PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Anacélia Santos Rocha

Justiça Distributiva

uma análise prática da teoria de distribuição de bens sociais de Michael Walzer em uma comunidade brasileira não hipotética vivenciada em um país de regime totalitarista em 1980

TESE DE DOUTORADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Direito.

Orientador: Prof. Maurício de Albuquerque Rocha

Rio de Janeiro
Setembro de 2016

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Anacélia Santos Rocha

Justiça Distributiva

uma análise prática da teoria de distribuição de bens sociais de Michael Walzer em uma comunidade brasileira não hipotética vivenciada em um país de regime totalitarista em 1980

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Direito da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Maurício de Albuquerque Rocha
Orientador
Departamento de Direito – PUC-Rio

Prof. Thula Rafaela de Oliveira Pires
Co-orientadora
Departamento de Direito – PUC-Rio

Prof. Paulo Umberto Stumpf
Escola Superior Dom Helder Câmara

Prof. Beatriz Souza Costa
Escola Superior Dom Helder Câmara

Prof. Bernardo Carvalho Oliveira
UFRJ

Prof. Angélica de Britto Pereira Pizarro

Profª. Monica Herz
Vice-Decana de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 16 de setembro de 2016

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Anacélia Santos Rocha

Graduou-se em Administração na PUC-Minas em 1994 e em Matemática na UFMG/UTRAMIG em 1996. Especialista em Novas Tecnologias da Educação pela FAFI-BH em 1998. Especialista em Legislação Educacional pela PUC-Minas em 2011. Mestre em Educação pela PUC-Minas em 2006. É Pró-reitora de Ensino da Escola Superior Dom Helder Câmara.

Ficha Catalográfica

Rocha, Anacélia Santos

Justiça Distributiva: uma análise prática da teoria de distribuição de bens sociais de Michael Walzer em uma comunidade brasileira não hipotética vivenciada em um país de regime totalitarista em 1980 / Anacélia Santos Rocha; Orientador: Maurício de Albuquerque Rocha – Rio de Janeiro PUC, Departamento de Direito, 2016.

v., 233f.: il. ; 29,7 cm

1. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito.

Inclui referências bibliográficas.

1. Direito – Teses. 2. justiça distributiva, 3. comunidade particular, 4. acampamento, 5. distribuição de bens, 6. Iraque, 7. escola. I. Rocha, Maurício de Albuquerque II Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Direito. III. Título.

CDD:340

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

A meu pai *(in memoriam*), minha mãe,

a meu esposo Dalvo e filha Carol,

a meu irmão Franks, e minhas irmãs Deia, Drê e Jê

pelo apoio, torcida e carinho.

Agradecimentos

A Deus, presente em cada instante desta caminhada.
Ao meu orientador, professor Maurício de Albuquerque Rocha, que com profissionalismo e dedicação tornou possível a realização deste trabalho.
A meu pai André (*in memoriam*) e minha mãe Jeruza, pela vida, incentivo e carinho.
Ao meu marido Dalvo e minha filha Ana Carolina, pelo incentivo, carinho, parceria e compreensão incondicionais.
A meus irmãos, Jeandra, Andrêina, Andréa, e Franks, sobrinhos Gabi, Huguinho, Lucas, Ian, Theo, e cunhados Vlad e Dani pela torcida e compreensão da minha longa ausência.
Ao vô Dalvo (*in memoriam*) e D. Diana, pelo incentivo e carinho.
Ao Reitor Pe. Paulo Stumpf, por ter acreditado em mim e me proporcionar a oportunidade dessa caminhada.
Aos professores do Doutorado da PUC-Rio, pelo incentivo e apoio.
Ao vice-reitor Estêvão D'Ávila, pelas palavras de incentivo.
A turma do Doutorado, pela acolhida e pelo companheirismo, necessários nesta caminhada.
Ao Bruno W. e Dani, pela torcida e carinho.
A Bia, pelo companheirismo e incentivo.
Ao Rogério, Gésun, Franclim, Cláudia e Adair pelo incentivo e companheirismo.
A Mirian e Vinícius, pelo apoio.
A professora Magali, pela inspiração e carinho.
Aos professores e atores da pesquisa, Neuma, Maria das Graças, Lúcio e Mauro, pela colaboração e o imenso prazer do reencontro.
Ao Sérgio e Simone pelo apoio e carinho.
Ao programa DINTER firmado entre a Dom Helder e a PUC-Rio pela parceria.
A todos que, de alguma forma contribuíram para esta construção.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Resumo

Rocha, Anacélia Santos; Rocha, Maurício de Albuquerque. **Justiça Distributiva: uma análise prática da teoria de distribuição de bens sociais de Michael Walzer em uma comunidade brasileira não hipotética vivenciada em um país de regime totalitarista em 1980**. Rio de Janeiro, 2016. 233p. Tese de Doutorado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Justiça distributiva: uma análise prática da teoria de distribuição de bens sociais de Michael Walzer em uma comunidade brasileira não hipotética vivenciada num país de regime totalitarista em 1980 resgata a discussão entre as correntes liberalismo x comunitarismo, manifestas nessa mesma década. Essas correntes discutem propostas políticas mais igualitárias, buscando uma sociedade moderna mais justa. Sem o intuito de fazer um inventário dessas ideologias e se detendo na linha comunitarista de Walzer, a presente pesquisa objetiva refletir sobre a forma de distribuição dos bens sociais em um acampamento, uma comunidade particular e não hipotética. Transporta-se a análise de Walzer para o acampamento localizado no Iraque, na década de mil novecentos e oitenta. Sensações contrastantes faziam parte da vida da comunidade: externamente, havia a guerra, a destruição; internamente, a construção de uma rodovia, um consenso velado que justificava a presença de todos no local. Desenha-se, assim, o ápice da contradição: a destruição e a construção. A inspiração metodológica, bem como o marco teórico principal, foi a obra **"***Esferas da Justiça***",** de Michael Walzer. O trabalho de abordagem descritiva e exploratória, sem a ambição de desenvolver um trabalho etnográfico, contou, ainda, com alguns trechos de depoimentos de brasileiros que habitaram o acampamento, obtidos por meio de entrevista semiestruturada. Nesse contexto, a escola, como um bem social, ganha destaque, por se considerar que a formação de pessoas com senso de justiça é um dos caminhos para a busca de uma sociedade mais justa e a educação, uma solução para essa formação. Pensar a igualdade complexa bem como as provisões comunitárias em uma comunidade moderna, particular, multicultural e plural, com sua diversidade de identidades coletivas torna desafiante qualquer tentativa de defender um único pensamento ou uma única teoria. Conclui-se que algumas categorias de análise de Walzer se aplicam às relações produzidas no acampamento e outras, não, bem como percebe-se a inconsistência de alguns de seus argumentos. Pensar em uma sociedade complexa como esta exige heterogeneidade do olhar, seja qual for o enfoque, filosófico ou político.

Palavras-chave

justiça distributiva; comunidade particular; acampamento; distribuição de bens; Iraque; escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Abstract

Rocha, Anacélia Santos; Rocha, Maurício de Albuquerque (Advisor). **Distributive justice: a practical analysis of the distribution of social goods theory of Michael Walzer in a brazilian community not hypothetical lived in a country of totalitarian regime in 1980**. Rio de Janeiro, 2016. 233p. Doctoral Thesis – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Distributive justice: a practical analysis of Michael Walzer's social goods distribution theory in a non-hypothetical Brazilian community in the 80's in a totalitarian government country rescues the discussion between the liberalism x communitarianism currents that took place in that same decade. Those currents discuss more egalitarian political proposals in the search of a fairer modern society. Not having the purpose of making an inventory of those thought currents and stopping at Walzer's communitarian line, this research aims at reflecting on the form of distribution of the social goods in a camp, a private and non-hypothetical community located in Iraq. Walzer's analysis is transported to the camp located in Iraq in the 80's. Contrasting sensations were part of life in the community: externally, there was war and destruction; internally, there was the construction of a highway, a veiled consent on the reason that justified the presence of all of them at that place. Thereby, the summit of contradiction is designed: destruction and construction. The methodological inspiration, as well as the main theoretical milestone was "Spheres of Justice", a book by Michael Walzer. The descriptive and exploratory approach work with no ambition to develop an ethnographic work also counted on data collection by means of a semi-structured interview with some parts of the statements made by Brazilians who lived in the camp. In that context, the school as a social good went to the spotlight once it is thought that the qualification of people with a sense of justice would be one of the paths in the search for a fairer society and education would be the solution for that qualification. To think of the complex equality as well as the community provisions in a modern, private, multicultural and plural community with its diversity of collective identities makes any attempt to defend one only thought or one only theory challenging. The conclusion is that some of Walzer's analysis categories apply to the relationships that were produced in the camp and some do not, and it is also possible to notice the inconsistency of some of his arguments within that context. To think of such a complex society, it is necessary to have an heterogeneous look, whatever the philosophical or political current may be.

Keywords

distributive justice; private community; camp; distribution of goods; Iraq; school

Sumário

1 Introdução 11

2 A Filosofia Política e a Distribuição de Bens Sociais 25
2.1 Comunitarismo x liberalismo - duas dimensões da justiça distributiva 33
2.2 O pensamento liberal de John Rawls 34
2.3 Crítica ao pensamento liberalista de John Rawls 39
2.4 Comunitarismo 45
2.4.1 A diversidade do pensamento comunitarista 49
2.4.2 O pensamento comunitarista de Michael Walzer 58
2.4.3 Críticas à teoria de Michael Walzer 61

3 O Cenário: Uma Comunidade Brasileira no Iraque 66
3.1 A parceria Brasil x Iraque 67
3.2 O acampamento 73
3.3 Forma de gestão do acampamento 78
3.4 Processo de seleção de professores e demais funcionários 82
3.4.1 Adaptação à vida no acampamento 84

4 Uma Escola Brasileira no Iraque 91
4.1 De qual escola estamos falando? 91
4.2 Legitimação de uma escola brasileira no Iraque 103
4.3 A escola do acampamento 106

5 Categorias de análise do Michael Walzer 113
5.1 O pluralismo 113
5.2 Predomínio e monopólio 116
5.3 Igualdade simples 118
5.4 Tirania e Igualdade Complexa 119
5.5 Princípios distributivos 120
5.6 Afiliação 122

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

5.7 Território 127
5.8 Segurança e bem-estar social 130
5.9 Dinheiro e mercadorias 139
5.10 Cargos públicos 150
5.11 Profissionalismo e trabalho árduo 151
5.12 Lazer 160
5.13 Educação 167
5.14 Reconhecimento 183
5.15 Poder Político 189
5.15 Tiranias e sociedades justas 195

6 Conclusão 198

7 Referências bibliográficas 211

8 Anexos 217

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa geopolítico do Iraque 69
Figura 2: Mapa da Divisão sectária do Iraque 70
Figura 3: *Layout* do acampamento 77
Figura 4: Comunicação entre a Construtora e os funcionários 79
Figura 5: Comunicação dos funcionários para a Construtora 80
Figura 6: Extrato do Manual de Recursos Existentes com indicação de setores 81
Figura 7: Partes do Manual de Recursos Existentes com orientações para os funcionários 83
Figura 8: Fachada externa e ambiente interno da casa onde moravam as professoras 85
Figura 9: Documento de identidade do funcionário com o número da chapa 86
Figura 10: Fachada do pátio externo da escola 108
Figura 11: Confraternização dos alunos no pátio da escola 108
Figura 12: Atividades esportivas nas quadras da escola 109
Figura 13: Caderneta de crédito 114
Figura 14: Comemoração do dia Sete de Setembro, no ano de 1984 127

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

1
Introdução

O ato de sonhar com a igualdade entre as pessoas sempre esteve presente na história da humanidade. Apesar de ser uma palavra simples, o significado do termo é complexo e imbricado com outros valores, como, por exemplo, justiça e liberdade. Não pretendemos aqui esgotar as teorias sobre o tema, mas apresentar algumas de suas concepções.

E de qual igualdade estamos falando?

Já na antiguidade, discutia-se o conceito com o objetivo de traçar o melhor caminho e o de maior alcance para todos os cidadãos. Tinha-se a igualdade como o mais elevado ideal. Nesse momento da história da civilização, um filósofo[1] propôs o que chamamos de igualdade geométrica ou da razão, ou seja, a distribuição de parcelas iguais para todos os indivíduos. Para ele, uma divisão diferente dessa proporção seria uma injustiça.

A preocupação com a miséria, consequência direta da desigualdade que assolava alguns países da Europa, estimulou a proposta de modelos de igualdade social, política e econômica. Surgiram, por exemplo, projetos[2] de sociedades nas quais a propriedade privada e a moeda não existiam. Não precisamos discorrer para explicar que esse pensamento não sobreviveu nas sociedades contemporâneas.

Séculos depois, os teóricos do direito natural atualizaram o conceito com a concepção de igualdade de direitos, tendo como suporte a teoria do Contrato[3]. Acreditava-se que a propriedade privada era maléfica para a sociedade, mas não havia como eliminá-la. Então, surge a teoria do contrato, o pacto social, tendo como condição ser igual para todos. Essa é uma teoria que encontrou e encontra muitos críticos e sobrevive sendo considerada uma hipótese.

O fato é que chegamos ao século XXI confirmando[4] que o homem é, por nascimento, um ser que se diferencia dos outros em várias dimensões da sua vida, seja na dimensão físico-biológica, seja na socioeconômica, e isso implica

[1] Aristóteles, em *A Política*.
[2] Thomas More, *Utopia*, 1516.
[3] Rousseau, *Do Contrato Social*, 1762.
[4] Delacampagne afirma que o homem é naturalmente diferente (2001).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

que desigualdades estarão presentes o tempo inteiro, cabendo à sociedade o trabalho de “correção” delas.

Não se trata, porém, de uma busca por uma igualdade qualquer, banalizada. Não se trata de sermos igualzinho ao vizinho, comer o que ele come, vestir como ele se veste, ter uma casa igual à dele. Definitivamente, não se trata de ser “idêntico”. Em absoluto se trata do igualitarismo[5].

Essa é a questão. Na realidade, a história nos mostrou, com a experiência do socialismo e do comunismo, que estamos falando de uma sociedade “igual” e, não, igualitária. Dessa forma, o que está em questão é a esperança de uma sociedade em que, além da igualdade formal dos direitos, tenhamos, também, o compartilhamento dos bens sociais de forma igualitária, podendo ser oferecidas aos mais vulneráveis e desfavorecidos pelo nascimento chances de reverter sua condição original de vida. Ou seja, esperamos por um Estado mais justo.

Então, chegamos aos nossos dias e encontramos a possibilidade de tratarmos a justiça como equidade. O filósofo John Rawls, em seu livro *Teoria da Justiça*, apresenta a concepção de justiça como equidade, a qual perpassa o contratualismo do século XVIII e avança para a posição original de igualdade, correspondendo ao estado de natureza, na teoria tradicional do contrato social.

Rawls esclarece que o traço essencial de sua concepção com viés contratualista de justiça é a estrutura básica da sociedade e, mais especificamente, a forma como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais e especificam a distribuição das vantagens oriundas da cooperação social.

O autor desenvolve dois princípios basilares para a sustentação da sua teoria, os quais devem obedecer a uma ordem, uma sequência, na sua aplicação. O primeiro principio diz respeito à igualdade e à liberdade entre os indivíduos e tem a função de inclusão de todos os cidadãos, em situação de igualdade, na estrutura básica e a garantia de suas liberdades básicas elementares (politica, de expressão, de consciência, de propriedade...).

Já o segundo princípio refere-se aos interesses materiais dos indivíduos.

[5] Rancière: Um mundo *comum* não é, jamais, simplesmente o *ethos*, a estadia.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Então, para Rawls, as instituições serão justas quando tiverem condições de atender aos princípios de justiça escolhidos por indivíduos morais, iguais e livres. Sua obra tem mais de quarenta anos e continua a inspirar debates e críticas, como veremos no segundo capítulo deste trabalho.

Um importante crítico do livro de Rawls é Michael Walzer, filósofo político que, em 1983, lançou seu livro *Esferas da Justiça,* no qual propõe uma sociedade em que nenhum bem social sirva de meio de dominação, reiterando que sua teoria não é uma utopia.

Walzer trabalha com a concepção de justiça distributiva, cujo modelo propõe a igualdade complexa que, por sua vez, defende um esquema de redistribuição "forte", conforme um conjunto de demandas igualitaristas compatíveis com as exigências de respeito às liberdades individuais. De um modo geral, essas demandas devem ser entendidas como uma manifestação de dominação.

Michael Walzer, assim como Rawls, angariou muitas críticas e resistência à sua teoria, mas não se pode negar que ambos os autores, cada um com sua abordagem, tentam resolver o desafio de tratar a justiça distributiva nos tempos atuais.

Michel Walzer tem a consciência do desafio que é seu trabalho na perspectiva da justiça distributiva e realiza toda a sua argumentação utilizando exemplos práticos, contemporâneos e históricos e relatos de modelos de distribuições, com o objetivo de estabelecer parâmetros de comparação em várias sociedades.

Tal metodologia de trabalho de Walzer justifica a escolha de suas teorias para nortear a presente pesquisa. Ao trazer exemplos[6] práticos da distribuição de bens sociais em diversas comunidades para fazer comparações e daí refletir sobre as formas de distribuição para chegar a uma política de igualdade, a obra mostrou-se de significativa relevância para uma pesquisa com abordagem comparativa.

[6] Algumas categorias de análise de Walzer não serão trabalhadas nesta pesquisa pela ausência de condições de comparações. Um exemplo dessa situação é o item "parentesco e amor" no qual o autor descreve, desde os primórdios da civilização, os laços de parentesco, as relações sexuais, heranças, relatos de degradação familiar, casamentos, casos clandestinos e outros, na experiência Manchester. O objeto desta pesquisa é o acampamento, com foco na vila residencial , onde moravam as famílias, e não permite uma comparação, porque as relações lá desenvolvidas não se encaixam na maior parte dos itens analisados por Walzer.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

A importância desse trabalho se dá na medida em que propicia um estudo prático sobre a teoria de distribuição de bens em uma comunidade (acampamento) plural, não hipotética, situada e datada de forma legítima, conforme os documentos em anexo.

Isto posto, apontamos como tese que muito da realidade social é construída com raízes tão profundas que mesmo quando há a possibilidade de fazer diferente, não se faz. E a escola contribui, sobremaneira, para a conservação dos processos e procedimentos inerentes à justiça distributiva, ou melhor dizendo, para a distribuição dos bens sociais.

O estudo foi facilitado por tratar de uma comunidade montada, com limites geográficos bem definidos e com indivíduos previamente selecionados. Entretanto, várias dificuldades surgiram ao longo das reflexões, como, por exemplo, a ausência de um mercado, fator esse preponderante quando se trata de analisar o comportamento das pessoas frente às distribuições dos bens sociais.

O desafio de fazer um estudo prático sobre a distribuição de bens consiste, ainda, em fornecer elementos para fomentar a reflexão sobre a teoria distributiva, complementando os estudos já existentes, que abordam variados segmentos (bairros, clubes, famílias), mas não contemplam a experiência do acampamento.

Esse mesmo acampamento foi objeto de dissertação[7] de mestrado da presente pesquisadora, mas com o enfoque voltado para a questão da docência, constituição e memória de professores, linha de formação acadêmica e profissional dela[8].

A vida em acampamentos ou canteiro de obras ou, simplesmente, “obra” é uma realidade para muitas pessoas.

As construtoras brasileiras, em função das nossas extensões continentais que dificultavam o deslocamento dos funcionários, desenvolveram bem esse *know how* de montar acampamentos para abrigar suas centenas de funcionários o que se justifica para o equilíbrio da equação custo X benefícios. Por exemplo, será construída uma represa no Amazonas, cuja obra durará cerca de 15 anos.

[7]Título da dissertação: Uma escola brasileira em um acampamento no Iraque: o exercício da docência em espaços socioculturais diferenciados. PUC Minas, abril de 2006.
[8] A título de informação, a pesquisadora nasceu e criou-se nos acampamentos até a idade de 17 anos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Fica mais em conta construir um acampamento para fixar os funcionários do que investir no deslocamento deles, periodicamente, para suas respectivas cidades natais, além da dificuldade de criar rodízio para cobrir o funcionário ausente.

Isso acontece porque as grandes construções como barragens, pontes, transposição de rios, ferrovias, estradas e até mesmo cidades, como foi o caso de Brasília, requerem um número elevado de funcionários, o que é difícil de encontrar longe dos grandes centros; e essa situação fica pior quando se trata de mão de obra qualificada.

Daí a necessidade de levar mão-de-obra e fixá-la, por algum tempo, no local onde o projeto será executado. A dificuldade aumenta ainda mais se a obra a ser construída é em outro país, em projetos internacionais.

Esclarece-se que quando se vai para um acampamento internacional, o funcionário leva apenas pertences pessoais, como roupas, sapatos, livros e alguns remédios, em função da limitação de peso a que sua bagagem é submetida. No caso especifico do acampamento que é objeto deste estudo, como o país encontrava-se em guerra, havia ainda, a restrição a todo e qualquer tipo de equipamento eletro - eletrônico (rádio, gravadores, toca-fitas, fitas cassete, filmes, etc).

Já tratando desse acampamento específico, cita-se que a localização das casas é que se diferenciava, em função do cargo de seus ocupantes, o qual, por sua vez, variava conforme o nível de escolaridade do funcionário.

A escola era única e servia a todos os filhos dos funcionários. O clube, o hospital e o supermercado também eram únicos e serviam a todos. Entretanto, o hospital e o supermercado ficavam fora do perímetro residencial das famílias, porque também eram utilizados pelos demais funcionários.

No quesito segurança, havia cercas isolando o acampamento, com a presença de guaritas de identificação, além de carros que faziam a ronda.

Numa primeira impressão dessa descrição, pode-se pensar, no caso das famílias, que se tratava de uma comunidade ideal, com todas as pessoas tendo igual acesso aos serviços únicos e de qualidade: saúde, alimentação, escola, bens materiais, etc.

Tudo o que era necessário para o funcionário habitar era fornecido pela Empresa contratante. Entre as famílias que residiam no acampamento, não

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

havia distinção dos bens que eram distribuídos: as casas, o mobiliário, a louça, os utensílios e a roupa de cama eram iguais. O tamanho das residências era proporcional ao número de familiares, indo de um a três quartos. Em função do clima de deserto, as casas possuíam aparelhos de ar-condicionado, além de alarmes contra incêndio, exaustores, extintores e eram bem lacradas, para evitar a entrada de poeira e insetos.

