEGER, 2001, p. 653). A palavra *techne* tem em grego um raio de ação muito mais extenso, afirma ele. Designa toda profissão prática baseada em determinados conhecimentos especializados. É, portanto, pintura, escultura, arquitetura, música, mas é também medicina, estratégia militar, que não se reduzem a mera rotina, “mas baseiam-se em regras gerais e conhecimentos sólidos” (JAEGER, 2001, p. 653). Neste sentido, corresponde à teoria, mas não como “ciência pura” na terminologia filosófica de Platão e Aristóteles, visto que, segundo

Jaeger, como ciência pura, a teoria é sempre concebida em função de uma prática.

Como função natural e universal, a educação deveria ser de acesso a todos. Sabe-se, todavia, que desde seu início a educação foi privilégio de poucos. Os sofistas, que foram considerados os fundadores da ciência da educação (JAEGER, 2001, p.348), já a tinham voltada para os chefes. Desde o começo a finalidade do movimento educacional comandado pelos sofistas não era a educação do povo e sim a dos chefes (JAEGER, 2001), e a educação dos chefes era uma formação política. Mesmo assim, a preocupação com a introdução do ensino científico e teórico também já estava dada. Jaeger faz referência à aritmética, à geometria, à música, à astronomia e a falta de aplicação prática de alguns saberes naquele tempo não era para os sofistas “uma objeção de importância contra o seu valor educativo” (JAEGER, 2001, p.370). A matemática e a astronomia foram apreciadas pelo seu valor teórico: “foi com a introdução do ensino científico teórico que se deve ter levantado o problema de saber até que ponto estes estudos deviam se entender” (JAEGER, 2001, p. 370).

Como já salientado, o termo grego *techne* não deve ser traduzido apenas como técnica e transposto para a atualidade. Jaeger (2001), ao analisar, por exemplo, a medicina, indaga sobre a possibilidade real de se ter educação em um sentido distinto do técnico e define medicina não como técnica, mas como *paidéia*<sup>1</sup>. Os médicos atuavam como oradores sofistas ambulantes demonstrando preocupação em se ressaltar a importância pública dessa profissão. Jaeger afirma que:

[a] energia espiritual dos que a empreenderam não despertou só um interesse passageiro pela sua causa, mas criou como que um novo tipo de *homem culto em Medicina*, isto é, um homem que dedicava um interesse especial, ainda que não profissional, aos problemas dessa ciência, e cujos pareceres em matéria de Medicina se distinguiam da ignorância da grande massa (JAEGER, 2001, p.1014).

Neste período, Jaeger salienta que não havia apenas um tipo de médico. Havia diferença, por exemplo, entre o médico dos escravos e o médico formado cientificamente, que curava os homens livres. Como se lê em Jaeger (2001, p.1014): “os médicos dos escravos correm de um paciente para outro e dão suas

---

<sup>1</sup> Para Jaeger (1991), *paidéia*, como outros termos gregos, é de difícil definição e “seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhes seguimos o esforço para conseguirem plasmar-se na realidade” (Jaeger, 1991, p. 1). Ele admite, entretanto, a proximidade com o significado de expressões modernas, tais como: civilização, cultura, tradição, literatura ou educação, mas afirma que nenhuma delas exprimiria o aspecto do conceito global e abrangeria o campo total do conceito grego. Para ele, dever-se-ia, então, empregar todas as expressões de uma só vez.

instruções sem falar, isto é, sem se demorarem a fundamentar os seus atos, com base na simples rotina e na experiência”. Tem-se, então, em uma mesma atividade, ciência e técnica vinculadas à atuação diferenciada por categorias sociais.

Neste mesmo sentido, se as atividades humanas são condicionadas e condicionantes do próprio viver humano, o saber, os objetos, os símbolos, os significados produzidos também o são. Ao conhecer(-se), fazer(-se), constituir(-se), acrescenta-se o educar(-se). Educar-se para o fazer é como os mestres e aprendizes passam a figurar no cenário da Idade Média. Já na transição para o mundo moderno, a educação para o fazer caracteriza o mundo novo.