Em relação às transações econômicas realizadas dentro do acampamento, pode-se afirmar que devido à ausência de moeda circulante, os problemas relativos ao consumidor eram minimizados ou inexistentes.

As questões de ordem trabalhista que porventura afetassem quaisquer empregados eram dirimidas no Brasil, o que mostrava a inexistência de um poder judiciário com o fito de solução de conflitos.

Pode-se considerar que o acampamento era uma sociedade plural de trabalhadores de todas as regiões do Brasil e do mundo. Todos que estavam lá e possuíam determinado cargo eram contratados com direito de levar o(a) cônjuge e os filhos.

Apesar de ser plural, era uma comunidade exclusivamente produtiva, não fazendo parte dela indivíduos que são presentes nas sociedades comuns, como, por exemplo, idosos, aposentados, entre outros.

O Brasil possuía um número relevante de empresas que trabalhavam com a estrutura de acampamentos em função do contexto em que vivia, porque, em consequência do “milagre econômico”, vivenciava momentos de grandes obras, chamadas até de faraônicas, necessárias para trazer o desenvolvimento ao país nos mais diversificados segmentos: transporte, moradia, eletricidade, mineração, entre outros. Assim, num ciclo virtuoso, uma das consequências desse desenvolvimento foi a capacitação de empresas para a execução de obras de médio e grande porte.

Nesse movimento, empresas nacionais se destacaram e conseguiram parcerias no exterior, cuja demanda por levar funcionários tornava imperiosa a implementação do acampamento para acolher aqueles trabalhadores. É importante ressaltar que parte significativa dessas obras internacionais se deu em países subdesenvolvidos, onde, apesar dos acordos para contratação de mão de obra local, ainda assim era necessário um grande contingente de trabalhadores brasileiros.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Esses esclarecimentos possuem o intuito de mostrar que a existência de acampamentos acompanhou o desenvolvimento do Brasil e que eles eram mais comuns do que se pode pensar, numa primeira consideração sobre o assunto.

Pois bem, o que é acampamento, como ele é montado, por quem é montado e para quem? Na realidade, o que está por trás dessas perguntas é o sistema de distribuição de bens. Então, as perguntas são outras: o que se deve distribuir? Para quem? Quem decide? Qual é o modelo de distribuição?

Chegamos, então, ao objetivo desta pesquisa: refletir, com fins filosóficos, acerca dos bens, ou seja, da distribuição dos bens sociais, implicando e apontando para o estudo da justiça distributiva, que se coloca indissociável do ser e do fazer.

Conforme Walzer, nesse sentido, para compreender esse "ser" e seu "fazer", torna-se necessário um olhar atencioso para a escola, participante desse processo.

A ideia de justiça distributiva pressupõe um mundo em que as distribuições ocorram e contém, em seu bojo, uma variedade de elementos de ordem social, política e econômica, os quais, por sua vez, imprimem caráter subjetivo a essa justiça.

O procedimento metodológico escolhido para o desenvolvimento deste estudo foi uma mistura de pesquisa exploratória com pesquisa descritiva. O estudo é exploratório na medida em que objetiva proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (Gil, 2002). Busca-se, ainda, a familiarização do tema e respostas para os nossos questionamentos.

Contudo, o estudo também aproxima-se da pesquisa descritiva a partir do momento em que descreve as características de certo grupo ou experiência, analisando a relação de determinadas variáveis.

O método definido para o levantamento de dados foi bibliográfico, ou seja, buscou-se material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos escritos e eletrônicos (Gil, 2008).

Entretanto, para fazer a descrição da experiência no acampamento, lançou-se mão, também, da pesquisa documental, a qual se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença reside na natureza da fonte (Gil, 2008). A

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados, em função dos objetivos da pesquisa.

Verificamos neste trabalho, uma vez que o cenário já foi palco de pesquisa de mestrado, entretanto, com objetivos totalmente diferentes. Na dissertação, o foco era a formação continuada em serviço e o aperfeiçoamento dos professores no acampamento. Agora, o objetivo está direcionado para as reflexões acerca da distribuição dos bens sociais no mesmo acampamento.

A escolha do cenário desta pesquisa se justifica na medida em que se propõe desenvolver um trabalho comparativo entre a teoria de Michael Walzer e a experiência de vida em um acampamento.

Walzer (2003) desenvolve uma argumentação particularista com vistas à perspectiva universal. Em seu livro *Esferas da Justiça*, explica que

> para sugerir a possível realidade do igualitarismo (de certo tipo dele), tentei trabalhar minha argumentação por intermédio de exemplos contemporâneos e históricos, relativos de distribuições na nossa própria sociedade e, à guisa e comparação, numa série de outras sociedades. (WALZER, 2003, p. XVIII) (grifo nosso)

Aí está a inspiração para a metodologia utilizada nesta pesquisa. Walzer cita vários exemplos, mas nenhum analisa a distribuição dos bens sociais no cotidiano em um acampamento.

Esta análise comparativa ganhou legitimidade por sua comprovação documental e ganha importância acadêmica ao contar, em alguma medida, a história da vida em um acampamento. A necessidade de contar a história se deu por concordarmos com Delgado (1989), segundo o qual a história nos humaniza quando permite ver o mundo através das lentes de outra pessoa, além de apresentar um texto com sentimento e permitir a sua construção por outros grupos que não os dominantes.

Assim, anunciamos o ineditismo do trabalho, bem como a sua contribuição para as reflexões acerca da justiça distributiva.

Aliada à pesquisa bibliográfica, usa-se, também, a história de vida, a qual é temporal e espacial, por seu valor na pesquisa com abordagem qualitativa e por permitir, *a posteriori,* que os fatos vividos no passado se ressignifiquem e se transformem em experiência, conforme explica Soares.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Dessa forma, buscamos uma articulação histórica do passado através da memória, o que significa, na percepção de Benjamim (1993), apropriar-se de uma reminiscência e não conhecer o passado como ele foi, realmente.

Assim, a memória também é prestigiada nos fragmentos das entrevistas dos professores que participaram da pesquisa, na dissertação de mestrado.

O trabalho apresenta fotos, figuras, documentos e outros anexos, por entendermos serem necessários para fins comprobatórios ou para melhor entendimento do leitor, dada a especificidade do cenário da pesquisa.

Esclarecemos que a pesquisa, de certa forma, dá continuidade à dissertação de Mestrado[9] da pesquisadora, intitulada "Uma escola brasileira em um acampamento no Iraque: o exercício da docência em espaços socioculturais diferenciados", na medida em que utiliza trechos das entrevistas feitas em 2006, além de documentos institucionais, oficiais e fotos que comprovam a experiência.

Contudo, o olhar é outro.

A dissertação teve como objetivo investigar como os professores resolviam a questão da sua qualificação, aperfeiçoamento e atualização em serviço, ou seja, como desenvolviam-se profissionalmente, estando há vinte e dois mil quilômetros do Brasil, em um país desértico, em guerra e praticamente sem comunicação, já que esta, por causa da guerra, era bastante difícil e também porque, na época, (1980 a 1986) não havia internet, redes sociais etc. O que havia em termos de comunicação eram cartas, um telex de vez em quando e alguns telefonemas, que, além de serem muito caros, tinham péssima qualidade, muitas vezes não dando para ouvir nada.

A dissertação usou a abordagem metodológica da história oral. E por que contar histórias?

Conforme explica Lang (1996), é necessário que os entrevistados narrem, especialmente, determinados fatos de suas vidas ligados à experiência de vivência que tiveram - no caso, no acampamento da *Expressway*. E como

[9] Dissertação defendida no PPGD da PUC MINAS, em Educação, na linha de Profissão Docente: constituição e memória, em abril de 2006.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

utilizamos alguns trechos das entrevistas, essas informações se fazem necessárias.

Propomos, concordando com Scheurich e Young[10] (1997), que a pesquisa precisa ser baseada na realidade da nossa existência e em como nós experimentamos isso, não somente limitando o olhar da história ocidental. O autor fala da necessidade, por exemplo, das pesquisas serem feitas por todas as etnias, uma vez que, na sua opinião, os pesquisadores brancos estão, inconscientemente, promulgando o racismo em um nível epistemológico (racismo epistemológico).

Por isso, história contada por seus atores ganha valor e representa coesão, entendimentos e significados compartilhados. A coesão que as histórias oferecem é parte da força do grupo "externo" e elas circulam dentro do grupo como uma contra-realidade, segundo Delgado[11] (1989).

Contar história significa abrir janelas para novas realidades. Delgado[12] (1989) explica que elas podem abalar a complacência e desafiar o *status quo*, apresentando-se como a cura para a inculcação da ideologia vigente.

Delgado[13] aponta que, além de desafiar a história vigente, contar histórias nos humaniza e ressalta as nossas diferenças, de forma que, em última instância, pode nos aproximar. Permite-nos, ainda, vermos o mundo através dos olhos de outra pessoa. Contar histórias investe em textos com sentimentos, dá voz a quem foi ensinado a esconder suas emoções.

Delgado[14] (1989) conclui que a as histórias são ferramentas úteis para o grupo externo convidar o ouvinte para suspender o julgamento, ouvir sua versão

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

---

[10] Research needs to be based on the reality of our existence as we experience it, not just from the narrow and limited view American universities carried over from German research tradition. (Scheurich e Young, 1977, p.11)

[11] For stories create their own bonds, represent cohesion, shared understandings, and meanings. The cohesiveness that stories bring is part of the strenght of the outgroup. Na outgroup creates its own stories, which circulate within the group as a kind of a counter-reality. (Delgado, 1989, p. 2412)

[12] The cure is storytelling [...] stories can shatter complacency and challenge the status quo. (Delgado, 1989, p. 2414)

[13] Stories humanize us. They emphasize our differences in ways that can ultimately bring us closer together. They allow us to see how the world looks from behind someone else's spectacles. [...] Telling stories invests text with feeling, gives voice to those who were taught to hide their emotions. (Delgado, 1989, p. 2440)

[14] Stories are useful tools for the underdog because they invite the listener to suspend judgment, listen for the story's point, and test it against his or her own version of reality. This process is essential in a pluralist society like ours. (Delgado, 1989, p. 2440)

e testar a versão real da história. Afirma que esse processo é essencial para uma sociedade pluralista como a nossa.

Nesse sentido, em alguns momentos desta pesquisa inserem-se fragmentos de relatos de quatro funcionários que fizeram parte da equipe de professores no Iraque, no acampamento da Expressway.

Esses professores participaram da pesquisa para a dissertação de mestrado da pesquisadora, cuja metodologia[15] de trabalho foi a História Oral. "É solicitado ao narrador que aborde, de modo mais especial, determinados aspectos de sua vida, embora dando a ele total liberdade de exposição, mas o entrevistado sabe do interesse do pesquisador e direciona seu relato para determinados tópicos. (Lang, 1996, p. 35)

O instrumento de coleta de dados é a entrevista semiestruturada. Os entrevistados fazem uso da memória para contar as suas histórias recheadas de lembranças, "além de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi o passado". (Kenski, 1995, p. 150)

A título de identificação, descrevemos de forma abreviada informações dos funcionários[16] , por ordem alfabética.

O professor Lúcio possui graduação em Pedagogia, pela UFMG (1974). Exercia o cargo de professor e de diretor. Ministrava as disciplinas de Português e Literatura. Permaneceu no acampamento por seis anos, no período de 1981 a 1986.

O professor Mauro possui graduação em Matemática pela UFMG (1974). Exercia o cargo de professor de Matemática. Permaneceu no acampamento por três anos, no período de 1982 a 1984.

A professora Neuma possui graduação em História pela UFMG (1970). Exercia o cargo de professora de História e de coordenadora. Permaneceu no acampamento por oito anos, no período de 1979 a 1986.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

[15] O instrumento de coleta de dados seria foi entrevista semiestruturada. Os entrevistados fariam uso da memória para contar as suas histórias recheadas de lembranças, "além de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi o passado". (Kenski, 1995, p. 150).

[16] Foram entrevistados também o prof. Ulysses Panisset, relator e conselheiro do MEC, e o prof. Cabizuca, responsável pelo Colégio Pitágoras no Brasil.

A professora Maria das Graças possui graduação em Geografia pela UFMG (1970). Exercia o cargo de professora de Geografia. Permaneceu no acampamento por quatro anos, no período de 1982 a 1983 e de 1985 a 1986.

Paralelamente à inserção dos relatos dos professores, em alguns momentos inserem-se, também, alguns documentos comprobatórios da experiência desse campo de pesquisa.

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ,1986, p.39)

Pensamos que a melhor estrutura para a apresentação da pesquisa seria dividi-la em cinco capítulos:

Destinamos ao primeiro capítulo as informações básicas da pesquisa. Identificamos o tema, apresentando algumas concepções da igualdade ao longo dos tempos. Partimos da antiguidade e chegamos aos dias atuais, citando autores contemporâneos de forma breve e sem a pretensão de esgotar o tema, apenas para ilustrar a existência de uma trajetória de discussões complexas sobre a igualdade.

Anunciamos a hipótese da pesquisa e explicamos a opção de ter a obra *Esferas da Justiça* como marco teórico. Incorporamos o estudo comparativo entre diversas sociedades com o objetivo de refletir sobre a distribuição de bens feita por Michael Walzer e acrescentamos o estudo sobre o acampamento, uma comunidade de brasileiros que viveram a experiência no Iraque, nos anos 80.

Descrevemos essa experiência e, além de apresentarmos documentos que legitimam essa comunidade não hipotética, em alguns momentos inserimos trechos de entrevistas de funcionários professores que lá viveram. Longe de pensarmos em um estudo etnográfico, quisemos "contar essa história". Ao final deste primeiro capítulo, explicamos qual foi a abordagem metodológica que usamos para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao optarmos por usar o livro *Esferas da Justiça* de Walzer, achamos por bem, no segundo capítulo, trazer para a pesquisa reflexões acerca do comunitarismo e do liberalismo. Essa discussão foi necessária para compreendermos e situarmos o trabalho, mesmo que de forma breve e sem

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

maiores aprofundamentos. *Esfera da Justiça* segue a linha do comunitarismo e é uma resposta crítica ao livro *Teoria da Justiça*, do liberal John Rawls. Levantamos os principais aspectos de ambas as correntes - o que nos foi muito útil, não só pela compreensão dessa discussão, mas também pela apropriação dos argumentos para a análise das categorias escolhidas. Digamos que, nos momentos de dúvidas, buscávamos respostas naquele embate.

O terceiro capítulo fica por conta da descrição do cenário. Descrevemos o funcionamento do acampamento, sua localização, o contexto em que estava inserido, sua forma de gestão, sua constituição. Neste momento da pesquisa, usamos "dispositivos", ou seja, elementos, documentos que legitimaram aquela experiência. Descrevemos, ainda, algumas instituições do acampamento, como a vila residencial, a escola, entre outros.

Mostramos como a escola se tornou o ponto de equilíbrio no dia a dia das famílias e se colocou como responsável por manter vivos os rituais cívicos para que a comunidade não perdesse sua relação com o Brasil.

Sentimos a necessidade de escrever sobre o país onde transcorreu aquela experiência porque muito do que ocorria lá, naquele país que estava em guerra, impactava diretamente o cotidiano da comunidade, como se nota, por exemplo, pela necessidade de construir muros, de manter uma vigilância ostensiva, pelas restrições no "ir e vir", bem como por outras limitações, também por se tratar de um país de maioria muçulmana, com hábitos sociais, culturais e religiosos bem diferentes dos da cultura brasileira.

Dado o papel central da escola como aglutinadora das famílias, desempenhando as funções de estabelecer um ponto de equilíbrio, do ponto de vista social e de manter a memória cívica dos brasileiros, destinamos o quarto capitulo ao entendimento de que escola era aquela. Não da escola em si, que era o Sistema Pitágoras de Ensino, mas da origem do ensino no Brasil, sua trajetória e consequências na concepção do ensino oferecido no acampamento.

O quinto capítulo tem como inspiração o roteiro de Walzer sobre a distribuição de bens feitas em tipos diferentes de sociedades. O autor elege alguns eventos do dia a dia das comunidades e faz análise de como se realiza o compartilhamento dos seus bens. Os eventos analisados são a afiliação, a segurança e o bem-estar, dinheiro e mercadorias, cargos, trabalho árduo, lazer, educação, entre outros.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

No caso específico deste trabalho, transpomos as análises do autor para a experiência do acampamento, com o intuito de refletir sobre a distribuição dos bens nesse ambiente.

Em seguida, concluímos a pesquisa. Os documentos que se fizeram necessários para a comprovação de fatos colocamos nos anexos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

2
A Filosofia Política e a Distribuição de Bens Sociais

As sociedades, frente ao século XXI, continuam a sofrer modificações importantes no seu processo identitário coletivo e, dessa forma experienciam o surgimento de novos pensamentos políticos. Segundo Mouffe (1996), essa situação está ligada à falência do comunismo e ao desaparecimento da oposição democracia x totalitarismo, que era a principal fronteira politica, desde a segunda Guerra Mundial, e que permitia distinguir o amigo e o inimigo. As consequências desse desaparecimento são duas, pelo menos:

> 1 – No interior do bloco comunista, a unidade criada na luta comum contra o comunismo desapareceu e a fronteira amigo/inimigo está a assumir uma multiplicidade de novas formas ligadas ao ressurgimento de antigos antagonismos – étnicos, nacionais, religiosos e outros;
>
> 2 – No ocidente é a própria identidade da democracia que está em jogo, na medida em que ela dependia em larga escala da existência do "outro" comunista, que constituía a sua negação. Agora, que o inimigo foi derrotado, o próprio *significado de democracia tornou-se indistinto e necessita de ser redefinido mediante a criação de uma nova fronteira.* (MOUFFE, 1996, p. 14) (grifo nosso).

A autora afirma que essa redefinição é uma difícil tarefa para a direita moderada e para a esquerda, mais do que para a direita radical, que já encontrou seu inimigo caracterizado, por ser interno. São os emigrantes que são apresentados pela extrema-direita como uma ameaça à identidade cultural e à soberania nacional dos "verdadeiros europeus".

Na realidade, continua Mouffe, acreditava-se que, com a queda do comunismo, a democracia pluralista se estabeleceria e que "a destruição do velho antagonismo só poderia significar um imenso progresso da democracia. Contudo, mostram-se praticamente incapazes de compreender a especificidade da nova situação". (Mouffe, 1996, p.15)

Por este motivo, a autora afirma que deve-se concordar que o mundo sem antagonismos não existe e que o mesmo carece do político. Isto posto, a questão reside em definir como manter a ordem democrática pluralista[17]. Mouffe afirma que

[17] Mouffe (1996) afirma que, nesse novo contexto, há a necessidade de diferenciar o "inimigo" e o "adversário". Nessa comunidade política, o opositor deve ser encarado como adversário e, não, como inimigo e que sua existência é legitima e deve ser respeitada. A figura do "inimigo" é deslocada para aqueles que não respeitam as "regras do jogo" democrático e que acabam por excluir a si próprios da comunidade politica.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> A democracia liberal exige consenso quanto às regras do jogo e necessita também da constituição de identidades coletivas em torno de posições claramente diferenciadas e da possibilidade de escolher entre alternativas reais. Este "pluralismo combativo" é constitutivo da democracia moderna e, em lugar de o entendermos como uma ameaça, devemos compreender que ele representa a própria condição de existência de uma tal democracia. (MOUFFE, 1996, p. 15)

Segundo a autora, a ilusão do consenso e da unanimidade e o apelo pelo antipolítico devem ser considerados como danosos para a democracia, devendo ser abandonados.

Essa necessidade de consenso quanto às regras do jogo pode ser explicada por Deleuze, citando Hume (2012, p. 100), quando afirma que "o sujeito é normativo: ele cria normas ou regras gerais". Explica que a essência da sociedade não é a lei, mas a instituição, e faz uma crítica aos contratualistas, por apresentarem uma sociedade cuja essência é a lei e cujo objetivo é garantir direitos naturais preexistentes.

Nesse sentido, afirma que a lei, com efeito, é uma limitação dos empreendimentos e das ações, e retém da sociedade um aspecto tão somente negativo. A sociedade não pode garantir direitos preexistentes: se o homem entra em sociedade, é justamente porque ele não os possui.

> A sociedade é um conjunto de convenções fundadas na utilidade, não um conjunto de obrigações fundadas em um contrato. Socialmente, portanto, a lei não é primeira; supõe uma instituição que ela limita; do mesmo modo, o legislador não é quem legisla, mas quem institui. (DELEUZE, 2012, p. 43)

Torna-se importante esclarecer que a teoria dos contratos nunca gozou de aceitação unânime por parte dos filósofos europeus. Delacampagne (2001, p. 100) afirma que "Spinoza não a situou no centro do seu Tratado Político (1677). Montesquieu a ignorou, ainda mais por ser, como se sabe, hostil à ascensão da burguesia. Enfim, David Hume a criticou vivamente em seu ensaio publicado em 1748, no mesmo ano do Espírito das Leis".

Avançando nessa reflexão, Deleuze confirma que se depara com o princípio de toda filosofia política séria: "inventar condições artificiais objetivas tais que os maus aspectos da natureza não possam triunfar...essa invenção será política, somente politica". (Deleuze, 2012, p. 49) (grifo nosso)

É importante ressaltar que Deleuze faz essa afirmação com base no ensaio que escreveu sobre a natureza humana segundo Hume, ou seja,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

considerando as ideias de um sociólogo que viveu no século XVIII, de 1711 à 1776.

Isso demonstra que a necessidade de estabelecer “fronteiras politicas” data de outros séculos e que a filosofia política é demandada para realizar esse desafio.

Mas podemos voltar ainda mais no tempo para refletirmos sobre a questão política, que, por sua vez, está intimamente ligada à social. Arendt (2013) confirma isso, ao reconhecer que no mundo moderno os domínios social e político cada vez mais diferem muito menos entre si.

Segundo a autora, a política é uma função da sociedade, assim, a ação, o discurso e o pensamento fazem parte das estruturas funcionais direcionadas para o interesse social.

> Essa funcionalização torna impossível perceber qualquer abismo relevante entre as duas esferas; e não se trata de uma questão de teoria ou de ideologia, pois, com a ascendência da sociedade, isto é, do “lar” (*oikia*) ou das atividades econômicas ao domínio público, a administração e todas as questões antes pertinentes à esfera privada da família transformaram-se em preocupações coletivas. No mundo moderno, os dois domínios constantemente recobrem um ao outro, como ondas no perene fluir do processo da vida. (ARENDT, 2013, p. 39)

A existência desse abismo entre o público e o privado ainda era observado na Idade Média, diz a autora, apesar de ter perdido a relevância e ter mudado de foco na sociedade moderna. Após a queda do Império Romano, a Igreja colocou-se como um substituto para a cidadania, antes concedida pelo governo municipal. Arendt faz uma comparação interessante: “a tensão medieval entre a treva da vida diária e o grandioso esplendor de tudo o que era sagrado, com a constante ascensão do secular ao religioso, corresponde em muitos aspectos à ascensão do privado ao público na Antiguidade.” (2013, p. 41)

A autora esclarece que essa distância era marcante, pois, mesmo a Igreja se tornando mais mundana, o que mantinha a união dos crentes era a preocupação extramundana.

> Embora só com alguma dificuldade seja possível equacionar o público com o religioso, realmente o domínio secular, sob o feudalismo, era inteiramente aquilo que o domínio privado havia sido na Antiguidade. Sua marca distintiva era a absorção de todas as atividades na esfera do lar – onde tinha significação apenas privada – e, consequentemente, a própria ausência de um domínio publico. (ARENDT, 2013, p. 41)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Arendt observa que a transferência de todas as atividades humanas para a esfera privada e a configuração de todas as relações humanas nos moldes do lar impactaram as organizações profissionais medievais nas cidades.

Eram comuns as guildas, em alguns países europeus, na Idade Média: associações que agregavam pessoas com interesses comuns (comerciante, artesãos, etc.). A autora cita que Já nas primeiras companhias comerciais, a reunião de elementos afins da esfera privada parecia justificada pela própria palavra "companhia", e não raro se auto apresentavam como "aqueles que comem do mesmo pão", "homens que compartilham do mesmo pão e do mesmo vinho (2013, p. 42)

> O conceito medieval do "bem comum", longe de indicar a existência de um domínio politico, reconhecia apenas que os indivíduos privados têm interesses materiais e espirituais em comum, e só podem conservar sua privatividade e cuidar de seus próprios negócios quando um deles se encarrega de zelar por esse interesse comum. (ARENDT, 2013, p. 43)

Dessa feita, continua Arendt, não é de estranhar que o pensamento político medieval, com suas preocupações direcionadas para o domínio secular, não tenha percebido o abismo entre a vida protegida no lar e a impiedosa exposição na *pólis*, bem como a virtude da coragem como uma das atitudes politicas mais básicas.

Para ingressar na esfera politica, era necessário que o individuo estivesse disposto a arriscar a própria vida. "Coragem, portanto, tornou-se a virtude politica por excelência e só aqueles que a possuíam podiam ser admitidos em uma associação que era política em conteúdo e propósito e que por isso mesmo transcendia o mero estar junto imposto igualmente a todos". (Arendt, 2013, p. 43)

Dessa forma, a distância do que se chamava vida do lar para a vida política aumentava sobremaneira. Arendt afirma que o conceito de "vida boa" de Aristóteles marca o abismo entre esses conceitos:

> Era "vida boa" exatamente porque, tendo dominado as necessidades do mero viver, tendo se libertado do trabalho e da obra e superado o anseio inato de sobrevivência comum a todas as criaturas vivas, deixava de ser limitado ao processo biológico da vida. (ARENDT, 2013, p. 44)

Esse pensamento estava tão arraigado no pensamento grego, afirma Arendt, que nenhuma atividade que servisse, apenas, para garantir a sobrevivência do indivíduo, ou seja, que tivesse o único fim de alimentar o processo vital tinha autorização para entrar no domínio político. Arendt (2013)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

afirma que as características dessa *pólis* são marcantes nas filosofias políticas de Platão e Aristóteles.

A autora conclui, segundo a linha de pensamento desses autores clássicos, que "sem a vitória, no lar, sobre as necessidades da vida nem a vida nem a "vida boa" é possível, mas a política jamais existe em função da vida. No que tange aos membros da *pólis,* a vida no lar existe em função da "vida boa" na *pólis*. (2013, 45)

O advento da sociedade, a relevância atribuída à organização do lar, de suas atividades, suas dificuldades cotidianas impulsionou a saída da vida do lar do lugar sombrio que ocupava para a luz da esfera política, trazendo como consequência alteração de grande relevância do significado dos termos público e privado para a vida do indivíduo.

> Hoje, não apenas não concordaríamos com os gregos que uma vida vivida na privatividade do que é "próprio ao indivíduo" (*idion*), fora do mundo que é comum, é "idiota" por definição, mas tampouco concordaríamos com os romanos, para os quais a privatividade oferecia um refúgio apenas temporário dos assuntos da *res publica*. (ARENDT, 2013, 47)

Privado, nos dias atuais, é uma esfera de intimidade que remonta aos últimos períodos da civilização romana, mas que não tem reconhecimento algum na Antiguidade grega, afirma Arendt. Na percepção dos antigos, continua a autora (2013, p. 46), o caráter privativo da privatividade era importante porque significava um estado de "encontrar-se privado de alguma coisa, até das mais altas e mais humanas capacidades do homem". Isso significava que o indivíduo que vivesse somente na vida privada, ou seja, um homem[18] que, assim com um escravo, ao qual não era permitido o acesso ao domínio público, não era "inteiramente humano".

Atualmente, não associamos a ideia de privação à de privatividade. A autora atribui esse avanço em parte ao enriquecimento da esfera privada, por meio do "moderno individualismo". Mas as mudanças continuam: a privatividade moderna que se opõe ao domínio social, esse, desconhecido dos antigos.

> O fato histórico decisivo é que a privatividade moderna, em sua função mais relevante, a de abrigar o que é intimo[19], foi descoberta não como o oposto da

[18] Arendt acrescenta à figura do escravo a figura do bárbaro que tinha escolhido não participar do domínio político. (2013)

[19] Arendt afirma que o primeiro explorador da intimidade foi Jean-Jacques Rousseau, que chegou à sua descoberta através da "insuportável perversão do coração humano pela sociedade, contra a intrusão desta última em uma região recôndita do homem que, até então, não necessitara de proteção especial. A intimidade do coração, ao contrario do lar privado, não tem lugar objetivo e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> esfera politica, mas da esfera social, com a qual é, portanto, mais próxima e autenticamente relacionada. (ARENDT, 2013, p. 47)

Arendt esclarece que antes da fragmentação da família, advento da modernidade, o interesse comum e a opinião única eram privativos do chefe do lar, que comandava esse interesse e essa opinião e evitava qualquer possibilidade de desunião entre os membros da família. A autora afirma que "a notável coincidência" da ascensão da sociedade com a desintegração da família evidencia o que aconteceu: "a absorção da unidade familiar por grupos sociais correspondentes." (2013, p. 48)

Sendo assim, a igualdade entre os sujeitos desses grupos, muito distante da ideia de ser igualdade entre pares, assemelha-se à igualdade dos membros do lar perante o poder absoluto do chefe do lar.

O surgimento da sociedade de massas, característica da modernidade, mostra que os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única:

> Com o surgimento da sociedade de massas o domínio do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto que abrange e controla, igualmente e com igual força todos os membros de uma determinada comunidade. Mas a sociedade igual em quaisquer circunstâncias, e a vitória da igualdade no mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou o domínio público, e que a distinção e a diferença tornaram-se assuntos privados do indivíduo. (ARENDT, 2013, p. 50)

O domínio público assume fundamental importância, uma vez que o senso de realidade passa a depender fundamentalmente da aparência que, por sua vez, necessita da existência de um domínio público, o qual iluminará a vida privada e íntima. Aquilo que não tolerar essa iluminação torna-se uma questão para a esfera privada. Arendt conclui que o termo "público" significa o "próprio mundo", na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que privadamente possuímos nele". (Arendt, 2013, p. 64)

Dessa forma, o domínio público, enquanto mundo comum reúne os indivíduos uns aos outros e, contudo, impede que caiamos uns sobre os outros. "O que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvido, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las". (Arendt, 2013, p. 64)

---

tangível no mundo, e a sociedade contra a qual ela protesta e se afirma não pode ser localizada com a mesma certeza que o espaço público". (Arendt, 2013, p. 47)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

A autora a avança na reflexão sobre o domínio público e reconhece que o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos, ou seja, para que o homem exista, temos que assumir a sua transcendência.

> Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao ir e vir das gerações na medida em que aparece em público. É a publicidade do domínio público que pode absorver e fazer brilhar por séculos tudo o que os homens venham a querer preservar da ruina natural do tempo. (ARENDT, 2013, p. 67)

Por isso, torna-se imperativa a definição das fronteiras políticas, uma vez que sua ausência, ao invés de representar maturidade politica, é sinônimo de vazio, um vazio que pode pôr em risco a democracia. Lembremos que a democracia é incerta e improvável e é sempre uma conquista frágil, que precisa avançar e ser protegida.

Por isso, afirma Mouffe, a prioridade atual é de como estabelecer uma nova fronteira política que estimule a democracia e a consciência de que "a cidadania é vital para a política democrática, mas uma teoria democrática moderna tem de criar espaço para concepções divergentes da nossa identidade como cidadãos". (1996, p.18)

Nesse sentido, a filosofia política tem o desafio na criação de novas concepções acerca de um projeto democrático. O ambiente político contemporâneo apresenta uma democracia moderna, ligada à noção de liberalismo, conquistada pelas revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX. Mas o que se questiona é a participação política dos indivíduos nas esferas públicas da vida democrática, uma vez que eles estão cada vez mais focados nos seus interesses particulares, nas suas vidas privadas, em detrimento da noção de comunidade.

Como tentativa de buscar repostas para essa questão, vários estudiosos propõem teorias bastante heterogêneas nas suas origens e nos seus ideais. Nesse contexto, surge o debate entre os chamados liberais e os comunitaristas, em busca de políticas mais justas.

Segundo Rancière, a política justa

> começa somente ali onde se trata daquilo que os cidadãos possuem em comum e onde se cuida da maneira como são repartidas as formas de exercício desse poder comum. De um lado, a justiça enquanto virtude não é o simples equilíbrio dos interesses entre os indivíduos...de outro lado, a justiça política não apenas a é a ordem que mantém juntas as relações medidas entre os indivíduos e os bens. (RANCIÈRE, 1996, p.20)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Concorda que apesar de a busca da justiça estar vinculada à virtude da política problema permanece, ou seja, não se define nenhuma ordem política. O autor desenvolve uma linha de pensamento de política justa na direção da partilha do sensível, fixando, simultaneamente, um *comum* partilhado e as partes exclusivas.

Essa divisão das partes, afirma, e dos lugares tem como princípio basilar a partilha dos "espaços, tempos e tipos de atividade que determinam propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha". (2009, p. 15)

no cidadão de Aristóteles, aquele que toma parte no fato de governar e ser governado, para vislumbrar outra perspectiva, outra forma de partilha:

> Aquela que determina os que tomam parte. O animal falante, diz Aristóteles, é um animal político. Mas o escravo, se compreende a linguagem, não a "possui". Os artesãos, diz Platão, não podem participar das coisas comuns porque eles *não têm tempo* para se dedicar a outra coisa que não seja o seu trabalho. Eles não podem estar em *outro lugar* porque o *trabalho não espera.* (RANCIÈRE, 2009, p.16)

Nesse sentido, a partilha do sensível permite visualizar quem pode tomar parte no comum em função de sua ocupação, do tempo e do espaço demandados por ela. Dessa forma, a ocupação "define competências ou incompetências para o comum", define a visibilidade ou não da pessoa no espaço comum, afirma Ranieri. (2009, p. 16)

A consequência dessa reflexão de Rancière é que "a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis dos tempos". (Rancière, 2009, p. 17)

Daí a importância dos trabalhos de Rawls e Walzer, no sentido de proporem, para a sociedade moderna, formas de políticas mais justas de distribuição de bens – sejam eles oportunidades de emprego, cargos, ensino, bens materiais, ou outros.

O debate teve início com a obra de John Rawls, *Teoria da Justiça*, a qual suscitou críticas e acabou trazendo para as discussões diversos pensamentos e teorias com o mesmo objetivo: desenvolver políticas mais justas de distribuição de bens. Um dos trabalhos de grande relevância que promove uma crítica em resposta à teoria da justiça rawlsiana é de Michael Walzer, intitulado *Esferas da Justiça.*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Walzer desenvolve um trabalho prático de comparação entre diversos tipos de sociedade para refletir e propor um modelo, no seu pensamento, mais justo, de distribuição de bens, o qual foi escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa que, por sua vez, tentará aplicar o modelo desenvolvido por ele em uma comunidade não hipotética.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar aspectos gerais que envolvem a teoria de Walzer, que é classificado como um comunitarista, (apesar de alguns estudiosos perceberem elementos no seu modelo de justiça que o remetem ao liberalismo) e, ao mesmo tempo, verificar as críticas do seu principal interlocutor, o liberal John Rawls. Justifica-se, portanto, a necessidade de conhecer os elementos basilares das teorias ditas liberais e comunitárias.

2.1
Comunitarismo x liberalismo - duas dimensões da justiça distributiva

O debate entre os chamados liberais e comunitários, iniciado na segunda metade do século XX, traz importantes reflexões para a filosofia política, pois contribui para as proposições de um modelo mais justo de distribuição de bens.

Trata-se de um grande desafio, pois, tanto os liberais quanto os ditos comunitaristas tentam acomodar as exigências das sociedades modernas ocidentais em modelos que refletem teorias do passado.

Não está em nosso alcance eliminarmos os conflitos entre as duas correntes de pensamento. Contudo, faz-se necessário conhecer as principais ideias de ambas quanto à busca pela igualdade, pois concordamos que a justiça é uma invenção humana[20] e, por isso, duvidamos que seja feita, apenas, de uma forma.

[20] Walzer, 2003, p. 4.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

2.2
O pensamento liberal de John Rawls

John Rawls escreveu a teoria da justiça como equidade em 1971, com a publicação de *A Theory of Justice,* criando novas perspectivas na filosofia política do mundo ocidental. A concepção de Rawls de justiça como equidade perpassa o contratualismo do século XVII e avança numa posição original de igualdade que corresponde ao estado de natureza na teoria tradicional do contrato social. O filósofo esclarece que o traço essencial de seu ponto de vista com viés contratualista de justiça é a estrutura básica da sociedade. No seu entendimento sobre a sociedade utiliza o conceito de

> *well-ordered society*, sociedade bem-ordenada, caracterizada como aquela pensada para promover o bem de seus membros e regulada de forma efetiva por uma concepção pública de justiça, ou seja, uma sociedade na qual todos aceitam e sabem que os outros também aceitam os mesmos princípios de justiça, e as instituições sociais básicas atendem a esses princípios deles e têm consciência [21]. (RAWLS, 1999, p. 397) (tradução nossa)

Rawls, completa Delacampagne, que desiste de pensar uma sociedade em perfeita igualdade socioeconômica, sugere em seu livro *Teoria da Justiça* a instauração da justiça distributiva a qual caminha na seguinte direção: se todos nascessem com oportunidades iguais, a "justiça" se resumiria em tratá-los com igualdade, dando-lhes a mesma quantidade de direitos ou bens sociais.

Mas, como em nossa sociedade as oportunidades são repartidas de forma muito desigual, a "justiça" terá como objetivo "dar mais aos que têm menos e menos aos que têm mais. Dessa forma, a igualdade deixa de ser vista como aritmética e passa a ser concebida como "equidade", permitindo, assim, a presença de algumas desigualdades.

Rawls esclarece que, no seu estudo, o tema é o da justiça social cujo objeto principal é a estrutura básica da sociedade e, mais especificamente, a forma como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais bem como especificam a distribuição das vantagens oriundas da cooperação social. Segundo Rawls (1999), as consequências da estrutura básica são profundas e estão, permanentemente, presentes e, por isso é o principal objeto da justiça.

[21] A well-ordered society as one designed to advance the good of its members and effectively reulated by a public conception of justice. Thus it's a society in which everyone accepts and knows that the others accept the same principles of justice, and the basic social institutions satisfy and are know to satisfy these principles. (RAWLS, 1999, p. 397)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> A ideia é que essa estrutura possui diversas posições sociais e que os indivíduos nascidos em condições diferentes têm expectativas diferentes de vida, as quais são determinadas, em parte, tanto pelo sistema político quanto pelas circunstâncias econômicas e sociais. Dessa forma, as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros[22]. (RAWLS, 1999, p.7) (tradução nossa)

As desigualdades reconhecidas por Rawls (1999) são profundas e universais. Além disso, atingem as oportunidades iniciais de vida e não podem ser justificadas utilizando-se o conceito de mérito. O autor afirma que nessas desigualdades, "supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, é que se devem aplicar em primeiro lugar os princípios da justiça social[23]." (Rawls, 199, p. 9) (tradução nossa)

Entretanto, Rawls (199, p. 9), afirma que trabalhou para "formular uma concepção razoável de justiça para a estrutura básica da sociedade, concebida, por ora, como um sistema fechado, isolado das outras sociedades[24]". Essa limitação fez com que o autor recebesse muitas críticas de diversos segmentos, por exemplo, dos comunitaristas.

De qualquer forma, percebe-se que promover vantagens e justa igualdade de oportunidades aos menos favorecidos, com a presença mínima do Estado e de outras instituições, é o foco da teoria da equidade em Rawls.

> (…) procuramos de fato é uma divisão institucional do trabalho entre a estrutura básica e as regras aplicáveis diretamente aos indivíduos e às associações, que eles devem seguir nas suas transações particulares. Se a divisão do trabalho puder ser estabelecida, os indivíduos e associações estarão livres para buscar suas metas de forma mais eficaz, no âmbito da estrutura básica, com a segurança de saber que, em outra parte no sistema social, são efetuadas as correções para garantir a justiça do contexto. (RAWLS, 2000, p. 17)

Segundo Rawls, são os "conflitos de interesses" e a "escassez moderada" as principais variáveis que necessitam de justiça. No caso dos conflitos de interesses, são circunstâncias objetivas de diferenças entre os indivíduos que impactam em reinvindicações para uma justa divisão das vantagens sociais entre os cidadãos. Em relação à escassez moderada, trata-se,

---

[22] The intuitive notion here is that this structure contains various social positions and men born into different positions have different expectations of live determined, in part, by the political system as well as by economic and social circumstances. In this way the institutions of society favor certain stating places over others. (RAWLS, 1999, p.7)

[23] ...presumably inevitable in the basic structure of any society, to which the principles of social justice must in the first instance apply. (texto original: Rawls, 1999, p. 7)

[24] I shall be satisfied if it is possible to formulate a reasoable conception of justice for the basic structure of society conceived for time being as a closed system isolated from other societies. (texto original: Rawls, 1999, p. 7)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

igualmente, de uma situação objetiva, que se refere à falta de recursos. Rawls propõe dois princípios de justiça para resolver essa situação:

> (1) Cada pessoa tem direito igual a um sistema plenamente adequado de liberdades e direitos básicos iguais para todos, compatíveis como um mesmo sistema para todos.
>
> (2) As desigualdades sociais e econômicas devem preencher duas condições: em primeiro lugar, devem estar ligadas a funções e posições abertas a todos em condições de justiça (fair) igualdade de oportunidades; e, em segundo lugar, devem proporcionar a maior vantagem para os membros mais desfavorecidos da sociedade. (RAWLS, 2000, p. 207)

Essa formulação de princípios de justiça é basilar para promover as tradições concorrentes uma vez que irão nortear as ações das instituições básicas, os valores de liberdade e de igualdade adotados para seus cidadãos, os quais são considerados livres, iguais e dotados de personalidade moral.

Esses princípios devem ser obedecidos de maneira sequencial. O primeiro princípio, que diz respeito à igualdade e à liberdade entre os indivíduos, tem a função de incluir todos os cidadãos na estrutura básica em situação de igualdade, garantindo suas liberdades elementares (política, expressão, consciência, propriedade, etc~~)~~

Já o segundo princípio, refere-se aos interesses materiais dos indivíduos. Nesse sentido, defende que as desigualdades devem ser ordenadas para que, dentro de limites razoáveis e vinculados a posições de cargos públicos acessíveis sejam vantajosas para todos. Além disso, deve estimular a cooperação social preservar a igualdade democrática.

Dessa forma, a justiça como equidade propõe que as instituições pertencentes à estrutura básica serão justas quando tiverem condições de atender~~em~~ aos princípios de justiça escolhidos por indivíduos morais, iguais e livres.

Delacampagne afirma que Rawls tem consciência de que seus princípios da diferença e da liberdade atuam em sentido inverso.

> De fato, é claro que a igualdade de oportunidades (que implica, por exemplo, que a educação e os cuidados médicos sejam oferecidos gratuitamente aos mais desfavorecidos) só pode ser financiada por mecanismos de redistribuição das riquezas tais como o imposto progressivo de renda – mecanismos que implicam, para todos os ricos, uma limitação arbitrária de sua liberdade de enriquecer. (DELACAMPAGNE, 2001, p. 115)

Entretanto, Rawls acredita que esses princípios, mesmo que em sentido oposto, funcionariam porque crê no pacto social que origina instituições políticas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

tipicamente democráticas. “Ao fazer isso, ele se expõe a decepcionar os que esperavam dele propostas mais originais”. (Delacampagne, 2001, p. 115)

Em relação à legitimidade política da justiça como equidade, Rawls propõe a “razão pública” que pode ser interpretada como “a forma de argumentação apropriada para cidadãos iguais que, como um corpo coletivo, impõem normas uns aos outros apoiados em sanções do poder estatal”. (Rawls, 2003, p.130)

Rawls, então, desenvolve sua concepção de justiça como uma forma de liberalismo político, pois articula valores que se aplicam às instituições sociais e políticas da estrutura básica. Trata-se do liberalismo político constitucional, caracterizado pela situação na qual os mesmos cidadãos pertencentes ao corpo coletivo e racionais irão avalizar a constituição que seguirão. Esse é o princípio liberal de legitimidade proposto por Rawls.