Dentre os autores preocupados com a educação do homem, é oportuno ressaltar Rousseau e o seu *Emílio*, obra em que trata *Da educação*. Rousseau (1995) dedica o Livro III de *Emílio à Idade da força*, que, para ele, compreende a idade de 12 a 15 anos, período no qual à educação intelectual deve ser acrescida a educação manual — a escolha de uma profissão. Até a adolescência, afirma, todo o curso da vida é um tempo de fraqueza. Na adolescência, o indivíduo é fraco, se comparado ao homem, mas é forte, se comparado à criança. Esta fraqueza advém da desigualdade que existe entre a força e os desejos. E a força seria conseguida via diminuição dos desejos. Esta é ainda uma fase antes da

puberdade, por isso Rousseau a define como terceira infância.

É comum, segundo Rousseau, ver, nos campos, os jovens nesta idade lavrando ou ver, nas cidades, jovens trabalhadores, ferreiros, ferradores. São jovens que já possuem a força física, mas lhes faltam a “força e a capacidade do espírito que as completam ou as dirigem” (ROUSSEAU, 1995, p. 202). Este é um tempo em que o indivíduo “pode mais do que deseja”, é o tempo “mais precioso da vida”, é um tempo muito curto e, “por ser tão curto, é importante que seja bem empregado” (ROUSSEAU, 1995, p. 202). O bom emprego do tempo se daria com a busca do conhecimento que o tornará um homem hábil, com saber transformado em utilidade. Rousseau (1995, p. 223) argumenta que: “assim que chegamos a dar ao nosso aluno uma ideia da palavra *útil*, temos mais um grande meio para educá-lo, pois essa palavra o impressiona muito [...] Para que serve isto? Eis, doravante, a palavra sagrada [...]”. Sabendo o que é útil, “nada mais poderá detê-lo” (ROUSSEAU, 1995, p. 234).

Esse saber utilitário é também um saber coletivo, como ilustra o excerto:

a prática das artes naturais, a que um homem pode bastar-se, leva à pesquisa sobre as artes da indústria, que exigem o concurso de muitas pessoas. As primeiras podem ser praticadas por solitários, por selvagens, mas as outras só podem ter origem na sociedade,

e a tornam necessária [...] quando uma parte dos homens descansa, é preciso que o concurso dos braços dos que trabalham supra a ociosidade dos que nada estão fazendo (ROUSSEAU, 1995, p.234).

Este período, designado por Rousseau como terceira infância, é *precioso* para a educação social, para a compreensão da hierarquia dos ofícios, para a escolha da profissão, mesmo que se trate de:

aprender um ofício menos para saber um ofício do que para superar os preconceitos que o desprezam [...] Mas se, em vez de recorrer para viver a esses altos conhecimentos que são feitos mais para alimentar a alma do que o corpo, recorrerdes quando preciso a vossas mãos e ao emprego que sabeis fazer delas, todas as dificuldades desaparecerão, todas as astúcias tornar-se-ão inúteis; o recurso estará sempre pronto quando for preciso usá-lo [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 251–252).

Também Comênio (1985), em *Didática Magna*, explana sobre a arte de ensinar. Nas escolas, diz ele, a formação deve ser universal: “se deve ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 1985, p. 145). No entanto, mesmo com esta afirmação, temos um saber dividido, já que, como prossegue o autor:

isso não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo). [...] Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem

na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de expectadores, mas também de atores (COMÊNIO, 1985, p.145).

Uma escola da infância, uma escola primária para o jovem, o ginásio para o adolescente, a academia para a juventude — esta era a estrutura de escola proposta por Comênio. A diferença entre os quatro níveis consiste, para ele, em que: nas primeiras escolas “as coisas serão ensinadas de modo geral e rudimentar” e, nas escolas seguintes, de forma particularizada e distinta. Desta forma, na primeira escola, deverão ser exercitados os sentidos externos; na escola primária, a imaginação e a memória; as escolas primárias atendem a homens e mulheres; o ginásio deve educar preferencialmente e “de modo perfeito, os adolescentes que aspiram a coisas mais altas que os trabalhos manuais”; já as academias devem formar doutores e os futuros condutores dos outros” (COMÊNIO, 1985, p.411–413). O papel das academias, na visão de Comênio, é formar os ‘futuros condutores dos outros’. Percebe-se que estão postas aí, por meio do domínio do saber, a questão do poder e a questão da posse. O olhar voltado para trás permite-nos perceber o grande fosso que se vai constituindo entre aqueles que dominam determinado conhecimento e aqueles que executam tarefas.