A educação possui um papel central na teoria de John Rawls, quando se trata de uma sociedade justa. A concepção de justiça orienta no sentido de possibilitar aos cidadãos o desenvolvimento da autonomia ao promover ações, cujas bases de reflexão estão assentadas nos princípios do indivíduo racional, razoável, igual e livre.

Nesse sentido, a “educação capacita os cidadãos para um debate público, porquanto importante da condição de publicidade e que confere a concepção política de justiça numa função educativa” (Rawls, 2000: 172)

Entretanto, essa educação pensada por Rawls não se aplica a qualquer sociedade, mas sim no que ele chama de sociedade bem-ordenada, a qual possui características específicas.

> Uma característica essencial de uma sociedade bem-ordenada é que sua concepção pública de justiça política estabelece uma base comum a partir da qual cidadãos justificam, uns para os outros, seus juízos políticos: cada um coopera, política e socialmente, com os restantes em termos aceitos por todos como justos. É esse o significado da justificação pública (RAWLS, 2003: 38)

Não significa que, necessariamente, haverá consenso em todas as ações da vida dos cidadãos. Esse consenso será exigido, apenas, pelos primeiros princípios de justiça, os quais norteiam a diretriz e a estrutura básica da sociedade que, por sua vez, relaciona-se diretamente com os bens primários. Afinal, é por meio da posse desses bens que os cidadãos pensam poder realizar seu projeto de vida. Rawls descreve os bens primários da seguinte forma:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> a) direitos e liberdades básicos (liberdade de política); b) liberdade de circulação e livre escolha; c) poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidade nas instituições políticas e econômicas da estrutura básica; d) rendimento e riqueza; e) as bases sociais da autoestima. (RAWLS, 2000, p. 210)

Segundo o autor, é necessária a "exigência do valor equitativo das liberdades políticas, bem como o uso dos bens primários." (Rawls, 2000:211)

Nesse sentido, a autoestima é conceituada como "algo que garante um enriquecimento da vida pessoal e social dos cidadãos e está diretamente relacionado ao crescimento de uma sociedade, pois na medida em que esta se desenvolve, a outra, automaticamente, é exigida." (Rawls, 2000:215)

É nesse momento que entra a educação, ou seja, para Rawls, o volume de investimento na educação dos cidadãos que implicará o bom funcionamento da sociedade.

Essa sociedade bem ordenada combina com a democracia descrita por Dahl, que preconiza a concepção de que viver na democracia significa ter uma sociedade civil organizada e que possibilite a todas as pessoas o direito de participar.

> A democracia não é apenas um processo de governar. Como os direitos são elementos necessários nas instituições políticas democráticas, a democracia é inerentemente um sistema de direitos. Os direitos estão entre os blocos essenciais da construção de um processo de governo democrático (DAHL, 2001, p.62).

E, nessa sociedade bem ordenada, acrescento, num regime democrático, Rawls aprofunda a ideia do que define como razoável e racional com vistas ao conceito de justiça. Segundo o autor,

> O âmbito do racional privilegia as ações concernentes às preferências do sujeito, ele está se relacionando ao bem. Em contrapartida, o razoável é relacionado à objetividade e à justiça... Por esse motivo, o justo tem que ter uma prioridade sobre o bem. (RAWLS, 2003:216)

Essa relação de prioridade da justiça sobre o bem se justifica na medida em que o que é bom para um cidadão, necessariamente, pode não o ser para outros, cabendo então, à justiça a definição das melhores soluções para os conflitos.

Assim, na dimensão da justiça, como equidade, o justo não é derivado do bem. Esse raciocínio deve estar suficientemente claro na solução de conflitos, entretanto, abstraindo-se da sociedade bem ordenada pensada por Rawls, resta-nos uma sociedade moderna em busca de emancipação social.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Entretanto, Rawls recebe críticas porque a realidade das sociedades modernas não se enquadra no conceito de bem ordenadas. Pelo contrário, as sociedades são permeadas de conflitos e tensões.

> O problema é que a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre a regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas. (BOAVENTURA, 2007, p. 17)

Boaventura explica que, pela primeira vez, a sociedade cria tensões entre as experiências correntes do povo, que às vezes "são ruins, infelizes, desiguais, opressoras e a expectativa de uma vida melhor de uma sociedade melhor." (Boaventura, 2007, p. 18)

Segundo esse autor, vivemos em uma sociedade com ~~uma~~ dupla crise: de regulação e de emancipação. Afirma, contudo que:

> Não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial. (Boaventura, 2007, p. 19)

De toda forma, Rawls (2003, p. 224) explica que o papel da escola, por um lado, seria o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões; por outro lado, o ensinamento cívico, constitucional, das virtudes, como meio para o sustento do senso de cooperação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

2.3
Crítica ao pensamento liberalista de John Rawls

Segundo Silveira, Rawls propõe na sua teoria da justiça como equidade

> um pressuposto ético motivacional, com a pergunta pelas razões para compromisso enquanto membro de uma comunidade moral, defendendo a tese da co-originalidade de liberdade (*liberty*) e igualdade (*iguality*) em uma sociedade marcada pelo pluralismo razoável (*ressonable pluralismo*) de doutrinas abrangentes (*compreensive doctrines*), visando fornecer uma orientação filosófica e moral para as instituições democráticas. (SILVEIRA, 2007, p.61)

Para Mouffe (1987), Rawls buscava em a *Theory of Justice* uma fórmula (algoritmo) de escolha racional, um verdadeiro ponto de Arquimedes que

garantisse um caráter universal para a sua teoria da igualdade, ou seja, desejava determinar quais eram os princípios de justiça que as pessoas livres e racionais deveriam escolher para se colocarem em condição de igualdade para definir as regras básicas da associação.

Segundo Mouffe, mais tarde, Rawls acena que pretendia desenvolver uma concepção de justiça para qualquer tipo de comunidade. O autor explicita que fala para as sociedades "democráticas modernas baseadas em instituições comuns aos membros dessas sociedades. Portanto, não tinha a intenção de formular uma concepção de justiça que era 'real' mas de propor os princípios válidos para nós, com base em nossa história, nossas tradições, nossas aspirações e como nós concebemos nossa identidade". (Mouffe, 1987, s/p) [25]

Os comunitaristas, dentre eles Michael Walzer, Michael Sandel, Alasdair MacIntyre e Charles Taylor encaram a teoria da justiça como deontológica, procedimental universalista (abstrata) e que prioriza o justo sobre o bem. Essas críticas tiveram início com o lançamento de *A Theory of Justice,* na década de 80, no debate comunitarista versus liberal. Mas essa distinção não é fácil de se identificar.

Segundo Rodriguez[26] (2010, p. 204), a classificação entre comunitaristas e liberais é apenas uma referência sem isenção de ambiguidades porque alguns autores comunitaristas, por exemplo, Michael Walzer, não hesita em declara-se a si mesmo liberal e qualificar a si mesmo de modo a alguns de seus colegas, como Charles Taylor. (tradução nossa)

Isso quer dizer que apresentar um autor como comunitário ou liberal é apenas uma forma de demonstrar a sua linha de pensamento, uma vez que o limite entre as teorias não são precisos. De toda forma, os ditos comunitaristas compartilham entre si as seguintes críticas que elaboraram contra a teoria de Rawls:

[25] Más tarde declaró que solamente deseaba elaborar una concepción de la justicia para las sociedades democráticas modernas partiendo de las instituciones comunes a los miembros de esas sociedades. Su objetivo era articular y hacer explícitas las nociones y principios presentes en estado latente en el sentido común: por lo tanto, no pretendía formular una concepción de la justicia que fuera "verdadera", sino proponer principios válidos para nosotros, en función nuestra historia, de nuestras tradiciones, de nuestras aspiraciones y de la manera como concebimos nuestra identidade. (MOUFFE, 1987, s/p)

[26]La clasificación que divide a comunitaristas y liberales es sólo una forma de referencia no exenta de ambigüedades porque algunos autores comunita- ristas —por ejemplo, Michael Walzer— no dudan en declararse a sí mis- mos «liberales» y calificar del mismo modo a algunos de sus colegas, como a Charles Taylor. (texto original: RODRIGUEZ, 2010, p. 204)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> Opera com uma concepção abstrata de pessoa que é consequência do modelo de representação da posição original sob o véu da ignorância;
>
> Utiliza princípios universais (deontológicos) com a pretensão de aplicação em todas as sociedades, criando uma supremacia dos direitos individuais em relação aos direitos coletivos;
>
> Não possui uma teoria da sociedade em função de seu contratualismo, trazendo com consequência uma atomização do social, em que a pessoa é considerada enquanto átomo isolado;
>
> Utiliza a ideia de um estado neutro em relação aos valores morais, garantindo apenas a autonomia privada (liberdade dos modernos) e não a autonomia pública (liberdade dos antigos), estando circunscrita a um subjetivismo ético liberal;
>
> É uma teoria deontológica e procedimental, que utiliza uma concepção ética antiperfeccionista, estabelecendo uma prioridade absoluta do justo em relação ao bem. (SILVEIRA, 2007, p. 62)

De maneira geral, podemos dizer os liberais priorizam o indivíduo e a sua autonomia, enquanto os comunitaristas defendem que o indivíduo não pode pensar desconectado da comunidade que, por sua vez, dá origem à formação de sua identidade. Nessa perspectiva, as duas variáveis " indivíduo e comunidade" estão presentes e imbricadas em ambas as correntes, as quais possuem pontos em comum. Mas, os comunitaristas afirmam que a supremacia sobre a pessoa pensada pelos liberais impede o desenvolvimento do Indivíduo.

Então, segundo os comunitaristas, a solução passa pela sociedade política que fortalecerá a relação dos indivíduos com a comunidade. Esse aspecto estimulará a criação de valores que farão com que os indivíduos se comprometam com os valores coletivos, como por exemplo: reciprocidade, confiança e solidariedade. Em contrapartida, a proposta liberal, na qual os indivíduos são um agregado de átomos, impulsiona o indivíduo para uma relação egoísta e com uma visão deturpada entre o privado e o público. "Para os comunitaristas, os membros de uma comunidade compartilham, pelo menos, uma adoção sobre o bem comum e certos vínculos afetivos de estima"[27]. (Rodriguez, 2010, p. 209) (tradução nossa)

Rodriguez (2010) finaliza seu artigo afirmando que a intenção do pensamento comunitarista não é erradicar o liberalismo, mas questionar a validade de alguns entendimentos que essa doutrina político-econômica tem

[27]Para los comunitaristas, los miembros de una comunidad compartirán, al menos, una noción sobre el bien común y ciertos vínculos afectivos de estimación. (RODRIGUEZ, 2010, p. 209)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

desenvolvido acerca do indivíduo e corrigir algumas inconsistências que giram em torno da questão da ética na Modernidade.

Segundo Mouffe (1996, p. 66), antes da modernidade, a comunidade entendia-se com uma única ideia de bem comum e não existia distinção real entre "ética e política, estando a política subordinada ao bem comum. Com a emergência do indivíduo, a separação entre a Igreja e o Estado, o princípio da tolerância religiosa e o desenvolvimento da sociedade civil, operou-se uma separação entre a política e aquilo que se tornou a esfera da moralidade". Desde então, as crenças morais e religiosas passaram para a esfera privada, sobre a qual o Estado está impedido de legislar e o pluralismo tornou-se uma característica de grande relevância na democracia moderna, a qual não possui um conceito unitário de bem comum.

A autora afirma que, nesse sentido, Rawls está correto quando defende o pluralismo e os direitos individuais, mas, em sua opinião, equivoca-se ao afirmar que essa argumentação tem que desconsiderar a concepção de bem comum, uma vez que a prioridade dos direitos sobre o bem só pode existir quando uma associação política específica puder ser definida por uma ideia de bem comum.

Na opinião de Mouffe (1996), Rawls tem razão ao defender que, em uma democracia moderna, os princípios de justiça têm de ser deduzidos independentemente de qualquer concepção moral, religiosa ou filosófica e que servem como direcionamento que auxiliarn a determinação de concepções de bem concretamente aceitáveis. Entretanto, condena Rawls por sua forma inadequada de defender a sua tese, o que o deixa vulnerável às criticas dos comunitaristas.

Mouffe (1996) afirma que quando Rawls, sem especificações históricas, confirma que os princípios da justiça como equidade são princípios que pessoas livres e racionais focadas em resolver seus próprios interesses que se colocariam numa posição inicial de igualdade, como definidores dos termos fundamentais que prevaleceriam na associação da qual fariam parte, Rawls deu motivos para interpretações do tipo universalistas.

Mais tarde, após reflexões e debates Rawls esclarece que seu objetivo não era formular uma teoria da justiça que fosse apropriada para todos os tipos de sociedade, independentemente de seu contexto social, político ou histórico. Na realidade, afirma que buscava

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> Tentar encontrar uma solução para a disputada questão de como as instituições sociais deveriam ser basicamente organizadas a fim de integrarem os princípios da igualdade e da liberdade e da forma como esses dois ideais deveriam ser entendidos e equilibrados. Agora sublinha também que a tarefa de articular uma concepção pública de justiça é, em primeiro lugar, uma tarefa social prática, e não epistemológica. (MOUFFE, 1996, p. 62)

Mouffe (1987), afirma que, para Charles Taylor, a visão "atomística" do sujeito "afirma o caráter autossuficiente do indivíduo e constitui um real empobrecimento da relação com a noção aristotélica do homem como animal fundamentalmente político"[28]. Segundo a autora, para Taylor, essa concepção é a origem da destruição da vida pública por meio do desenvolvimento do individualismo burocrático. A autora reforça que

> De acordo com Taylor, através da participação em uma comunidade com o discurso sobre o justo e injusto, entre o bem e o mal, a racionalidade pode se desenvolver, e o homem pode tornar-se um um indivíduo com moral, capaz de buscar o bem; portanto, não podia ter prioridade do direito sobre o bem. (MOUFFE, 1987, s/p)[29] (tradução nossa)

Com relação à MacIntyre, Mouffee esclarece que ele discorda de Rawls por propor uma concepção de justiça que não deixa espaço para o conceito de "mérito", o qual, de acordo com o ponto de vista de MacIntyre é fundamental. O autor explica que "isso acontece quando a sociedade é composta de indivíduos cujos interesses são definidos acima e independentemente da construção de qualquer vínculo moral e social entre eles. MacIntyre afirma que esse conceito só tem sentido em uma comunidade com vínculo original e cujo entendimento é bom tanto para o individuo quanto para a comunidade e onde as pessoas podem identificar seus interesses fundamentais referencias nesses bens"[30].

Apesar dessas críticas de MacIntyre, é em Michel Sandel que Mouffe afirma encontrar mais críticas. Segundo a autora, em *Liberalism and the Limits of Justice*[31], Sandel procura demonstrar as inconsistências da Teoria da Justiça de Rawls. Seus principais pontos de ataque são a prioridade do direito sobre o bem

---

[28]La visión liberal del sujeto es "atomística",14 pues afirma el carácter autosuficiente del individuo: constituye un real empobrecimiento en relación con la noción aristotélica del hombre como animal fundamentalmente político, que no puede realizar su naturaleza humana más que en el seno de una sociedade. (Texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

[29] Según Taylor, gracias a la participación en una comunidad de lenguaje y de discurso que se refieren a lo justo y a lo injusto, al bien y al mal, puede desarrollarse la Racionalidad y el hombre puede convertirse en un sujeto moral capaz de buscar el bien; por lo tanto, no podría haber prioridad del derecho sobre el bien. (Texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

[30] MacIntyre atribuye esta incapacidad a la concepción de una sociedad compuesta de individuos, cuyos intereses son definidos anterior e independientemente de la construcción de cualquier lazo moral y social entre ellos. (Texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

[31] Sandel, Michael J. *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge, 1982.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

e a concepção de sujeito. Para Sandel, se Rawls afirma que a justiça é a parte primordial das instituições sociais, é porque seu liberalismo deontológico exige uma concepção de justiça particular sobre o bem.

Isso quer dizer, prossegue Sandel, que a primazia da justiça não só descreve uma prioridade moral, mas também uma forma privilegiada de justificação do direito anterior ao bem, não só porque essas exigências têm prioridade, mas porque seus princípios acontecem de maneira independente.

Mouffe (1987), reforça que essa situação só é possivel para Sandel[32]se

> O direito for anterior ao bem e para isso seria necessário que o sujeito existisse independentemente de suas intenções e de seus fins. Semelhante concepção requer um sujeito que possa ter uma identidade definida anteiormente aos valores e aos objetivos que vai eleger. De fato, é a capacidade de escolher (e não as escolhas feitas) que define tal sujeito. Se não, não pode nunca existir qualquer outra finalidade que institui a identidade do sujeito se lhe é negada a oportunidade de participar de uma comunidade onde a própria definição do que é está em jogo. (MOUFFE, 1987, s/p) (tradução nossa)

Portanto, segundo os argumentos de Sandel, a comunidade de Rawls é impensável, além de só poder ser concebida a partir de uma simples colaboração dos indivíduos cujos interesses já estão designados anteriormente e se encontram para avaliar seus respectivos progressos.

Sendo assim, Mouffe afirma que Sandel descreve essa concepção de Rawls como “desencarnada" do indivíduo que, por sua vez, torna-se incapaz de assumir compromissos constitutivos, necessários para que a lei possa prevalecer sobre o bem e, ao mesmo tempo, entra em contradição com os princípios de justiça defendidos por Rawls.

Sandel segue explicando que como o princípio da diferença é um princípio de distribuição, pressupõe, então, existência de uma sociedade constitutiva cujas demandas se reconhecem. Mas, esse tipo de comunidade, segundo Sandel, não faz parte da concepção de sujeito “desgarrado” de Rawls e de sua comunidade com os fins já previamente definidos.

---

[32]*Pero para que el derecho sea anterior al bien sería necesario que el sujeto existiera independientemente de sus intenciones y de sus fines. Semejante concepción requiere de un sujeto que pueda tener una identidad definida anteriormente a los valores y a los objetivos que va elegir. En efecto, es la capacidad de elegir (y no las elecciones que realiza) la que define semejante sujeto. Si no, no pueden existir jamás fines que sean constitutivos de la identidad del sujeto, se le niega así la posibilidad de participar en una comunidad donde la definición misma de lo que él es está en juego.*(texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Dessa forma, na visão de Sandel, a teoria Rawls fracassa porque "não podemos ao mesmo tempo ser sujeitos para os quais a justiça é prioridade e sujeitos para os quais o princípio da diferença é um princípio de justiça[33]". (Mouffe, 1987, s/p) (tradução nossa)

2.4
Comunitarismo

Apesar de o liberalismo tornar-se dominante no século XIX, a concepção republicana ainda foi preservada, mesmo que oculta. Essa concepção acabou por se tornar a opção daqueles que faziam críticas ao individualismo liberal.

> Na revitalização dessa tradição do republicanismo cívico encontram a solução para a crise que a sociedade americana atravessa – uma crise que, segundo eles, consiste na destruição do elo social devido à promoção liberal do indivíduo, que apenas sabe cuidar dos próprios interesses e rejeita qualquer obrigação susceptível de embaraçar a sua liberdade... Para os autores chamados "comunitaristas" o essencial é o desaparecimento da virtude cívica e a identificação de uma comunidade política em que a cidadania implique direito, mas também deveres. (MOUFFE, 1996, p. 40)

Assim, na década de oitenta, o uso do termo comunitarismo ganhou o cenário nas discussões sobre Ética e Filosofia Política.

> Certos pensadores da moral e da política como A. MacIntyre, Ch. Taylor, M. Sandel, M. Walzer ou B. Barber são frequentemente qualificados como comunitaristas por parte de outros estudiosos, sem que eles próprios tivessem aceitado explicitamente uma qualificação semelhante...todos eles elaboraram criticas ao individualismo contemporâneo e acentuaram o valor dos vínculos comunitários como fonte da identidade pessoal. (VILLA, 2000, p.131)

Villa (2000, p. 131), explica que o termo comunitarista é uma denominação genérica que abarca uma variedade de intelectuais bastante heterogêneos, tanto no que se refere às fontes de inspiração quanto, sendo que alguns baseiam-se nos estudos de Aristóteles, outros em Hegel, quanto no desenvolvimento de estudos e teorias políticas para a transformação da sociedade, sendo alguns conservadores, outros reformistas, radicais.

Ainda nessa seara, Villa informa que, nos anos noventa, surgiu um movimento mais estritamente político com o nome de comunitarismo, liderado por Amitai Etizioni, sociólogo norte-americano que lançou o livro *The Spirit of*

---

[33] *En consecuencia, el proyecto de Rawls fracasa porque "no podemos ser al mismo tiempo personas para quienes la justicia es primordial y personas para quienes el principio de diferencia es un principio de justicia.*(texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Community, com alguma repercussão. O termo, academicamente, acabou por confrontar os comunitaristas com os chamados liberais.

Os liberais, por sua vez, tiveram no lançamento da obra de John Rawls o impulso para a apresentação de novos modelos de justiça distributiva voltada para a sociedade moderna.

O que se percebe em ambas as linhas de pensamento é o desejo de se desenhar um modelo de sociedade mais justa na distribuição dos bens sociais e que esse modelo, sendo da vertente liberal ou comunitária, apresenta elementos que perpassam a igualdade, a mesma que embalou teorias desde Aristóteles e Platão passando pelo lema "igualdade, liberdade e fraternidade" em 1789, com a Revolução Francesa.

Ou seja, o sonho da igualdade permanece nas sociedades modernas, mas com outras exigências pois trazem na sua bagagem as experiências passadas. Na realidade, o desafio para os filósofos está na questão que não se trata de pensar uma sociedade na qual todos e tudo são iguais e sim, em condições mais iguais e com um compartilhamento de bens mais igualitário.

Walzer enfatiza que não se trata de um igualitarismo literal ou aristotélico numérico que segundo Bobbio (2000) se caracteriza por um sistema moral ou jurídico no qual todos os benefícios ou encargos são distribuídos, em partes iguais, por todos.

> Um tratamento igual para todos sob todos as aspectos foi defendido por alguns anarquistas do século XIX: a igualdade de ocupação (participação dos intelectuais nos trabalhos manuais), de consumo (comida e vestido semelhante para todos) e, particularmente, de educação eliminariam, enfim, as desigualdades das características pessoais, como as do talento e da inteligência, acabando por forjar uma espécie humana uniforme. (BOBBIO *et al*, 2000, p. 598)

Segundo Bobbio (2000, p. 602), esse entendimento de igualdade comumente acontece dada a função descritiva do termo definida na medida em que se vincula ao conceito normativo de justiça. "Se a afirmação 'a regra X é igualitária' significa a mesma coisa que 'a regra é justa' (ou justificável ou equitativa)", então é contraditório considerar justo e não igualitário".

Bobbio afirma que toda regra de distribuição apresenta-se igualitária, já que "toda regra atribui o mesmo beneficio ou ônus a todos os que possuem a mesma característica específica, e não aos que são desiguais nesse sentido". Afirma, ainda, que "somos impelidos a considerar igualitária a atribuição de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

benefícios maiores aos mais necessitados e a prescrição de impostos progressivos sobre a renda". (2000, p. 599)

Bobbio (2000), segue analisando várias possibilidades de igualdade citadas, a seguir, com o intuito de demonstrar a complexidade de se trabalhar com o termo ou teorias que tratem no seu bojo a questão da igualdade, mas que não são objeto direto deste trabalho: a cada um, segundo o próprio merecimento; distribuições desiguais correspondentes a diferenças relevantes; distribuições desiguais justas; regras de nivelamento; igualdade de oportunidades; igual relação das necessidades fundamentais; cada um segundo a sua capacidade.

Por sua vez, Mora explica que

> Muitas discussões relativas à igualdade ou desigualdade entre os homens falham porquanto, conscientemente ou não, os disputantes tendem a considerar igualdade e desigualdade como fatos, e isso mesmo se são considerados fatos corrigíveis ou modificáveis. Mas os fatos não podem determinar qualquer princípio de igualdade ou desigualdade, já que esse princípio não é uma descrição, mas uma prescrição, isto é, um preceito ou uma norma. (MORA, 2001, p.1435)

Mora (2001, p. 1436) esclarece que, frequentemente, são equiparadas as noções de "igualdade humana" e de "justiça", especialmente justiça social. Tal equiparação é comum quando se trata de justiça distributiva (ou redistributiva) e quando distribuição (ou redistribuição) está ligada a bens materiais. (grifo nosso)

Nesse sentido, defende que, o justo é a distribuição (ou redistribuição) igual, independentemente do aumento ou diminuição de benefícios que possam se derivar dela. Mas, sabe das críticas a esse critério.

Conclui, então, que restam apenas duas alternativas:

> Ou defender a igualdade enquanto justiça independentemente de todo o benefício ou utilidade, ou separar por completo igualdade e justiça, alegando que esta consiste legitimidade da aquisição – ou, e pelas mesmas razões, da doação – de bens sem se adequar a qualquer modelo de igualdade. (MORA, 2001, 1436)

Delacampagne ressalta que a questão da igualdade para a democracia é antiga e permanece nos dias atuais. Explica que, por exemplo, Dworkin, filósofo americano, entende a igualdade como pilar do "liberalismo" – "sendo o direito às liberdades básicas, para ele, apenas uma simples consequência do fato de que todos os cidadãos têm um direito a serem tratados da mesma maneira pelos poderes públicos". (2001, p. 106)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

As reflexões acerca da igualdade tornam-se ainda mais complexas, segundo Delacampagne, quando se pergunta "de qual igualdade" está se falando já que não se trata apenas da igualdade formal, ou seja, da igualdade dos direitos. "Em outras palavras, resta saber com que igualdade se pode sonhar. Pois a igualdade (e isso é até uma das suas propriedades básicas) nunca se apresenta como um dado, mas sim como um objetivo a ser atingido". (Delacampagne, 2001, p. 106)

Delacampagne afirma que, por nascimento, o homem possui a tendência de se diferenciar nas mais diversas situações, sejam elas físicas, mentais, econômicas, entre outras. Isso significa que a desigualdade é, naturalmente, o primeiro fato que cabe "à sociedade corrigir. E a igualdade é o resultado global desse trabalho de correção". (2001, p. 106)

Nesse sentido, o autor coloca a igualdade como um resultado "ideal", difícil de se atingir e, por isso, alguns o declaram "ilusório". Mas Delacampagne torna essa reflexão complexa quando afirma que ninguém deseja uma forma qualquer de igualdade.

> Vamos ser francos: teríamos seriamente vontade de ser iguais se isso significasse "vestir-se como o vizinho", "comer a mesma coisa que ele", "morar em uma casa exatamente igual à sua – em resumo, "se igual" significasse "idêntico" ou "semelhante"? Nada mais duvidoso. (DELACAMPAGNE, 2001, 107)

O autor lembra que a imagem que a humanidade tem de cada um se parecer com o vizinho não é nada atraente. Resgata os ambientes confinados que nos lembram os descritos por Foucault no seu livro Vigiar e Punir para demonstrar sua repugnância a essa ideia extrema de igualitarismo. Cita, ainda, a experiência do kibutz questionada, não porque não funciona, "mas porque, ao contrário, funciona tão bem que seus habitantes, condenados a um "igualitarismo" quase perfeito, morrem de tédio". (Delacampagne, 2001, p. 107)

Após rever a teoria de Thomas More, Rousseau, Marx, o socialismo e o comunismo, Delacampagne afirma que

> Em suma, tornou-se irrealista sonhar com um mundo no interior do qual a propriedade privada tivesse completamente desaparecido, e se ninguém tem seriamente vontade de imaginar um mundo em que seríamos todos "idênticos", parece totalmente legítimo, em contrapartida, continuar a lutar por uma sociedade na qual seríamos mais "iguais" do que hoje. (DELACAMPAGNE, 2001, p. 112)

Ou seja, segundo o autor, deve-se buscar uma sociedade na qual, além da igualdade formal de direitos, deve-se também lutar para o compartilhamento

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

de “bens” sociais numa dimensão “igualitária” e na qual desfavorecidos pelo nascimento teriam possibilidades efetivas de superar sua condição inicial de pobreza.

Delacampagne reflete que, nesse sentido, o Estado mais “justo” deveria respeitar a liberdade e que também “lutaria contra a maior das injustiças: a injustiça que obriga quem nasceu pobre a continuar pobre”. (2001, p. 112)

2.4.1
A diversidade do pensamento comunitarista

Schimidt[34] (2011, p. 301) informa que o significado atual de comunitarista traduzido como “pertencente a ou característico de uma comunidade” apareceu no Dicionário *Webster's,* em 1970. Desde então, aconteceu a difusão do termo nas Ciências Sociais.

Em seu artigo intitulado “Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociológica”, Schimidt apresenta as principais matrizes teóricas acerca deste tema e suas características ao longo dos estudos ocidentais.

A primeira matriz do pensamento comunitarista ocidental tem sua origem na filosofia grega, na tradição aristotélica, quando este afirma que o ser humano só pode ser entendido no âmbito da sociedade.

> A teoria de Aristóteles do homem como animal político constitui um legado fundamental para o comunitarismo e as filosofias do social... O pensamento Aristotélico marcou profundamente todo o pensamento social ocidental, repercutindo profundamente na filosofia cristã, na tradição republicana e no pensamento liberal. (SCHIMIDT, 2011, p. 302)

Aristóteles rebate radicalmente a vida isolada e defende a ideia de que o homem enquanto ser se realiza na sua relação inseparável com a sua comunidade (*polis*). Quando estuda a virtude da ética da amizade, demonstra que a felicidade está intimamente ligada à convivência humana, ao compartilhamento social e,

> A comunidade constituída a partir de vários povoados é a cidade definitiva, após atingir o ponto máximo de uma autossuficiência praticamente completa; assim,

[34]João Pedro Schimidt, é professor titular do Departamento de Ciências Humanas e do PPG-Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul. É doutor em Ciência Politica e Mestre em Filosofia pela UFRGS.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> ao mesmo tempo que já tem condições para assegurar a vida de seus membros, ela passa a existir também para lhes proporcionar uma vida melhor. Toda a cidade, portanto, existe naturalmente, da mesma forma que as primeiras comunidades; aquela é o estágio final destas, pois a natureza de uma coisa é o seu estágio final (...) Essas considerações deixam claro que a cidade é uma criação natural, e que o homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza, e não por mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade (...), e se poderia compará-lo a uma peça isolada do jogo de gamão (ARISTÓTELES, 1989, p.15).

Aristóteles complementa o conceito de *polis* com o de lei como elemento possibilitador da "coexistência justa", racionalmente perfeita. Avança afirmando que a lei é necessária para a vida na cidade na medida em que significa um instrumento ético e político essencial à cidade e a seus cidadãos com suas funções educativas e coercitivas. Trata-se da justiça política, condição para a criação e a manutenção da felicidade da comunitária política.

> ...o homem sem lei é injusto e o respeitador da lei é justo, evidentemente todos os atos legítimos são, em certo sentido, atos justos; porque os atos prescritos pela arte do legislador são legítimos, e cada um deles, dizemos nós, é justo. Ora, nas disposições que tomam sobre todos os assuntos, as leis têm em mira a vantagem comum, quer de todos, quer dos melhores ou daqueles que detêm o poder ou algo nesse gênero; de modo que, em certo sentido, chamamos justos aqueles atos que tendem a produzir e a preservar, para a sociedade política, a felicidade e os elementos que a compõem. (ARISTÓTELES, 1991, p.82)

A segunda matriz do comunitarismo diz respeito à tradição judaico-cristã. Tanto no Antigo, no Novo Testamento, bem como na Teologia, o tema "comunidade" constituía o tema central. Segundo Schimidt (2011, p. 302), "de algum modo, todos os grandes movimentos sociais e intelectuais inspirados em ideais comunitários do ocidente foram influenciados por esse referencial". As primeiras comunidades cristãs impactaram a sociedade romana e seus princípios repercutiram nela de maneira transformadora.

> Essas comunidades caracterizavam-se pela abertura a pessoas de distintas classes sociais, nacionalidades e culturas; pela colocação em comum dos bens de todos os membros, uma espécie de comunismo de bens; pela estrutura doméstica (os cristãos reuniam-se nas casas, e as reuniões domésticas abarcavam em torno de 50 a 60 pessoas); e pela destinação de um espaço inovador para as mulheres. (SCHIMIDT, 2011, p. 302)

Schimidt (2011) aponta que as comunidades cristãs se disseminaram pelos continentes. Destaca a relevância que tiveram na América Latina com as reduções jesuítas e com as comunidades eclesiais de base. No aspecto teórico dessa vertente, encontram-se a filosofia personalista e a Teologia da Libertação.

Na década de 1960, com inspiração na doutrina social da Igreja, começou o solidarismo comunitário, que trazia no seu bojo uma proposta

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

sociopolítica, com o objetivo de combater a pobreza, lutar pela igualdade social e resgatar o estilo de vida cristã, inspirado nas primeiras comunidades cristãs.

Com matrizes independentes, tendo como ponto em comum a visão cristã, os autores Martin Buber e Amitai Etizioni se mostram favoráveis ao pensamento comunitarista com inspiração judaica.

A terceira matriz trata da tradição utópica, desenvolvida por Thomas More. Nesse pensamento, a comunidade e a igualdade são as características principais na vida dos seus seguidores, chamados de utopianos[35].

> A sociedade de Utopia imaginada por more é, em grande parte, uma evocação do passado, com inúmeros elementos do primitivismo e naturalismo cristão dos mosteiros. A vida social, os costumes e as leis baseiam-se na vida natural. Há alternância entre a vida urbana e a vida no campo. O trabalho manual é praticado por todos. Simplicidade extrema, com recusa de luxo e de ostentação. Não há circulação de dinheiro...o ócio e o vício são fortemente combatidos. (SCHIMIDT, 2011, p. 302)

A quarta matriz é o liberalismo, teoria racionalista e liberal que dominou a Europa nos séculos XVII e XVIII. Caracterizou-se por um pensamento anticomunitário e individualista, no qual o indivíduo era visto como elemento primário e suas relações como secundárias.

Aqui, os indivíduos eram naturalmente livres e se relacionavam de maneira racional. Schimidt (2011, p. 303) lembra que, para o capitalismo nascente, “o liberalismo foi desde logo atraente aos homens de negócios e aos interesses da indústria a qual necessitava de trabalhadores despidos da antiga roupagem de hábitos comunitários e requeria hábitos flexíveis, próprios das exigências do ambiente de fábrica”.

> O liberalismo inicial foi fortemente individualista, tendência retomada em grande medida pela vertente neoliberal. Todavia, autores liberais plenamente cônscios da inserção social dos indivíduos e do insubstituível papel da vida em comunidade, como Charles de Montesquieu, Alexis de Tocqueville, Wilhelm von Humboldt e John Dewey. (SCHIMIDT, 2011, p. 303)

John Dewey[36] considerava-se adversário do antigo liberalismo e tornou-se um grande expoente do pragmatismo. Dewey reformulou a teoria pragmática

---

[35] Movimentos reformistas, socialistas, anarquistas, revolucionários e várias comunidades utópicas e comunidades desenvolvidas por indústria se inspiraram nesse pensamento. Entre elas, o experimento de New Lanark, a partir de 1799, na Inglaterra, mais de 130 comunidades nos EUA, Harmony Society, fundada por Geor Rapp, em 1804, em Indiana; o *Fourrier Phalank Movement,* de Charles Fourier*, em* 1808, com cerca de 40 experimentos comunitários; e Oneida, criada por John Humphrey Noyes, em 1835, na cidade de Nova York. (SCHIMIDT, 2011, p. 303)

[36] John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano. John Dewey (1859-1952) graduou-se em 1879 e exerceu as funções de professor secundário durante dois anos, tempo em que desenvolveu

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

(embora ele preferisse o nome de instrumentalismo[37]) de Pierce e James ajustando algumas doutrinas e aplicou a inteligência, a razão humana, assim como nos seus estudos éticos e sociais e, concretamente, na educação.

Para o autor, o problema da vida moderna é integrar as percepções sobre o mundo, seus valores e propósitos que deveriam dirigir sua conduta. (Barrena, 2014)

A preocupação de Dewey com a questão da "comunidade miniatura" como forma prática de falar sobre como as crianças poderiam aprender sobre os princípios democráticos vivenciando-os no cotidiano.

> A defesa [...] da educação por meio de atividades construtoras contínuas, estriba-se no fato de que elas abrem ensejo para restabelecer-se um ambiente social. Em vez de uma escola localizada separadamente da vida como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum. (DEWEY, 1979b, p.394)

Com a expansão, nas décadas de 1980 e 1990, pelas teorias neoliberais resgatando a vertente individualista do liberalismo, as contribuições de Dewey e de outros autores preocupados com a questão comunitária do liberalismo perderam força.

A quinta matriz comunitarista se refere ao ideário socialista[38] e anarquista cujo objetivo era o combate ao capitalismo. Essa vertente de pensadores diverge do papel das comunidades frente ao Estado e desejavam substituir o mesmo pela sociedade.

Defendiam, pois, o apoio mútuo, a cooperação e a solidariedade como pilares da vida social. "Valorizavam a vida comunitária de outrora e os

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

---

um profundo interesse por Filosofia. Em setembro de 1882, deixou o ensino e retomou os estudos de Filosofia na Universidade Johns Hopkins, onde obteve o doutoramento, com uma tese sobre a 'psicologia' de Kant. No final da década de 1890, Dewey começou a afastar-se da sua visão basicamente neo-hegeliana e a adotar uma nova posição, o pragmatismo. Dewey é reconhecido como um dos fundadores do pragmatismo norte-americano (juntamente com Charles Sanders Pierce, William James e George Mead), e como representante principal do movimento da educação progressista (ou progressiva) norte-americana durante a primeira metade do século XX. Entre suas obras se destacam: Reconstrução em Filosofia, Experiência e Natureza, A Busca da Certeza, Arte como Experiência, O Público e seus Problemas, e Democracia e Educação, entre outros. Disponível em: https://deweypragmatismo.wordpress.com/sobre-john-dewey. Acesso em: 02 de jul. 2016.

[37] Dewey preferia o nome instrumentalismo em vez de pragmatismo, pois acreditava que as ideias teriam importância se servissem de instrumento para a resolução dos problemas reais.

[38] Schimidt (2011) elenca como socialistas utópicos Claude-Henri Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen. Como anarquistas: Pierre-Joseph Proudhon e Piotr Kropotkin.

experimentos do presente, mas não deixavam de ver a necessidade de edificação de novas comunidades[39]". (Schimidt, 2011, p. 304)

Afirmavam que a principal forma de transformação social eram as cooperativas, sem desmerecer outras formas de organização social com finalidades voltadas para as questões escolares, assistenciais, de lazer e outras.

> Representante máximo do autodenominado socialismo científico, Karl Marx[40] trouxe uma contribuição formidável para o ideário comunista ao formular uma sólida teoria da natureza social do ser humano. Nos escritos iniciais, Marx referenda o entendimento de que a liberdade pessoal só é possível dentro da comunidade, mas, como afirma em a Ideologia Alemã, nas sociedades de classes, a comunidade é ilusória para as classes dominadas...Porém, essa perspectiva filosófica sofre um revés no transcorrer de sua produção intelectual, e a teoria política marxiana resvalou gradativamente para o estatismo. (SCHIMIDT, 2011, p. 304)

A sexta matriz comunitarista são os estudos sociológicos sobre comunidade. Seus principais colaboradores são os sociólogos Ferdinand Tönnies, Emile Durkheim, Max Weber, Talcott Parsons, Robert Park, entre outros e nos dias atuais Zygmunt Bauman[41].

Tönnies teve uma contribuição singular quando desenvolveu na sua obra *Germeinschaft und Gesellschaft* (Comunidade e Associação), o conceito moderno de comunidade que, até então, vigorava o conceito aristotélico de

---

[39] Como alternativas ao marxismo-leninismo, o comunitarismo socialista e o reformismo social de esquerda inspiraram, ao longo do século XX, experiências com impacto social como o movimento cooperativista, os *kibutzim* de Israel, o cooperativos italianos, as comunidades de trabalho francesas, as cooperativas de produção suecas e as comissões de fábrica alemãs. (CHACON citado por SCHIMIDT, 2011, p. 304)

[40] Karl Marx era filósofo e economista alemão. Nascera em 1818, em Trier (Trevès, à francesa), sul da Alemanha e falecera em Londres em 1883). Integrou o grupo dos *Doktorklub*, constiuído por jovens hegelianos de esquerda com o objetivo de tecer críticas em relação às ideias de Estado e de Religião. Em 1841, com uma dissertação sobre Epicuro, licenciou-se, na Universidade de Jena, em Filosofia. Em 1842, assumiu a direção do jornal liberal *Rheinische Zeitung*. Nesta época, Karl Marx evolui de uma concepção humanístico-liberal para o socialismo comunista, sofrendo, então, a influência de Feuerbach (o humanismo naturista de Feuerbach o impactou profundamente). Encontrando-se em Paris em 1844, comunistas assumidos, Marx e Engels colocaram firmemente a tarefa de produzir uma obra em comum de crítica aos jovens hegelianos, grupo que haviam integrado, expondo a nova concepção materialista. É o início de uma experiência de vida teórica e prática revolucionária, que findaria apenas com a morte de Marx, em 1883. Dois ensaios de Marx: *a Introdução à Crítica à Filosofia do Direito* de Hegel e *A Questão Judaica*, ambos marcam a virada de perspectiva, que consistiu na transição do liberalismo burguês ao comunismo. Em 1867, publicou o primeiro volume de sua obra mais importante: *O Capital*.

[41] Zygmunt Bauman**,** sociólogo polonês nasceu no dia 19 de novembro de 1925, em Poznán. Teve influência de intelectuais como Gramsci, Max Weber e Georg Simmel, entre outros. Começou sua carreira na Universidade de Varsóvia, mas foi afastado pela censura em suas obras, em 1968. Mudou-se para ~~a~~ a Grã-Bretanha e tornou-se professor titular da Universidade de Leeds, em 1971 em diante. O sociólogo tem vasta obra sobre temas contemporâneos, com destaque - *O mal-estar da pós modernidade* 1998 - *Modernidade e Holocausto* 1999- *Globalização: as conseqüências humanas* 1999 - *Modernidade e ambivalência* 2000 - *Em busca da política* 2001- *Modernidade líquida* 2003- *Comunidade* 2004- *Amor líquido* 2005, entre outros.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

comunidade. O autor faz uma análise da trajetória humana e descreve a substituição do mundo agrário, com características medievais para o mundo do comércio urbano com foco no lucro e caracterizado pelas constantes transformações, segundo Schimidt (2011), Tönnies considera

> Que as relações sociais são estabelecidas com base em dois tipos de vontade. Na comunidade, os indivíduos agem sob a vontade integral ou natural (Wesenwille); as ações são fruto da tradição e dos costumes, sem necessidade de justificação racional; o motivo implícito da conduta social é a sobrevivência da comunidade; as relações são íntimas, duradouras e integradas. Na associação ou sociedade, prevalece a vontade racional (Küwille); as ações são racionais, realizadas em termos de adequação de meios e fins; o objetivo maior das ações é o lucro; as relações são anônimas impessoais, contratuais. (SCHIMIDT, 2011, p. 305)

Bauman vem desenvolvendo um importante trabalho de reflexão crítica sobre o tema da comunidade neste mundo globalizado e de modernidade *líquida,* sociedade caracterizada pelas constantes transformações, pela efemeridade e inconstância. Essa sociedade é também chamada de sociedade de risco devido à exclusão social, ao agigantamento da desigualdade e, por conseguinte, à disseminação da insegurança. Segundo Bauman (2000), o que se mostra de forma sinistra e dolorosa nessa sociedade de risco pode ser descrito pelo termo alemão *unsicherheit* que pode ser traduzido em incerteza, insegurança e falta de garantia.

> O curioso é que a própria natureza desses problemas constitui poderoso impedimento aos remédios coletivos: pessoas que se sentem inseguras, preocupadas com o que lhes reserva o futuro e temendo pela própria incolumidade não podem realmente assumir os riscos que a ação coletiva exige. (BAUMAN, 2000, p. 13)

Daí o apelo ao comunitarismo que, segundo Bauman (2003, p. 7), o termo sugere boas sensações. "A comunidade é um lugar "cálido", um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado".

> Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos. (BAUMAN, 2003, p.134)

Bauman denuncia a fragilidade das relações humanas bem como a exacerbação do "eu" em detrimento do sentido de coletividade. Afirma que "tudo é temporário". É por isso que sugeri a metáfora da 'liquidez' para caracterizar o estado da sociedade moderna: como os líquidos, ela caracteriza-se pela

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

incapacidade de manter a forma. As instituições, os quadros de referência, os estilos de vida, as crenças e as convicções mudam antes que tenham um tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades 'autoevidentes'. (Bauman, 2004, s/p)

A sétima matriz do comunitarismo é composta pelo pensamento autoritário. Nessa vertente, Schimidt explica que uma gama de nacionalismos, de diversos partidos, ou seja, de direita e de esquerda, "buscaram conferir legitimidade emocional a situações de opressão, desigualdade e exploração, valendo-se de noções genéricas como nação e comunidade nacional, atribuindo-lhes uma profunda camaradagem horizontal" (2001, p. 305). A expressão autoritária do pensamento comunitarista é o nazismo com a exploração do termo *volksgemeinschaft* que pode ser traduzido como comunidade do povo, comunidade popular.

> Os nazistas souberam explorar habilmente o anseio por um senso de comunidade. *O slogan* Gemeinnutz (o bem comum antes do bem individual) sintetizou a prevalência do todo sobre a parte... com o início dos insucessos dos militares na II Guerra, o carisma de Hitler perante as massas alemãs sucumbiu e a ideologia nazista mostrou-se um cruel engodo... Essa matriz não tem respaldo acadêmico hoje no ocidente, mas seu registro se impõe como alerta sobre a possível apropriação autoritária dos ideais comunitários. (SCHIMIDT, 2011, p. 306)

A oitava matriz do comunitarismo concentra-se no republicanismo cívico (ou humanismo cívico) e nas teorias do capital social, retornando à teoria aristotélica. Teve como colaboradores a teoria de Maquiavel, de James Harrington e dos neoharringtonianos, de Rousseau e Kant, dos revolucionários americanos e franceses. "Trata-se de uma linguagem política que faz a síntese entre elementos aristotélicos e maquiavélicos, onde as noções de 'bem comum', 'virtude cívica' e 'corrupção' desempenham um papel vital". (Mouffe citado por Schimidt, 2011, p. 306)

Mouffe esclarece que, por volta dos anos 60, um movimento denominado "neoconservador" se organizou para alertar sobre os "*excesos de la democracia*", representados por um grupo de intelectuais. Segundo a autora "Os neoconservadores denunciavam a sobrecarga das demandas que a multiplicação dos novos direitos impõe ao Estado e o perigo de que essa

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

explosão de reivindicações igualitárias representa junto ao sistema de autoridade”[42] (MOUFFE, 1987, s/p)

Mas, nesse mesmo período, Mouffe afirma que um grupo de “neoliberais” ataca as medidas de redistribuição da Great Society e denuncia a intervenção do Estado na economia, prevendo o retorno ao capitalismo livre de mercado. Mouffe afirma que, “na realidade, o que se ataca é a articulação entre o liberalismo e a democracia por causa do potencial subversivo da ideia democrática contra a preservação das relações sociais dominantes”[43].

Então, entre essa disputa pelo liberalismo ou pela democracia, Mouffe discorre sobre uma nova vertente de pensamento[44]:

> Recentemente, uma nova voz foi ouvida: não é mais a democracia o alvo de críticas, mas o liberalismo básico, responsável pela destruição dos valores da comunidade e o enfraquecimento da vida pública. Este tipo de crítica que possui assento nos grupos de esquerda e ressonancias junto aos conservadores é único porque ele opera sob a redescoberta de uma tradição oculta de hoje nos Estados Unidos: o "republicanismo cívico " . Esta tradição, que alguns preferem chamar de "humanismo cívico" cujo foco de sua teoria política afirma que a verdadeira realização humana só é possível quando atua como um cidadão de uma comunidade política livre e autogovernada. (MOUFFE, 1987, s/p)

As teorias do capital social incorporam e avançam na tradição republicana e seu grande colaborador foi Robert Putnam. Segundo Schimidt, Putnam desenvolveu uma pesquisa sobre a experiência italiana e norte-americana demonstrando a relação entre comunidade cívica, capital social, desenvolvimento econômico e eficácia governamental. Segundo o autor,

> Comunidade cívica tem como atributos principais a participação cívica, a igualdade política, a solidariedade, a confiança, a tolerância e o associativismo. O efeito dos sistemas de participação se deve a quatro fatores: (a) eles aumentam os custos potenciais para o transgressor em qualquer transação individual; (b) eles promovem sólidas regras de reciprocidade; (c) eles facilitam a comunicação e melhoram o fluxo de informações sobre a confiabilidade dos indivíduos; (d) eles corporificam o êxito alcançado em colaborações anteriores,

[42] Los neo-conservadores denuncian la sobrecarga de demandas que la multiplicación de nuevos derechos impone al Estado y el peligro que esta explosión de reivindicaciones igualitarias hace correr al sistema de autoridad. (texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

[43]De un lado como del otro, lo que se ataca es, en realidad, la articulación entre liberalismo y democracia a causa del potencial subversivo de la idea democrática frente a la preservación de las relaciones sociales dominantes.(texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

[44] Recientemente, una nueva voz se dejó oír: ya no es más la democracia el blanco de las críticas, sino el liberalismo básico, responsable de la destrucción de los valores comunitarios y del debilitamiento de la vida pública. Este tipo de crítica, que tiene a la vez acentos de izquierda y resonancias conservadoras, es original, pues opera en el marco del redescubrimiento de una tradición ocultada hasta hoy en los Estados Unidos: la del "republicanismo cívico". Esta tradición -- que algunos prefieren llamar "humanismo cívico"- afirma en su discurso político que la verdadera realización humana sólo es posible cuando se actúa en tanto ciudadano de una comunidad política libre y autogobernada.(texto original: MOUFFE, 1987, s/p)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> criando assim um modelo culturalmente definido para futuras colaborações. (PUTNAM citado por SCHIMIDT, 2011, p. 306)

O conceito de capital social fez com que o dinamismo do desenvolvimento dos sistemas capitalistas também fosse visto como cooperação e, não somente, competição. Fukuyama, citado por Schimidt (2011, p. 306), da ênfase na cooperação e insiste que não há impedimento entre comunidade e eficiência: "os que derem a devida atenção à comunidade poderão, na realidade, tornar-se os mais eficientes de todos".

A nona e última matriz do pensamento comunitário é o comunitarismo responsivo, que tem no sociólogo Amitai Etzioni[45], israelense radicado nos Estados Unidos seu colaborador de maior expressão além de outros intelectuais norte-americanos. Essa vertente surgiu no meio acadêmico e político na década de 1960 e disseminou-se pela Europa e por outros países, mas sem expressão no Brasil. Segundo Schimidt,

> O comunitarismo responsivo apresenta resposta a uma série de questões levantadas no chamado *debate liberais* x *comunitaristas* dos anos de 1980 e pelo *comunitarismo asiático*, sintetizadas no documento *The Responsive Communitarian Platform: Rights and Responsabilities,* publicado em 1991. O documento não foi assinado por um quarteto de autores – Charles Taylor, Michael Sandel, Michael Walzer, e Alasdair MacIntyre – curiosamente aqueles que comumente são denominados entre nós de comunitaristas embora não se autodenominassem como tal. (SCHIMIDT, 2011, p. 306)

Na realidade, a aproximação desses intelectuais com os responsivistas se dá pelo pensamento comum de "o liberalismo não leva em conta suficientemente a importância da comunidade para a identidade pessoal, o pensamento moral e político e os julgamentos acerca de nosso bem-estar no mundo contemporâneo". (Bell citado por Schimidt, 2011, p. 307)

Segundo Schimidt, (2011, p. 307), os elementos centrais da teoria pensada por Etzioni giram em torno de cinco pressupostos: (1) o entendimento da terceira via como o caminho para a boa sociedade; (2) a concepção do equilíbrio entre a ordem social e a autonomia individual, responsabilidades e direitos; (3) o equilíbrio e a complementariedade entre Estado, comunidade e

[45]Amitai Etzionié um sociólogo germano-estadunidense-israelense. Nascido Werner Falk em 4 de Janeiro de 1929 em Colónia, Alemanha. Em face da ameaça nazista, sua família fugiu para a Palestina. Lá, viveu sua adolescência e juventude, parte dela em kibbutz, uma experiência comunitária que o marcou profundamente.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

mercado; (4) a relevância da moral na transformação da sociedade; (5) o paradigma sociopolítico (ou paradigma eu-nós).

Schimidt (2011) afirma que o comunitarismo responsivo vem se mostrando como a formulação mais consistente e propositiva dentro das teorias comunitaristas e tem, na obra de Etzioni, com sua base filosófica, sociológica e econômica, expressivas contribuições para as reflexões acerca do ordenamento sociopolítico, com o objetivo de elevar e fazer avançar as discussões entre estatismo e o privatismo. E se destaca por conectar as teorias e os resultados empíricos que derivam da investigação acadêmica com a vida das sociedades que estuda, teorias essas que vão desde a sociologia para as organizações, a sociologia econômica, a sociologia politica e a sociologia das relações internacionais. (Etzioni, 2006)

Entretanto, segundo Miroli (2006), sua proposta contém problemas teóricos que a tornam inconsistente e com problemas de ordem prática, mas, em contrapartida, oferece uma alternativa: o reconhecimento de uma dimensão pública não estatal.

Nesse sentido, Schimidt justifica a expressividade de Etzioni nessa linha comunitarista primeiro pelo aspecto da intelectualidade e da questão prática presente em seus trabalhos, materializada no movimento comunitarista responsivo.

> O segundo é o esforço para a construção de um paradigma comunitarista, ou seja, a formulação de uma teoria abrangente das dimensões fundamentais da vida em sociedade, como a política, a economia, a educação, a ética e a cultura, com o objetivo de mostrar que o comunitarismo responsivo constitui uma visão alternativa de mundo, uma terceira via em relação às concepções focadas no Estado (estatismo) e no mercado (privatismo).O terceiro é o caráter crítico-propositivo de seus escritos, nos quais a análise crítica de diferentes posições sobre determinado tema é complementada pela apresentação de proposições para a ação. Enquanto o debate liberais *versus* comunitaristas ocorre em boa parte no plano dos princípios e das teses gerais, Etzioni desce constantemente ao plano das questões políticas e sociais cotidianas. (SCHIMIT, 2014, p. 97)

2.4.2
O pensamento comunitarista de Michael Walzer

Michael Walzer, um importante intelectual da Filosofia Política norte-americana atual, é associado à linha da teoria da justiça distributiva e, dentro desta, destaca-se como um comunitarista.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Em 1983, quando lançou o livro *Esferas da Justiça*, tinha como interlocutor, por exemplo, John Rawls[46]. Nesse livro, Walzer tenta "descrever uma sociedade na qual nenhum bem social sirva, ou possa servir, de meio de dominação". Afirma, ainda, que não é seu objetivo "esboçar uma utopia localizada em lugar nenhum ou um ideal filosófico aplicável a qualquer lugar" (2003, p. XVII) . Enfatiza que não tentará mostrar como criar uma sociedade dessas, uma vez que a sua descrição já é algo bastante complexo:

> Igualitarismo sem o leito de Procusto[47]; um igualitarismo vigoroso e aberto que não seja parte do significado literal da palavra, mas dos mais ricos acessórios do ideal; um igualitarismo que seja compatível com a liberdade. (WALZER, 2003, p. XVII)

Walzer reconhece o desafio que é trabalhar com a justiça distributiva, termo abrangente, mas tenta limitar sua reflexão filosófica, que é complexa e vasta, ao mundo dos bens, contemplando, por exemplo, a

> afiliação, poder, homenagens, eminência, ritual, graça divina, parentesco e amor, cultura, riquezas, segurança física, trabalho e lazer, gratificações e punições, infinidade de bens concebe maneira mais restrita e material – alimentos, abrigo, roupas, transportes, assistência médica, todos os tipos de mercadorias e todas as outras coisas (quadros, livros raros, selos postais) que os seres humanos colecionam. (WALZER, 2003, p. 2)

Tem ciência de que a teoria da justiça distributiva possui uma trajetória repleta de diversidades sistêmicas e de ideologias. Dessa forma, Walzer esclarece que sua teoria se construirá comprometida com o particularismo histórico social, atribuindo importância maior à comunidade em detrimento do indivíduo.

Reconhece que as teorias da justiça distributiva são amplas e permitem várias respostas e que há espaço dentro dessa variedade para a diversidade

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

---

[46] Enquanto Walzer acredita que a cultura de cada sociedade deve ser a base para a distribuição dos bens sociais, Rawls preconiza que a justiça depende da impessoalidade e da racionalidade presentes nos critérios que vão além da linha de defesa dos comunitaristas.

[47] Procusto: Sobrenome de Damastes ou Polipêmon (Bacchyl. 18, 27-30, que o chama também Procoptas; Diod. Sic. 4,59, 5; Apollod. Epit.1, 4); bandido que vivia no caminho entre Mégara e Atenas, em Hermos, junto ao rio Cefiso. Matou-o Teseu (cf. também Plut. v. Thes. 11, 1; Pausan. 1, 38, 5-6). Sua figura tornou-se proverbial porque tinha duas camas, uma longa demais e outra curta demais. Sobre elas, fazia com que se deitassem os viajantes: se eram altos, sobre a curta; e, se eram baixos, sobre a longa. Então, golpeava os baixos com um martelo, para que se alongassem até a medida necessária, enquanto cortava aos altos a parte que sobrava (Apollod. Epit.1, 4). Teseu obrigou-o a estirar-se em um dos leitos, agindo tal e qual ele fazia. O sobrenome, que se trata de uma espécie de epíteto, é um composto de προ- e do verbo κρούω, "golpear, agitar" (Chantraine, DELG, s. v. κρούω; Carnoy, DEMGR), e significa "o que golpeia", fazendo referência à tortura que impunha aos infelizes viajantes. Dicionário Etimológico da Mitologia Grega – Disponível em: www.demgol.units.it. Acesso em: 02 de jul. 2016

cultural e as opções políticas, uma vez que a justiça é invenção humana e, sendo assim, “duvida-se seja feita de uma só maneira”.

> Quero defender mais do que isso: que os princípios da justiça são pluralistas na forma; que os diversos bens sociais devem ser distribuídos por motivos, segundo normas e por agentes diversos; e toda essa diversidade provém das interpretações variadas dos próprios bens sociais – o inevitável produto do particularismo histórico e cultural. (WALZER, 2003, p.5)

Cittadino, em seu trabalho analítico, resultado dos estudos e reflexões acerca do debate no campo da filosofia política, classifica-a em, pelo menos, quatro importantes correntes teóricas. Em sua análise, explica que os comunitários

> conferem prioridade à soberania popular, enquanto participação ativa dos cidadãos nos assuntos públicos, precisamente porque, segundo eles, a autonomia pública é mais adequada à existência dos diversos centros de influência social e poder político que configuram o pluralismo das democracias contemporâneas. (CITTADINO, 2013, 7)

O temo pluralismo, em Walzer, será utilizado com o propósito de descrever a diversidade de identidades sociais e de culturas étnicas e religiosas presentes em qualquer sociedade moderna e complexa. E, ao vincular o pluralismo às múltiplas identidades sociais – e não às concepções individuais de bem–, Walzer define o seu “compromisso com o <u>particularismo</u> histórico e social”, afirma Cittadino (2013, p. 85). (grifo nosso)

Cittadino afirma que Walzer discute a questão do particularismo em várias dimensões:

> Por vezes, refere-se às intensas reivindicações e à diferença que marcam a história recente da sociedade norte-americana. Em outros momentos, invoca o tema das sociedades multiculturais. Tampouco esquece os confrontos que procuram garantir unidade política, não apenas cultural, mas territorial, para determinados grupos nacionais. Por mais diferentes que esses antagonismos possam parecer, todos compartilham, segundo Walzer, um sentimento comum: o medo. Medo da perda de valores, tradições e crenças. Medo do sentimento de isolamento e fragilidade. Medo da conquista e da opressão. (CITTADINO, 2013, p. 87)

Walzer, na sua obra, opta pela argumentação “radicalmente particularista”. Explica que não se afastou do seu mundo social real e, no esforço de esboçar uma realidade de um certo tipo do igualitarismo, “tentei trabalhar minha argumentação por intermédio de exemplos <u>contemporâneos e históricos, relatos de distribuições na nossa sociedade e, à guisa de comparação, numa série de outras sociedades</u>”. (2003, XVIII) (grifo nosso)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Esclarece que os exemplos não são de grandes complexidades e que ora são concentrados nos agentes da distribuição, ora nos métodos de distribuição, ora nos critérios de distribuição e, em outros momentos, "no uso e no significado do que compartilhamos, dividimos e trocamos [...] construímos o mundo social tanto com a cabeça quanto com as mãos, e o mundo em especial que criamos se presta a interpretações igualitárias. (2003, p. XVIII)

Walzer critica o capitalismo[48] norte-americano quando afirma que o capital tem contaminado todas as ações sociais, além da econômica. Conclui que é necessário pensar em como evitar que o poder econômico se converta também em um poder militar.

2.4.3
Críticas à teoria de Michael Walzer

O trabalho de Walzer no livro *Esferas da Justiça* (2003) possui uma visão unitária da comunidade cívica, a qual segue a abordagem da tradição humanística cívica. Tal identificação se dá quando o autor assume que a função principal do cidadão, em uma democracia republicana, é a participação na vida política.

Seguir a abordagem unitária na tradição do humanismo cívico é um norteador da teoria de Walzer. A teoria da justiça é crítica à corrente liberal, incidindo mais diretamente na vertente liberal igualitária defendida por Rawls, que define a justiça distributiva como priorizando mais o direito que o bem.

Walzer, do lado dos comunitaristas, defende uma posição contrária a esta: define a justiça distributiva a partir da concepção do bem, ou seja, através da forma pela qual a comunidade se relaciona com os bens sociais.

Socolovsky, em seu artigo *La comunidad excluyente: crítica de la teoría de las Esferas de justicia de Michael Walzer* (1996), sugere que Walzer deve ser lido de um ponto de vista externo ao da comunidade "a partir da qual e para a qual o autor desenvolve sua teoria como *Esferas da Justiça*". Logo em seguida,

[48] Mi crítica al capitalismo estadounidense es que la esfera del dinero ha contaminado otras esferas de acción social que no son económicas. Hay que pensar en cómo evitar que el poder económico se convierta también en un poder político o militar. Entrevista

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

a autora afirma que Walzer defende um modelo de justiça distributiva que, na vedade, apresenta-se como uma justificativa de um “egoísmo comunitário”.

Socolovsky sustenta que Walzer propõe, em seu modelo de justiça distributiva, a igualdade complexa que, por sua vez, defende um esquema de redistribuição “forte”, conforme um conjunto de demandas igualitaristas compatíveis com as exigências de respeito às liberdades individuais. De um modo geral, essas demandas devem ser entendidas como uma manifestação de dominação.

A igualdade complexa, que na opinião de Socolovsky se traduz em dominação (o fato de que a posse de um determinado bem social permite ao seu proprietário situar-se em uma posição privilegiada na aquisição de outros bens)[49] é protegida na teoria de Walzer na medida em que ele procura evitar a invasão de um bem social sobre outros, preservando a autonomia das respectivas esferas de circulação.

A autora afirma que a dominação é mediada por um conjunto de bens sociais (não necessariamente materiais), que são concebidos e produzidos e, de alguma maneira, distribuídos em uma comunidade que possui uma percepção compartilhada sobre o seu uso e posse. Tal significação é atribuída socialmente e determina a legitimidade ou ilegitimidade do seu modo de circulação e é relativa a cada cultura e seu contexto histórico.

Socolovsky compreende que Walzer escreve para a sociedade norte-americana, cuja cultura está envolvida em uma "concepção pluralista de bens”. Para Walzer,

> A ideia de justiça distributiva tem tanta relação com o ser e o fazer quanto com o ter, quanto com a produção, quanto com o consumo, com a identidade e com o status quanto com a terra, o capital ou as posses pessoais. Diferentes arranjos politicos se impõem e diferentes ideologias justificam as diversas distribuições de afiliações, poder, homenagens, eminência ritual, graça divina, parentesco e amor, cultura, riquezas, segurança...e uma infinidade de bens concebidos de maneira mais restrita e material (alimentos, abrigo, roupas...). E essa multiplicidade de bens se combina com uma multiplicidade de métodos, agentes e critérios de distribuição. (WALZER, 2003, p.2)

A autora questiona a forma como os cidadãos se colocam numa condição de igualdade, que é forçada pela igualdade complexa, na medida em que os indivíduos podem assumir a participação na vida pública, preservando a

[49] “*El hecho de que la posesión de determinado bien social permita a su proprietário situarse em uma posición privilegiada respecto de la adquisición de otros bienes*”. (Texto original: Socolovsky, 1996, p.03)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

autonomia das esferas que, por sua vez, podem sustentar critérios de distribuição que atendam a demandas com forte apelo igualitário.

Esses indivíduos farão isso porque entendem que, dessa forma, respeitam a concepção que possuem dos bens sociais e, assim, vão se reconhecer uns aos outros como iguais. Socolovsky, de forma direta, afirma que "minha análise pretende evidenciar que a sociedade justa de Walzer é perfeitamente realizada por indivíduos egoístas". (Socolovsky, 1996, p.11)[50] (tradução nossa)

A autora explica que isso ocorre porque não existe nada que obrigue os indivíduos a reconhecerem-se uns aos outros; poderiam fazê-lo, mas nada os força a isso. Por isso afirma que o "trágico da sociedade de Walzer é que ela pode funcionar, nestes termos, como uma sociedade indiscutivelmente justa, ignorando os gritos de dor do resto da humanidade." (Socolovsky, 1996, p.11)[51] (tradução nossa)

A crítica de Socolovsky segue apontando que os membros da comunidade de Walzer podem ser perfeitos cidadãos, virtuosos, sem ter o menor gesto de solidariedade.

> Walzer-filósofo não tem nada a dizer, porque é da competência exclusiva dos membros desta comunidade, em seu processo de determinação de destinos e riscos, decidir para quem abrir as portas do seu espaço protegido. Mas Walzer-político tão pouco não tem nada a dizer, porque não tem uma noção de que a pessoa que está ligada ao reconhecimento de certos direitos fundamentais com os quais poderíamos estar, de alguma forma, vinculados individual ou coletivamente. (SOCOLOVSKY, 1996, p.11)[52]

Lozano (2011), por sua vez, afirma que Michael Walzer é um autor híbrido, o que gera dificuldade de enquadrá-lo em correntes liberais e comunitaristas. Reconhece que o autor defende posições conflitantes, com um argumento, às vezes, oscilante.