Arendt (1999), ao estudar a condição humana, e a capacidade / possibilidade de organização política do ser humano, assim como Jaeger, também se debruça sobre as contribuições gregas. A autora analisa a vida na *polis* e a constituição da esfera pública que define relações de poder e educação. Para ela, se tomarmos como parâmetro o pensamento grego, a capacidade humana de organização política “não apenas difere, mas é diretamente oposta” (ARENDR, 1999, p.33) à associação que os homens estabelecem na família, por exemplo. Na família, prevalece o universo da vida privada. Com o surgimento do *poder* do Estado, o universo da esfera pública efetiva-se. A vida na *polis* é comum e como tal sujeita às relações de poder, à persuasão, desta forma: “a ênfase passou da ação para o discurso, e para o discurso como meio de persuasão não como forma especificamente humana de responder, replicar e enfrentar o que acontece ou o que é feito” (ARENDR, 1999, p.35).

Neste sentido, como disse Comênio, os *condutores de outros* foram bem formados. A esfera pública que se vai constituindo neste processo propaga um novo modo de vida que vai contagiando e reduzindo o espaço privado. O termo público:

significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente no lugar que cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos

homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. [...] a esfera pública, enquanto mundo, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. (ARENDR, 1999, p. 62).

Vista sob este prisma, a esfera pública é necessária para o ordenamento dos homens em sociedade. Para Jaeger (1991), a influência da *polis* na vida dos indivíduos é gigantesca. O Estado, afirma ele, “converteu-se num ser especificamente espiritual que reunia em si os mais altos aspectos da existência humana e os repartia como dons próprios” (JAEGER, 1991, p.141). Nesta perspectiva, o Estado atrai para si a educação dos jovens e a “vontade de justiça que se desenvolveu na vida comunitária da *polis* converteu-se numa nova força formadora do Homem” (JAEGER, 1991, p.138).

De todo modo, “na medida em que engloba o cosmo político, o Estado dá ao homem, ao lado da vida privada, uma espécie de segunda existência” (JAEGER, 1991, p.144). O homem precisa ter uma habilidade profissional, prossegue Jaeger, e, correlativamente, uma virtude cívica genérica, pela qual se põe em relações de cooperação e de inteligência com os outros, no espaço vital da *polis*. A participação da vida na

*polis* possibilitou a tomada de consciência dos deveres cívicos dos cidadãos, que eram bastante diferentes dos conhecidos na esfera privada.

Sobre a relação entre as esferas pública e privada, Arendt (1999) afirma que, originalmente, a propriedade significava apenas que o indivíduo possuía um lugar em determinada parte do mundo. Este lugar asseguraria a cidadania e quem perdesse esse lugar perderia a condição de cidadão. Manter-se na esfera privada significaria viver destituído de coisas essenciais para a vida verdadeiramente humana, ou seja, ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por todos.

A importância política da riqueza privada, na qual os indivíduos vão buscar seus meios de subsistência, tem origem diferente e é mais recente na história. A riqueza privada passou a ser condição para admissão na vida pública, de acordo com Arendt (1999, p. 74), “não pelo fato de seu dono estar empenhado em acumulá-la, mas, ao contrário, porque garantia com razoável certeza que ele não teria que prover para si mesmo os meios do uso e do consumo, e estava livre para exercer a atividade política”.

Neste sentido, a propriedade moderna, para a autora, perdeu o seu caráter comum, deslocou-se o eixo, situando-se na própria pessoa que só a perderia, perdendo a própria vida.

Esta análise nos fornece novos aportes, pois torna verdadeira a premissa de Locke (1973), de que o *labor* do corpo de uma pessoa é a origem da propriedade. *A priori*, esta premissa não estaria correta para Arendt (1999). No entanto, diz ela: “dado o fato de que já vivemos em condições nas quais a única propriedade em que podemos confiar é o nosso talento e a nossa força de trabalho, é mais do que provável que ela venha a se tornar verdadeira” (ARENDR, 1999, p. 80).