---

[50] "*Mi análisis pretende poner en evidencia que la sociedad justa de Walzer es perfectamente realizable por individuos egoístas".* (Texto original: Socolovsky, 1996, p.11)

[51] *Lo trágico de la sociedad de Walzer es que ella puede funcionar, en estos términos, como una sociedad indiscutiblemente justa, ignorando los ayes de dolor del resto de la humanidade* (texto original: Socolovsky, 1996, p.11)

[52] *Walzer-filósofo no tiene nada, que decir, porque es competencia exclusiva de los miembros de esta comunidad, en su proceso de determinación de destinos y riesgos, decidir a quienes abrir las puertas a su espacio protegido. Pero Walzer-político tampoco tiene nada que decir porque no dispone de una noción de la persona a la que se vincule el reconocimiento de ciertos derechos fundamentales con los cuales pudiéramos estar de algún modo obligados, individual y colectivamente. (*texto original: Socolovsky, 1996, p.11)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> De fato, por um lado, faz-se uma crítica metodológica a Walzer quando o mesmo lança mão de argumentos liberais, em especial rawlsianos, revelando, implicitamente, as características que o tornam um pensador comunitário com alguma marca hegeliana, que é a parte substantiva, mais propositiva, de sua teoria. Entretanto, por outro lado, alguns argumentos de Walzer – como a sua adesão a um viés comercial e economicista na concepção do bem – têm sido relacionados por alguns autores como pontos centrais do liberalismo politico. (LOZANO, 2011, p. 268)[53]

Essa oscilação, afirma Lozano, entre a igualdade comunitária e a liberdade individual implica em aproximações e distanciamentos com os principais autores de ambas as correntes: Kant e Hegel.

Walzer (2013, p. XVII) afirma que "minha argumentação é radicalmente particularista... Mas pretendo ficar na caverna, na cidade, no chão. Outro modo de filosofar é interpretar para os semelhantes o mundo de significados que compartilhamos". Essa argumentação, segundo Lozano (2011), contém um dos principais focos de crítica à teoria de Walzer, pois ele está incorporando aspectos do "universalismo" – que defende a abstração moral dos sujeitos, de que trata o liberalismo, e cujas raízes estão na figura do sujeito transcendental de Kant. Para Kant, existe o indivíduo; entretanto, esse é um indivíduo que se move na universalidade da consciência transcendental. As teses centrais de Kant tratam da razão prática e da liberdade.

A vertente kantiana que defende que as particularidades individuais são suprimidas e subjugadas em função da razão prática expressa o princípio supremo da moralidade em Kant, o qual, por sua vez, gera outro princípio: "não é possível conceber coisa alguma no mundo, ou mesmo fora do mundo, que sem restrição possa ser considerada boa, a não ser uma só: uma boa vontade". (Kant, 1964, p.53)

Segundo Kant (1964, p. 104), o princípio da autonomia é, pois: "escolher sempre de modo tal que as máximas de nossa escolha estejam compreendidas, ao mesmo tempo, como leis universais, no ato de querer". Assim, pretende-se que a autonomia seja o princípio da dignidade da natureza humana, enquanto ser racional, e a liberdade seja a chave da autonomia da vontade.

---

[53] De hecho, por una parte, Walzer lleva a cabo una critica metodológica a algunos planteamientos liberales (en especial rawlsianos), poniendo implicitamente de manifiesto los rasgos que hacen de el un pensador comunitarista con una cierta impronta hegeliana, lo que constituye la parte sustantiva, mas pro-positiva, de su teoria. Sin embargo, por otra parte, algunas tesis de Walzer – como su adhesion a una vision mercantil y economicista de las disputas entre concepciones del bien– han sido relacionadas por muchos interpretes con puntos centrales del liberalismo politico. (texto original: Lozano, 2011, p. 268)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Mas o que Lozano aponta[54] é que tanto no livro *Escritos de Juventud* quanto no livro *Esferas de la justicia*, o universalismo de Walzer se apodera da verdade, colocando a si mesmo como um indivíduo privilegiado, acima da comunidade. Isso mostra indícios de violência abstrata da dominação, o que configura uma ameaça para a democracia.

Lozano fala, ainda, da dificuldade de enquadrar Michael Walzer como comunitarista ou como liberal, em função de duas questões importantes no seu pensamento: a complexidade e a historicidade, ao que Delacampagne chama de "raciocínio mais sinuoso". (2001)

De um lado, sua teoria prevê a igualdade e a liberdade, aliás, "igualitarismo compartilhado com a liberdade", que, explicitamente, defende que os direitos fundamentais à liberdade, à vida e à propriedade o são porque derivam de concepções compartilhadas acerca dos bens sociais.

Por outro lado, Walzer confronta a abstração atemporal do liberalismo usando a história, de forma racional e fria.

Dessa forma, afirma Lozano[55], o autor de *Esferas da Justiça* não só se situa em um lugar intermediário, entre liberais e comunitaristas, como assume, perante seus argumentos conflitantes, as contradições existentes entre essas duas vertentes de pensamento.

Delacampagne afirma que Walzer, a partir da constatação empírica de que "uma certa dose de "pluralismo" social e cultural é indispensável a toda comunidade humana", e de que "cada cidadão aspira possuir vários tipos de bens e nem todos os cidadãos almejam necessariamente nem no mesmo grau os mesmos bens", define a sua solução para a questão da teoria da justiça.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

---

[54] *"tanto en los Escritos de Juventud de este ultimo como em Esferas de la justicia el universalismo del filosofo que se arroga la posesion de la verdad, poniendose a si mismo como un individuo privilegiado por encima de la comunidad, es considerado un indice de violencia, de abstracta dominacion externa, uma amenaza para la democracia". (texto original: Lozano, 2011, p.270)*

[55] *en este sentido, habria que decir que el autor de Esferas de la justicia no tiene simplemente la voluntad de situarse en un lugar intermedio entre liberales y comunitaristas sino que pretende asumir, con toda la carga logica del aufheben hegeliano, las contradicciones entre ambos bandos (*texto original*: Lozano, 2011, p.277)*

3
O Cenário: Uma Comunidade Brasileira no Iraque

O cenário da pesquisa é um acampamento de uma construtora brasileira, no Iraque, na década de 80. A década anterior foi marcada pelo desequilíbrio mundial devido à crise do petróleo, e a balança comercial entre o Brasil e o Iraque encontrava-se bastante instável. Foram duas grandes crises, sendo uma em 1973 e outra, em 1979. Para equacionar esse desajuste, o presidente Geisel transacionou serviços brasileiros de engenharia em troca de petróleo, já que o presidente Saddam pretendia modernizar o seu país carente de estradas, rodovias, fábricas, dentre outras necessidades.

Uma das construtoras contratadas foi a Mendes Júnior. Sua tarefa consistia em realizar o maior projeto de engenharia já executado por uma única construtora, conforme aponta Attuch (2003). Tratava-se da ferrovia que coloraria Bagdá conectada a Akashar. A extensão dessa ferrovia era de, aproximadamente, 553 quilômetros e ela atenderia aos interesses políticos de ligar o Iraque à Síria.

Com esse projeto executado com sucesso, a construtora conseguiu ser contratada para outros novos[56]. Assim, afirma Attuch (2003), em 1980, a Mendes Júnior ganhou a construção de uma das principais rodovias do Oriente Médio, a Expressway[57], que cortava todo o Iraque, longitudinalmente, indo de Basra, no sul de Bagdá, até a Jordânia.

A Expressway, cujo acampamento recebeu o seu nome, é o cenário deste trabalho.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

[56] Mas a obra de maior importância foi o projeto de irrigação, o Sifão. “Era o projeto Sifão, sonhado há décadas pelo povo iraquiano” (ATTUCH, 2003, p.42). Sua finalidade era tornar agricultável boa parte do país, que é desértica, além de oferecer mais um canal navegável ao lado dos rios Tigre e Eufrates. Essa obra tão sonhada, não foi concluída, por causa da Guerra com o Irã, que consumiu boa parte dos recursos.

[57] Segundo Attuch, o contrato da Expressway girava em torno de trezentos milhões de dólares (2003, p. 42)

3.1
A parceria Brasil x Iraque

O Brasil e o Iraque, na década de oitenta, se encontravam em situações diferentes o que permitiu a realização de negócios lucrativos para ambos.

O Brasil encontrava-se em um momento de transição política, que traria consequências para as dimensões social, econômica e cultural. Saía de um período militar, caracterizado pelo autoritarismo, e caminhava rumo à democracia, com implementação da Nova República.

A dimensão política da década de oitenta, por sua vez, foi positiva, com a eleição de um presidente civil, com a participação da população nas eleições.

Economicamente falando, a inflação elevada não dava trégua, deteriorando os salários e consumindo os recursos do país. Aliada à inflação descontrolada, havia a dívida externa, absurdamente alta, que acarretou uma das piores crises de liquidez em nível mundial, agravada, sobremaneira, pelo choque do petróleo. Este, com duas graves crises na década de 70.

> O PIB per capita, que de 1970 a 1980 vinha se expandindo à taxa média de 6,1% a.a., diminui 13% entre 1980 e 1983. A tímida recuperação apresentada no período de 1984-89 leva o valor desse indicador apenas a retornar aos níveis observados no início da década, de forma que se populariza a ideia de que os anos oitenta se constituíram, para a economia brasileira, na "década perdida". (OMETTO, 1995, p. 404)

Como consequência da desaceleração da economia, a taxa de crescimento do Brasil teve uma queda vertiginosa, passando de 7% para 2%. O aumento das taxas internacionais de juros relativos à dívida externa impactou, diretamente, o aumento do déficit público. Diante desse quadro, vários planos econômicos (Plano Verão, Plano Bresser, Plano Cruzado) visando à recuperação monetária foram implementados, entretanto, sem nenhuma efetividade.

A combinação da inflação alta corroendo os salários e a desaceleração do crescimento leva o Brasil a um empobrecimento da sua população, seguido do desemprego.

> A crise econômica, além de gerar altas taxas de desocupação masculina (4,9% no auge da crise, em 1983) e feminina (4,8%, no mesmo ano), ainda levou a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> uma forte retração no mercado de trabalho formal, e, em contrapartida, ao crescimento da proporção dos trabalhadores sem vínculos formais. Nesse sentido, a participação dos empregados sem carteira assinada cresce de 41,9% em 1981 para 47,2% em 1983, e apenas em 1987 retorna a níveis próximos aos do início da década (41,7%). (OMETTO, 1995, p. 405)

Já o Iraque, proprietário de uma das maiores reservas de petróleo do mundo, viu a oportunidade de modernizar-se, contratando empresas internacionais para a construção de sua infraestrutura em troca de fornecimento de petróleo para os respectivos países.

Acreditamos ser importante apresentar algumas informações sobre o Iraque, esse país distante vinte e dois mil quilômetros do Brasil, para que se compreenda em que circunstâncias os brasileiros deixaram o seu país e ousaram viver no país das mil e uma noites.

Nesse sentido, forneceremos, a seguir, alguns dados[58] de ordem geográfica, política, econômica, social e religiosa sobre esse país de cultura tão diferente da brasileira, conhecido, também, pelos inúmeros conflitos nos quais está envolvido.

O Iraque situa-se no Oriente Médio, região de grande importância na história da civilização mundial. Ali viveram importantes civilizações, consideradas avançadas para a época, desde a era glacial até o aparecimento das greco-romanas. Foi lá que aconteceu a passagem da caça para a agricultura e onde, segundo Roaf (2006), se ergueram os primeiros templos e surgiram as primeiras cidades.

Outros importantes eventos para a civilização também tiveram origem nessa região: a inovação do trabalho com metais e “as primeiras formas de estado, os primeiros sistema de escrita”. (Cotrim, 2002, p. 40).

O centro do Oriente Médio era a Mesopotâmia, denominação dada pelos antigos gregos a uma terra situada entre dois rios, que hoje é a região do Iraque, circundada pelos rios Tigres e Eufrates.

O território iraquiano possui uma área de 437.072 Km² e faz fronteira com seis países: Irã (1.458 Km); Jordânia (181 km); Kuwait (242); Arábia Saudita (814 km); Síria (605 km); e Turquia (331 km), conforme mostra o mapa abaixo:

---

[58] Disponível em: http://c6.quickcachr.fotos.sapo.pt/i/o8e01eb2f/1831110_Pod4r.jpeg. Acesso em:16 jul de 2016.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Figura 1: Mapa[59] geopolítico do Iraque

Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/iraque/historia_iraque.shtml

A capital, Bagdá, foi fundada em 762 e já em 814 era tida como a maior cidade do mundo. Com a chegada dos muçulmanos a cidade tornou-se referência como centro religioso, político e econômico, despertando a cobiça de outros impérios.

O Iraque foi vítima de várias guerras, como a sua anexação pelo Império Otomano e a dominação britânica, mas também foi autor de tantas outras. Torna-se independente em 1932, quando acaba o mandato britânico, adota o sistema legal baseado na Lei Islâmica e em tribunais religiosos, tem sistema de governo presidencialista.

Em 1979, Saddam Hussein, nascido em 28/04/1937, é eleito presidente pelos líderes do Baath e governa o país até 2003, quando foi preso; em 2006 ele

[59] Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/iraque/historia_iraque.shtml. Acesso em: 10 jul. 2016.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

é condenado à forca, por crimes contra a humanidade. A violência e a intransigência marcaram os seus 24 anos de governo.

O Iraque conta com uma população em torno de 23 milhões de habitantes (dados de 2001), composta por curdos, turcomanos, assírios e árabes.

A divisão religiosa se concentra, entre outras, em muçulmanos sunitas, muçulmanos xiitas e cristãos, nas seguintes proporções: Muçulmanos 97% (65% xiitas e 37% sunitas). Cristãos ou outros (3%), conforme mostra o mapa abaixo:

Figura 2: Mapa da Divisão sectária do Iraque

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=divis%C3%A3o+sectaria+do+iraque+mapa

Assim como apresenta várias etnias, são várias as línguas lá faladas: árabe, curdo, assírio, armênio.

A guerra Irã x Iraque

É necessário para este trabalho fornecer um panorama geral, mas abreviado da guerra entre o Irã e o Iraque, pois o Iraque é o cenário da pesquisa e o recorte temporal coincide com o período de guerra entre esses dois países; e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

não há como negar o impacto desse conflito no cotidiano da comunidade de brasileiros, ou sobre qualquer comunidade.

Dessa forma, falaremos da guerra, mas com o objetivo de fornecer informações para a compreensão acadêmica da pesquisa, sem adentrarmos no mérito do conflito, evitando qualquer posicionamento[60] político, que não faz parte dos objetivos do trabalho.

A guerra entre o Irã e o Iraque teve várias causas, e uma delas é a diversidade de grupos sociais. Ambos os países são marcados pela diversidade étnica e religiosa e, por consequência, várias línguas são faladas. Ainda assim, pode-se dizer que o Iraque se apresenta mais uniforme, se considerarmos apenas a divisão entre os árabes, que são a maioria, e os curdos, uma minoria (de 15 a 20%). O Irã, por sua vez, é em sua maioria persa (61%), segundo Karsh (2002).

Em setembro de 1980, embora já tivesse havido vários conflitos entre eles, os países, que não consideravam uma guerra, acabam por deflagrar uma, longa e sangrenta. O Irã desejava ampliar a sua Revolução Iraniana, iniciada em 1979, para outros Estados Islâmicos e posicionar-se como uma potência regional anti-imperialista. Segundo Coggiola, "as sociedades muçulmanas assistiram, gradualmente, à substituição do pan-arabismo pelo pan-islamismo como ideologia política de massas. Depois de tomar o poder, Khomeini pregou "a revolução islâmica universal". (2008, p. 90)

A Revolução Iraniana, ou Islâmica, é a consequência da insatisfação de um grande número de grupos sociais, inclusive com adesão da classe média, em relação às políticas praticadas pelo governo do Xá Mohammed Rehza Pahlavi. Nesse sentido,

> a Revolução Iraniana foi o resultado da convergência de uma luta política contra os vinte e cinco anos da ditadura do Xá, de uma revolta social contra as profundas desigualdades do modelo capitalista adotado e de uma revolta islâmica e nacionalista contra a cultura ocidental – sobretudo sobre o *american way of life* – revolução esta abruptamente introduzida no país, na esteira da modernização capitalista e contra a sujeição do país à diplomacia dos EUA. (VIZENTINI, 2012, p. 50).

[60] O autor Edward W. SAID desenvolve o estudo do que chama de orientalismo, que trata da dominação ocidental sobre o oriente, sob o título "Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente", 2008.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O Iraque, por sua vez, com seu governo sunita, cujo presidente era Saddam Hussein, e com população majoritária de xiitas, passou a representar um obstáculo para a Revolução Iraniana de Khomeini. O líder iraniano estimula a população iraquiana de maioria xiita a se voltar contra o governo sunita de Saddam Hussein, o que contribuiu para aumentar a tensão entre os dois países.

O Iraque ainda tentou um diálogo para um acordo de não intervenção mútua nos assuntos internos de cada país, mas Khomeini não o aceita e avança com a revolução islâmica contra o território iraquiano. Entretanto, apesar desse conflito étnico, o estopim da guerra foi geográfico. Segundo Traumann,

> Saddam Hussein invade o Irã com o pretexto de repúdio, por parte do Iraque, ao acordo de Argel (1975), mediado pelo então Secretário de Estado americano Henry Kissinger. O referido acordo define os limites dos dois países ao Shatt al Arab ("Costa árabe"), um canal de duzentos quilômetros, formado pela confluência dos rios Tigre e Eufrates, e que passa entre os dois países. O Iraque alegava necessitar de uma saída para o mar, o que facilitaria o escoamento de sua produção de petróleo. A região abriga importantes instalações petrolíferas, tanto do Irã, quanto do Iraque. Saddam Hussein desejava voltar à situação anterior de 1937, quando o Iraque detinha soberania sobre a totalidade do curso de água. (TRAUMANN, 2011, s/p)

Eram muitos os apoiadores[61] externos dessa guerra. Do lado do Iraque, com medo do avanço da Revolução Iraniana, estavam os Estados Unidos, a Grã Bretanha, a União Soviética, a Arábia Saudita, a França, dentre outros. O Irã tinha do seu lado a Síria, a Líbia, a Argélia, entre outros. Tais apoios, para ambos os lados, significaram a comercialização de armamentos de todo tipo, além de tecnologias bélicas que permitiram que a guerra se alastrasse e durasse mais tempo do que se imaginava.

> primeiramente, houve o rápido avanço iraquiano em território iraniano, seguido de uma retomada do Irã, que, apesar de ainda desorganizado pela Revolução, foi capaz de reunir forças para promover uma guerra popular e messiânica em contraofensiva, que foi seguida por uma estagnação estratégica e uma carnificina sem fim. (VIZENTINI, 2002, p. 67).

Segundo Traumann, (2011), a guerra matou mais de um milhão de pessoas, além de milhões de refugiados e nenhum dos objetivos pretendidos no início do conflito foi alcançado, ficando as fronteiras de ambos os países sem alterações significantes.

[61] Segundo Traumann, o mundo ocidental em geral só começa a prestar mais atenção à guerra, a partir de 1984, quando o Irã conquista pontos estratégicos do território iraquiano. A simples menção de outra república islâmica nos moldes do Irã no golfo causava calafrios aos países dependentes do petróleo da região. E como o Iraque também é um país de maioria xiita, a possibilidade era real. (2011, s/p)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> a guerra durara de 1980 a 1988, e produzira no lado iraniano a morte de 300 mil pessoas, deixando um saldo de centenas de milhares de pessoas com sequelas de guerra. Calcula-se que, ao todo, a guerra produziu um milhão de mortos, sendo o mais sangrento e longo conflito bélico do pós-guerra. (COGGIOLA, 2008, p. 106)

A guerra – e não poderia ser de outra forma – foi destruidora tanto para o Iraque quanto para o Irã. O Iraque fortaleceu o seu poderio bélico graças às alianças comerciais internacionais (fato comprovado pelo evento da invasão iraquiana ao Kuwait, em 1990) somente dois anos após cessar fogo contra o Irã. Muda o cenário de política externa e os Estados Unidos[62], aliado de Saddan na guerra Irã x Iraque, agora torna-se seu inimigo.

O Brasil, afirma Traumann (2011), havia firmado um acordo de cooperação técnica com o Iraque através do "Pragmatismo Responsável" de Geisel, estreitando as relações com o Iraque com o objetivo de não sofrer as consequências da segunda grande crise do petróleo, em 1979.

> A guerra Irã-Iraque causou um grande prejuízo para a construtora Mendes Júnior[63]. Em pleno esforço de guerra, o governo iraquiano começou a atrasar seus pagamentos para a empreiteira brasileira. Quando as dívidas já chegavam a quase meio bilhão de dólares, em 1987, a direção da empresa decidiu suspender as obras. (TRAUMANN, 2011, s/p)

A guerra Irã-Iraque, de motivações geopolíticas, objetivando o controle de regiões estratégicas, durou quase uma década, indo de setembro de 1980 a agosto de 1988, quando o Irã aceitou a resolução 598 da ONU.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

3.2
O acampamento

O acampamento era uma instituição, no sentido descrito pelo dicionário de teoria e filosofia do direito. O termo vem do latim "*institut-o*, que significa ato de instituir, de estabelecer, de constituir, de fixar em. A raiz da palavra se refere,

---

[62] A democracia, em qualquer sentido real do termo, não se encontra em parte alguma do Oriente Médio ainda 'nacionalista': que são as oligarquias privilegiadas ou grupos étnicos privilegiados. A grande massa do povo permanece esmagada sob ditaduras ou governos inflexíveis, impopulares. Mas a ideia de que os Estados Unidos sejam um virtuoso inocente nesse terrível estado de coisas é inaceitável [...]" (Said, 1995, p. 370)

[63] A maior parte da mão de obra era brasileira, que vieram com suas famílias para o Iraque onde a Mendes Junior montou verdadeiras cidades, com hospitais, colégios, clubes, restaurantes, etc. Muitos brasileiros conseguiram amealhar um bom dinheiro no Iraque, pois as refeições e lazer eram gratuitos e, portanto, com exceção das poucas despesas com a educação dos filhos, por exemplo, não tinham onde gastar seu salário. (ATTUCH, 2003).

portanto, ao ato de iniciar, de criar algo". (Travessoni, 2011, p.218). Há, entretanto, outros entendimentos para esse conceito.