Também Platão referiu-se à questão da formação do cidadão e à relação entre a habilidade profissional e a educação política. Para ele, oposta ao saber especializado dos homens de ofícios, negociantes, merceeiros, armadores, está a essência de toda a educação. Além disso, a participação política é uma necessidade do cidadão. Em suas palavras: “[o]utro na minha juventude experimentei o que tantos jovens experimentaram. Tinha o projeto de, no dia em que pudesse dispor de mim próprio, imediatamente intervir na política” (PLATÃO, 1991, p. 7). A verdadeira educação é, para Platão, uma formação ‘geral’, porque o sentido do político é sempre geral.

Para Jaeger (2001), o contraste entre o conhecimento real e a educação ideal política tem sua origem na antiga nobreza grega. Segundo ele, o conhecimento real é “necessário para os ofícios”

e a educação política “afeta o homem todo”. E o autor complementa ainda:

[m]as o seu sentido mais profundo reside na cultura da cidade, pois é nela que esta forma espiritual se transmite a todos os cidadãos e a educação aristocrática se converte na formação geral do homem político (JAEGER, 2001, p. 147).

De acordo com Arendt (1999), a separação posta por Platão, entre o saber e o fazer, permaneceu na base das teorias do domínio que não se limitam à simples justificação de uma irreduzível e irresponsável vontade de poder. Para ela:

à força de mera conceituação e elucidação filosófica, a identificação platônica do conhecimento com governo e comando, e da ação com obediência e execução, prevaleceu sobre todas as experiências e manifestações prévias da esfera pública e impôs-se como verdade autorizada à tradição do pensamento político, mesmo depois de esquecidas há muito tempo as raízes da experiência que servira de base aos conceitos de Platão (ARENDDT, 1999, p. 237).

Correlativamente a este processo em que a esfera pública se constitui e que novas relações se estabelecem para a manutenção da propriedade privada, constituem-se também as relações de poder e, paulatinamente, a manutenção das mesmas, não pela força ou violência, mas sim pela *legitimidade* de normas. Por meio de leis que assegurariam a convivência legítima e política

entre os que *têm* o direito de governar e os que são forçados a obedecer.

## Ter e poder: as relações se complexificam

*Mas embalde... Que o direito  
Não é pasto do punhal  
Nem a patas de cavalos  
Faz-se um crime legal...  
Ah! Não há muitos setembros!  
Da plebe doem os membros  
No chicote do poder,  
E o momento é malfadado  
Quando o povo ensangüentado  
Diz: já não posso sofrer.*  
CASTRO ALVES  
O POVO AO PODER

São muitos os pensadores sociais — e os poetas — que discorrem sobre a questão do poder nas diferentes sociedades humanas que se estabeleceram ao longo dos tempos. Das comunidades pré-letradas ao mundo *pós-moderno*, a constituição das leis, da justiça e do poder tem sido objeto dos mais diferentes ensaios. Sendo assim, pensar políticas públicas no mundo contemporâneo sem adentrar na historicidade das leis é ignorar que o presente não se constitui por ele mesmo. Neste sentido, falar sobre política e justiça é voltar a Platão. Para Jaeger (2001, p. 139), Platão, “ao falar da justiça, distingue um duplo conceito dessa virtude: existe uma justiça em sentido estrito, jurídico, e outra num

sentido mais geral, que engloba a totalidade das normas morais e políticas”.

Platão, fazendo analogia ao cuidado com os rebanhos, afirma que para dirigir o rebanho de bípedes pode-se fazê-lo pela força, e chamá-la de tirânica, ou, “quando seus préstimos, livremente oferecidos, são livremente aceitos pelo rebanho de bípedes, chamá-la de política” (PLATÃO, 1991, p. 223). Haveria um governo legítimo sem leis? Perguntaria o *estrangeiro* em um diálogo, como exposto no excerto:

ora, é claro que, de certo modo, a legislação é função real; entretanto o mais importante não é dar força às leis, mas ao homem real, dotado de prudência. [...] É que a lei jamais seria capaz de estabelecer, ao mesmo tempo, o melhor e o mais justo para todos, de modo a ordenar as prescrições mais convenientes. A diversidade que há entre os homens e as ações, e por assim dizer, a permanente instabilidade das coisas humanas, não admite em nenhuma arte, e em assunto algum, um absoluto que valha para todos os casos e para todos os tempos (PLATÃO, 1991, p. 242).

Platão (1991) afirma que, mesmo parecendo impossível, as leis, que permaneceriam sempre absolutas, deveriam adaptar-se ao que não é absoluto — o homem e elas desempenhariam papel importante na política:

não parece necessário considerar os pormenores dos casos individuais, formulando para cada pessoa, prescrições especiais; ao contrário, é necessário ver as coisas de um modo

geral, estabelecendo, para a maioria dos casos e das pessoas, preceitos que sejam úteis para o corpo em geral (PLATÃO, 1991, p. 243).

Assim, não é possível ao legislador promulgar decretos a cada indivíduo, devendo-se estabelecer o que convier à maioria dos casos e dos indivíduos, afirma Platão, já que:

na realidade as cidades não se assemelham a uma colmeia, produzindo reis conhecidos como únicos por sua superioridade de corpo e alma, é necessário, ao que parece, que os homens se reúnam e façam leis procurando seguir os traços da verdadeira constituição (PLATÃO, 1991, p. 250).

Para Platão, as leis, uma vez elaboradas, só poderiam ser modificadas atendendo a especificidades de cidades, por exemplo, “com o consentimento de cada cidadão”, de outro modo não. O governante não poderia também legislar de acordo com seus interesses, ignorando as leis, ele estaria *pecando* contra a arte política, sendo “odioso, mau e injusto” (PLATÃO, 1991, p. 244). As leis seriam resultado de múltiplas experiências e os que ousassem infringi-las estariam cometendo falta grave. O dirigente ou *chefe competente* que as infringisse seria considerado tirano e não é esta a concepção de política para Platão. Nossa política, afirma ele:

a política verdadeiramente conforme a natureza, jamais consentiria em constituir uma cidade formada de bons e maus. Ao contrário,

começaria, evidentemente, por submetê-los à prova do jogo, e, terminada a prova, confiá-los-ia a educadores competentes e habilitados para esse serviço. Reservaria, entretanto, a si o governo e a direção, assim como faz o tecedor com relação aos cardadores e a todos os demais auxiliares que preparam os materiais que ele urdirá, mantendo-se constantemente junto deles para governar e dirigir todos os seus movimentos, e determinando a cada um as obrigações que julga necessárias ao seu próprio trabalho (PLATÃO, 1991, p. 258).

Esta relação entre o educar-se e o cumprimento das leis está posta também nos estudos de Jaeger (2001) sobre a sociedade grega. Na percepção de Jaeger (2001, p. 4), “à estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa”. Para o autor, as leis assegurariam um Estado jurídico que, como tal, definiria / manteria o ideal de cidadão grego. Segundo ele, está em Hesíodo o princípio do *dike*<sup>2</sup>:

é por ele que a palavra direito, *dike*, se converte em lema da luta de classes. [...] Direito escrito era direito igual de todos, grandes e pequenos. Hoje, como outrora, podem continuar a ser os nobres, e não os homens do

povo, os juízes. Mas estão submetidos no futuro, nas suas decisões, às normas estabelecidas da *dike* (JAEGER, 2001, p. 134).

A exigência de um direito igualitário constituiu, segundo Jaeger, a mais alta meta para os tempos antigos. Para ele, a *dike* constituiu-se em plataforma da vida pública, e frente a ela todos eram considerados iguais — *grandes e pequenos*. Sendo assim, até mesmo os nobres tinham de se submeter a este novo ideário político “que surgiu da consciência jurídica e se tornou medida para todos” (JAEGER, 2001, p. 137). Pertencer a uma cidade tinha para os gregos um valor ideal semelhante ao sentimento nacional para os modernos. Assim, “a herança de normas jurídicas e morais do povo grego encontrou na lei a sua forma mais universal e permanente. [...] O legislador era considerado o educador de seu povo” (JAEGER, 2001, p. 143), o qual passava a adquirir consciência de seus deveres cívicos na vida pública, divergentes daqueles da esfera da sua profissão privada.

Percorrendo o túnel da história, observa-se, no panorama da Idade Média europeia, a descentralização do poder nas mãos dos senhores feudais.

---

<sup>2</sup> Para Jaeger (2001) a lei, em Homero, era representada pela expressão *themis*, termo tão antigo quanto *dike*. Segundo ele, o conceito de *dike* não é etimologicamente claro e seu significado fundamental seria: ‘dar a cada um o que lhe é devido’ e significaria ao mesmo tempo, concretamente, o processo, a decisão e a pena. Em seu sentido mais amplo, significaria igualdade (Jaeger, 2001, p. 134–135).

A nobreza *cede* lugar ao clero e ao poder divino que ele representa. Os ideais gregos de lei, política, direito e razão *cedem* espaço a uma sociedade teocêntrica, na qual o desenvolvimento do direito, da arte, da música, da literatura e das leis passa a se submeter à determinação de Deus e o homem vê instaurada uma estrutura hierárquica eclesiástica, em que o soberano passa a representar um papel decorativo.

A sociedade, neste período, não ficou estagnada, como fizeram crer alguns dos teóricos do mundo moderno. Não obstante, não faz parte da centralidade deste estudo uma análise desse período, tampouco adentrar os detalhes desta polêmica. Sendo assim, sequencia-se a análise à época moderna, na qual ideais da Antiguidade são retomados via Renascimento, Humanismo e Reforma Protestante.

Rousseau (s.d., p.52), ao analisar este período, estabelece, no *Contrato Social*, os princípios do direito político: “cada indivíduo pode, como homem, ter uma vontade própria, contrária ou diferente da vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode orientá-lo em modo diferente do interesse comum”. Assim, para que o pacto social não seja uma fórmula vã, o autor defende que:

só ele pode dar força aos outros, sendo aquele que recusar obedecer à vontade geral compelido

a isso por todos, o que não significa outra coisa senão que se lhe obrigará a ser livre, porque tal é a condição que, oferecendo para cada cidadão à pátria, esta o garante de toda dependência pessoal, natureza que constitui o artifício da máquina política e que legitima as relações civis, as quais sem ela seriam absurdas, tirânicas e sujeitas aos maiores abusos (ROUSSEAU, s.d., p. 53).

Ainda para Rousseau, a lei anula as forças naturais do homem e:

quanto mais mortas e anuladas estão as forças naturais, tanto mais sólida e perfeita é a instituição, de sorte que quando cada cidadão nada é por si e nada pode senão com todos os outros, e quando a força adquirida pelo todo é igual ou superior à soma das forças naturais de todos os indivíduos, pode dizer-se que a legislação se acha no mais alto grau de aperfeiçoamento que se pode pretender (ROUSSEAU, s.d., p. 75).

Mesmo assim, aqueles que redigem as leis não têm direito legislativo e o próprio povo, diz ele, não pode despojar-se de um direito que é intransferível, visto que só se pode ter certeza de que uma vontade particular está de acordo com a vontade geral após submetê-la aos sufrágios livres do povo.

Segundo Ulhôa (1996), o conceito de povo em Rousseau ganha nova e mais ampla dimensão da que tinha em pensadores que o antecederam, pois tal conceito:

é abrangente, incorpora e parece igualar a todos [...] *Todos* participam, em pé de igualdade, da autoridade soberana, e *todos* são *súditos* diante

das leis do Estado, segundo as condições teóricas do contrato social” (ULHÔA, 1996, p. 26).

Para Ulhôa, o pensamento rousseuriano é, sem dúvida, revolucionário, posto que nega e supera a ordem expressa no discurso da burguesia em ascensão, do ponto de vista conceitual. Entretanto, tem caráter utópico do ponto de vista prático, por não levar em conta as leis que comandam esta engrenagem.

Não se pode, para Ulhôa, retirar do *Contrato Social* de Rousseau o seu sentido pedagógico. O *Contrato Social* visa a instruir: Rousseau, *Emílio* e o todo cidadão instruem-se por meio dele. Ulhôa afirma que “[a] expressão ‘direito político’ significa, em Rousseau, o estudo das leis que *regulam*, no corpo político, as relações entre o poder e os cidadãos” (ULHÔA, 1996, p. 29). E, neste sentido, Rousseau, segundo Ulhôa, acompanha Montesquieu, já que para este autor o direito político é constituído pelas leis das relações entre os que governam e os que são governados. Ainda para Ulhôa (1996, p. 136):

o que efetivamente preocupa Rousseau é o bom funcionamento do corpo político, e a única solução que ele propõe para isso não é prática, mas teórica: não interessa em si mesma a forma da associação (aristocracia, democracia), “mas apenas que o estado seja regido por leis”, leis estas que, expressando a vontade geral, apenas regulamentem os limites dos abusos, supondo, na realidade concreta da vida, “nos grandes, moderação de bens e de créditos e, nos pequenos, moderação da avareza e da cupidez”.

Pode-se observar que as relações de poder que se constituíram nas sociedades humanas formaram, de todo modo, relações de domínio que não podem ser percebidas desvinculadas do domínio do saber.

## A busca continua

*A sensação interna do tempo surge não quando estamos inteiramente absorvidos pelos invisíveis ausentes sobre os quais pensamos, mas quando começamos a dirigir nossa atenção para a atividade ela mesma. Nessa situação, passado e futuro estão igualmente presentes, precisamente porque estão igualmente ausentes de nossa percepção.*

ARENDT  
1995, P. 153

Voltar ao passado em busca da compreensão de relações que podem vir a se estabelecerem no futuro é perceber, como afirma Arendt (1995), que, no tempo, passado e futuro estão igualmente presentes, se ausentes de nossa percepção. E voltar ao passado só se justifica na medida em que se estabelecem conexões com o presente.

A incursão ao passado aqui realizada não abarca a totalidade de autores e categorias passíveis de análise. Há inúmeros tratados sobre cada um dos diferentes pensadores — da Antiguidade ao século XXI. Para falar sobre política, por exemplo, poder-se-ia, citando Shihrom et al. (2000), afirmar que sobre o termo política é possível perceber uma

multiplicidade de significados, dizendo ainda que em seu sentido clássico, deriva de *politikós*, termo que, originado da *polis* das sociedades antigas, refere-se a tudo que diz respeito à cidade “e, por conseguinte, ao urbano, civil, público,

social” (SHIROMA et. al., 2000, p. 7) ou deveríamos analisar detalhadamente a obra *A política*, de Aristóteles, que é considerada o primeiro tratado sobre este tema. No entanto, para este ensaio tal aprofundamento seria pretensioso.

## Referências

- ALVES, C. *Poesias completas: espumas flutuantes, os escravos, a cachoeira de Paulo Afonso, poesias diversas*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida, 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- COMÊNIO, J.A. *Didática magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- HERÁCLITO DE ÉFESO. *Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores)
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PLATÃO. *Diálogos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores)
- ROUSSEAU, J.J. *O contrato social: princípios de direito político*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d. (Coleção Edições de Ouro).
- \_\_\_\_\_. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SHIROMA, E.O. et. al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ULHÔA, J.P. de. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiânia: Editora da UFG, 1996.

## Resumen

*El presente ensayo teórico debate expresiones presentes en el cotidiano de este siglo, que debido a su carácter de personificación, por veces se encuentran desprovistas de historicidad. Se identifica, entre esas expresiones: ley, técnica, política, saber, sus dominios y su personificación, y, por lo tanto, una negación del pasado. Negar el pasado es negar el presente e ignorar el futuro. Por eso, el objetivo de este ensayo es discutir acerca de los elementos históricos constitutivos de esos términos, para comprender, a la luz de referenciales teóricos considerados clásicos, cuál sentido ellas ganan en el presente. A pesar de la incursión propuesta, se sabe que, históricamente y entre autores y categorías de análisis posibles, hay una multiplicidad de significados sobre los términos en cuestión y sus usos en el campo de la política, parecen proseguir presentificados.*

Palabras clave: *polis; política; técnica; ley.*