Deleuze, numa tentativa de estabelecer a diferença entre instituto e instituição, nos apresenta outras possibilidades de compreensão desta. Enfatiza que o termo contém em sua essência procedimentos de satisfação e que se apresenta sempre como um sistema organizado de meios. Afirma que "toda instituição impõe ao nosso corpo, mesmo em suas estruturas involuntárias, uma série de modelos, e dão à nossa inteligência um saber, uma possibilidade de prever e de projetar". (2005, p.2) Sugere, então, uma análise política:

> A tirania é um regime onde há muitas leis e poucas instituições, a democracia é um regime onde há muitas instituições e muito poucas leis. A opressão se mostra quando as leis são aplicadas diretamente sobre os homens, e não sobre as instituições prévias que garantem os homens. (DELEUZE, 2005, p.1) (grifo nosso)

O termo instituição já foi entendido como "conjunto de normas que regulam a ação social (exatamente como faz Durkheim), outras vezes, em sentido mais geral, como qualquer atitude suficientemente recorrente num grupo social". (Abbagnano, 2000, p.571). O sentido aqui utilizado abarca as duas concepções.

O significado de instituição deve conter suas características essenciais:

> Sua natureza finalística, uma vez que a instituição sempre é criada para cumprir determinados objetivos; sua natureza histórica, tendo em vista que as necessidades humanas dão ensejo à criação de instituições historicamente construídas; sua duração no tempo, uma vez que as necessidades humanas, embora se transformem, estão sempre presentes. (TRAVESSONI, 2011, p.218)

Assim, sendo criada para atender a essas necessidades, as instituições tornam-se essencialmente humanas e marcam a sua relação com o Direito[64], na medida em que este estabelecerá as regras jurídicas necessárias para que os objetivos dos indivíduos sejam, coletivamente, atingidos. Isso porque "a vontade coletiva, elemento inerente à noção de instituição, nasce da união de vontades subjetivas em torno de interesses comuns". (Travessoni, 2011, p.219)

Daí, a derivação do pensamento:

> O verdadeiro elemento constitutivo do Direito é a instituição e não a norma, uma vez que a harmonização de interesses individuais possibilita a formação de uma consciência coletiva, que resulta na formação espontânea de regras... Nessa

[64] No entendimento de a instituição explicar o Direito, esta pode ser vista como uma teoria ou doutrina: o chamado "institucionalismo", idealizado pelo jurisconsulto francês Maurice Hauriou. (Travessoni, 2011, p.219)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> visão, um poder se organiza para concretizar e manter a instituição. (TRAVESSONI, 2011, p.218) (grifo nosso)

A construção da instituição acampamento, com suas normas, regras e organização assemelhou-se à organização de um Estado. Implementou-se um conjunto de sistemas, ou subsistemas, com regras que serviam de suporte para a manutenção do acampamento e sua ideologia.

Tal analogia é pertinente porque a estruturação do acampamento lembra bastante Althusser (1998), quando analisa o Estado e propõe uma lista provisória a que chama de Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE. Esses aparelhos seriam:

1 – o Aparelho Escolar;

2 – o Aparelho Familiar;

3 – o Aparelho Religioso;

4 – o Aparelho Político;

5 – o Aparelho Sindical;

6 – o Aparelho da Informação;

7 – o Aparelho da Edição-difusão;

8 – O Aparelho Cultural. (ALTHUSSER, 1998, p. 102)

Althusser (1998) explica que a lista recebe o nome de provisória porque não é exaustiva e também porque, em algumas situações, pode ocorrer a fusão entre os aparelhos 7 e 8. O autor observa que cada AIE corresponde, no nosso cotidiano, ao que chamamos de "instituições" ou "organizações". Um exemplo é o AIE escolar, que é composto por diferentes escolas, diferentes graus, bem como diversificados institutos.

> Um Aparelho Ideológico é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema, é realizada toda uma Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE[65] garante sua unidade de sistema, "ancorada" em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de suporte. (ALTHUSSER, 1998, p. 104)

Lembramos que Deleuze (2005) compara a tirania com a democracia e conclui que num regime tirânico há muitas leis e poucas instituições, ao passo que na democracia impera uma diversidade de instituições e há poucas leis. Tentaremos definir qual tipo de regime era adotado no acampamento.

[65] AIE: Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1998)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Um questionamento que poderia surgir é: poderíamos fazer a mesma analogia e qualificar as instituições privadas de Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE?

Recorremos a Althusser[66] (1998), que defende que esse questionamento é irrelevante, alegando que o argumento ampara-se na distinção do direito burguês entre o público e o privado. Alega que ”essa distinção diz respeito somente à qualidade, portanto, à definição das pessoas jurídicas que detêm a propriedade formal desta ou daquela instituição. Podem ser pessoas privadas individuais ou coletivas, podem ser pessoas jurídicas coletivas de Estado, etc.” (Althusser, 1998, 106)

O argumento jurídico poderia ser considerado, esclarece Althusser (1998), mas não se trata de “Direito”, e sim do conteúdo impregnado pela luta de classe e de relações de classes que o direito não consegue abarcar na sua plenitude.

> Como é do conhecimento dos marxistas, o próprio Estado, a despeito de todos os artigos do Direito Constitucional que o definem (escapa, e não é um acaso, ao Código Civil) é sempre o Estado da classe dominante, não por ser sua “*propriedade*” no sentido jurídico, já que a classe ainda não figura, que eu saiba, entre personalidades jurídicas – no entanto, numerosas e reconhecidas pelo Direito – mas simplesmente porque ele é o *seu* Estado, o Estado da Burguesia, no sentido de que esta *detém* o poder de Estado e o exerce, por intermédio do aparelho repressor e dos aparelhos ideológicos do Estado. (ALTHUSSER, 1998, p. 107)

Então, na ausência de uma cidade no local definido para a construção da obra, houve a necessidade de construir um local com um mínimo de infraestrutura, a fim de garantir a instalação dos funcionários e dos diversos setores que compõem uma obra[67].

A essa construção deu-se o nome de “acampamento”. E o acampamento nasceu com todas as instituições que compõem uma cidade. A seguir, o layout do acampamento para facilitar a visualização.

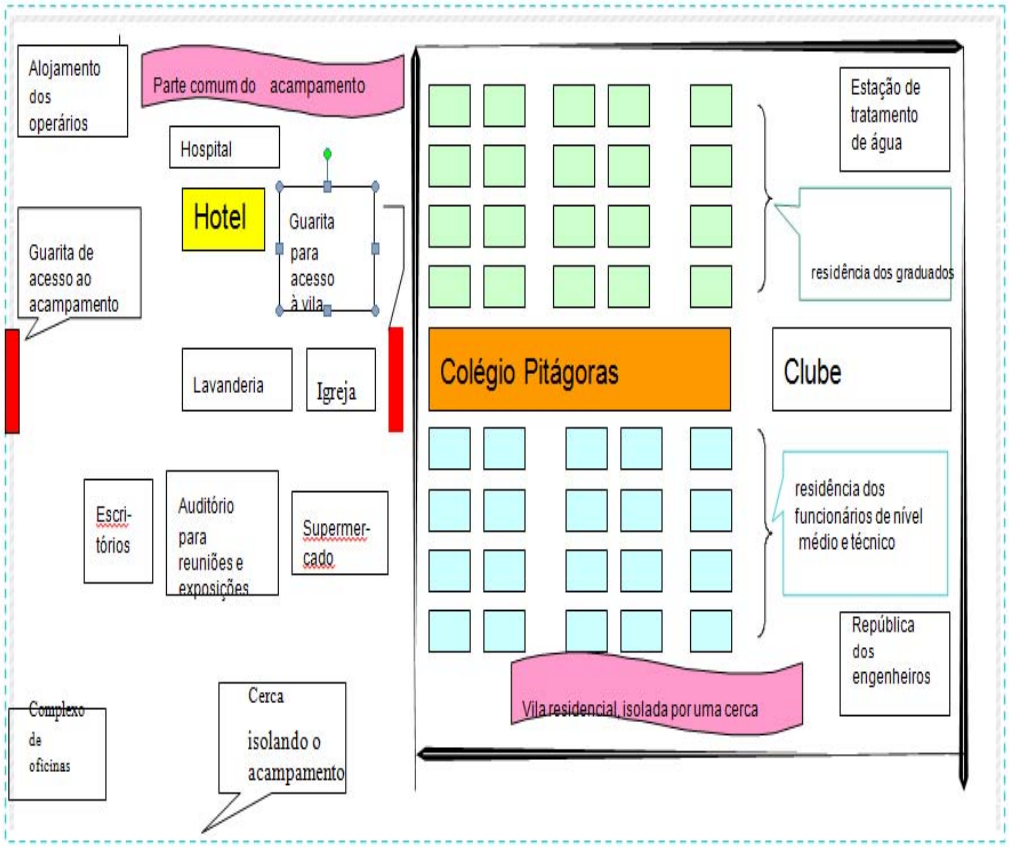
---

[66] Althusser exemplifica essa situação para não deixar dúvidas, relatando o seguinte fato: “todos nós sabemos perfeitamente que os jornais pertencem juridicamente ao Sr. Prouvost, e as estações de Rádio e Televisão situadas fora da França pertencem ao Sr. Sylvain Floirat ou outros – que são, portanto, do domínio do setor privado (Código Civil) – se esses meios de comunicação têm “direito” a uma parte de fantasia, que leva a acreditar em sua “liberdade” e independência, *sabem* perfeitamente quando é necessário, isto é, todos os dias e muito ostensivamente nos “grandes dias”, conformar-se à política do Estado burguês e difundir, com variantes convenientes ao respectivo público, os grandes temas da missa ideológica perpétua do Estado burguês, ou seja, os da *Ideologia de Estado”*. (Althusser, 1998, 107)

[67] Nesta pesquisa, chamaremos de “obra” o empreendimento a ser construído. No caso específico da MJICO, no Iraque, tratava-se da rodovia Expressway.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Figura 3: *Layout* do acampamento



Fonte: Fotos e depoimento dos funcionários entrevistados.

No caso específico do acampamento da Express-Way, havia a presença dos familiares dos funcionários, o que demandava a existência de outros setores, ou mesmo instituições, como hospital, farmácia, escola, supermercado, clube, residências, dentre outros setores.

Exemplos desses setores: oficina mecânica e elétrica, almoxarifado, posto de combustível, alojamentos, repúblicas, pronto-socorro, cantina, escritórios, espaços de convivências. Tais instituições lembram as instituições citadas por Althusser (1988), que as classifica como Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE.

Pois bem, observa-se uma boa quantidade de instituições. Nesse sentido, acompanhando o raciocínio de Deleuze (2005), o acampamento caminhava na direção de uma democracia, a forma de governo mais desejada dentre todas. Dahl (2001) apresenta pelo menos dez vantagens de um regime democrático, a saber,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

1 – ajuda a evitar o governo de autocratas cruéis e corruptos;

2 – garante a seus cidadãos uma série de direitos fundamentais que os sistemas não democráticos não concedem e não podem conceder;

3 – garante a seus cidadãos uma liberdade pessoal mais ampla que qualquer alternativa viável a ela;

4 – ajuda as pessoas a proteger seus próprios interesses fundamentais;

5 – pode proporcionar uma oportunidade máxima para as pessoas exercitarem a liberdade da autodeterminação – ou seja: viverem sob leis de sua própria escolha;

6 – proporciona uma oportunidade máxima de exercer a responsabilidade moral;

7 – promove o desenvolvimento humano mais plenamente do que qualquer opção viável;

8 – promove um grau relativamente elevado de igualdade política;

9 – diminui a probabilidade de guerras entre nações;

10 – tende a promover mais prosperidade do que um regime não democrático. (DAHL, 2001, p. 58-71)

Entretanto, no que se refere às normas, essas também existiam em abundância. Segundo Deleuze, está aí um indicativo de tirania.

Como era a questão das normas, no acampamento?

Eram muitas, em abundância, para parafrasear Deleuze. No próximo item daremos alguns exemplos para mostrar o funcionamento e a comunicação entre a empresa e os funcionários.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

3.3
Forma de gestão do acampamento

Pois bem, esse local construído, com toda a infraestrutura requerida, recebeu o nome de acampamento, ou canteiro de obra, ou vila, na linguagem coloquial de seus habitantes.

A gestão do acampamento pautava-se pela administração racional e eficaz do trabalho, a “gerência científica”, com a presença da ciência e da tecnologia no processo produtivo e no trabalho intelectual, imprimindo novo desenho à configuração da sociedade. Conforme Chauí, “a divisão social das classes está acrescida de novas divisões e, [...] estas podem ser resumidas

numa só e grande divisão: a divisão entre os que possuem poder e os que não possuem poder porque não possuem saber". (2012, p. 127)

Evidencia-se, assim, o funcionamento do canteiro de obra fundamentado na ideologia da competência. Segundo Chauí, essa ideologia "realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder conferidos ao conhecimento científico e tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias consideradas científicas e tecnológicas" (2012, p. 125).

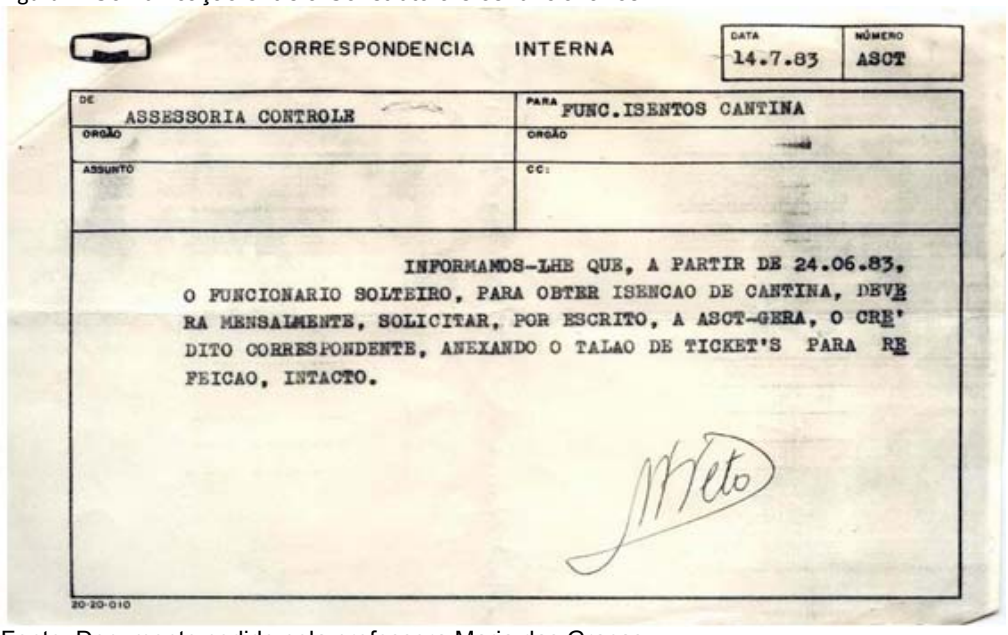
O acampamento, que na teoria de Chauí se enquadra na descrição de "organização", detinha uma lógica própria de funcionamento, independentemente da opinião de seus membros. É essa característica, qual seja, a desconsideração dos membros, que justifica ser determinado por ela "as ações a serem realizadas e que conhece quais são as pessoas competentes para realizá-las" (2012, p. 125).

Assim estabelece-se a racionalidade da organização, cuja eficiência está atrelada ao estabelecimento de uma rígida hierarquia de cargos e funções.

Documentos que faziam parte do cotidiano dos professores na relação com a Construtora mostram a hierarquia e a racionalidade dos procedimentos. A seguir, um exemplo de comunicação entre a professora Maria das Graças e a Construtora:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Figura 4: Comunicação entre a Construtora e os funcionários



CORRESPONDENCIA INTERNA

DATA 14.7.83 | NÚMERO ASCT

DE ASSESSORIA CONTROLE | PARA FUNC.ISENTOS CANTINA

ORGÃO | ORGÃO

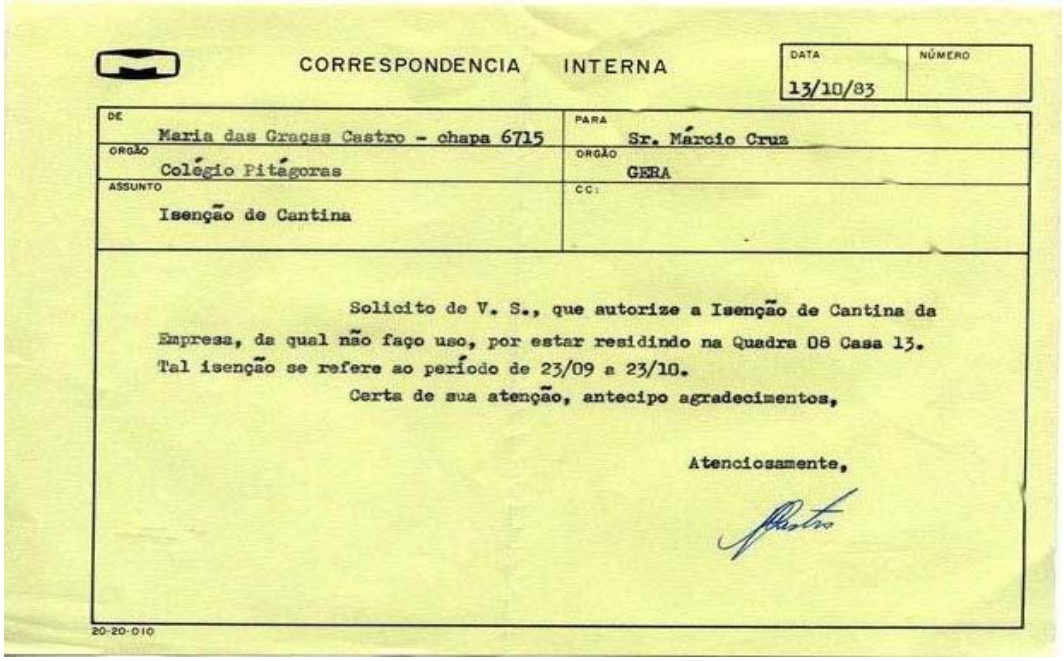
ASSUNTO | CC:

INFORMAMOS-LHE QUE, A PARTIR DE 24.06.83, O FUNCIONARIO SOLTEIRO, PARA OBTER ISENCAO DE CANTINA, DEVERA MENSALMENTE, SOLICITAR, POR ESCRITO, A ASCT-GERA, O CRE' DITO CORRESPONDENTE, ANEXANDO O TALAO DE TICKET'S PARA REFEICAO, INTACTO.

20-20-010

Fonte: Documento cedido pela professora Maria das Graças

Figura 5: Comunicação dos funcionários para a Construtora



CORRESPONDENCIA INTERNA

DATA 13/10/83 | NÚMERO

DE: Maria das Graças Castro - chapa 6715
ORGÃO: Colégio Pitágoras
PARA: Sr. Márcio Cruz
ORGÃO: GERA
ASSUNTO: Isenção de Cantina
CC:

Solicito de V. S., que autorize a Isenção de Cantina da Empresa, da qual não faço uso, por estar residindo na Quadra 08 Casa 13. Tal isenção se refere ao período de 23/09 a 23/10.

Certa de sua atenção, antecipo agradecimentos,

Atenciosamente,

20-20-010

Fonte: Documento cedido pela professora Maria das Graças

Nessa lógica de funcionamento, a tradicional divisão de classes desaparece, porque a organização afirma que “a divisão social se realiza entre os componentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas). (Chauí, 2012, p.12)

A seguir, um exemplo de orientações e normas que regiam o cotidiano dos funcionários, por meio das quais se percebem as divisões setoriais do acampamento:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Figura 6: Extrato do Manual de Recursos Existentes com indicação de setores

PAG.

KM. 30 ** KM. 215 ** KM. 350 *
KM. 60 * KM. 235 * KM. 380 *
KM. 160 * KM. 280 * KM. 420 *

* ACAMPAMENTOS ONDE RESIDEM APENAS FUNCIONARIOS.
** ACAMPAMENTOS ONDE RESIDEM FUNCIONARIOS E FAMILIAS.

II- RECURSOS DA OBRA

II.1) STPE - SETOR DE PESSOAL EXPATRIADO NO KM.215 - ACAMPAMENTO CENTRAL

ESTE SETOR CUIDA DOS SEGUINTES ASSUNTOS: CONTA CORRENTE, DOSSIES, FICHA DE REGISTRO DE TODO PESSOAL EXPATRIADO, ADIANTAMENTO DE SALARIOS EM DINAR P DESCONTO NO BRASIL, FERIAS, DEMISSOES, LICENCAS MEDICAS OU REMUNERADAS.
LOCAL DE ATENDIMENTO: SALA 19 - CHEFIA E SECRETARIA.
SALA 21: ADMISSOES - INFORMACOES GERAIS E ARQUIVO.
SALA 22: DEMISSOES - FERIAS - LICENCAS - FORNECIMENTO DE VALO RES EM DINAR-CADERNETAS E CREDITO ESPECIAL(CADERNETA
SALA 20: PASSAGENS E PASSAPORTES.
HORARIO DE ATENDIMENTO EXTERNO: 11:00 'AS 13:00 HORAS
17:00 'AS 19:00 HORAS

II.1.2) NAS FRENTES DE SERVICO

TODAS AS FRENTES CONTAM COM O ENCARREGADO DO SETOR DE PESSOAL PARA SOLUCA DOS PROBLEMAS RELACIONADOS COM A 'AREA DE PESSOAL. OS ENCARREGADOS DE PESSOA DAS FRENTES DE SERVICO RECEBEM ORIENTACAO DO SETOR DE PESSOAL CENTRAL, E TRATA DOS SEGUINTES ASSUNTOS:

ADIANTAMENTOS DE SALARIOS, FORNECIMENTO DE CADERNETAS DE CREDITO PENDENCIA DE PROBLEMAS FINANCEIROS ENTRE A EMPRESA E O EMPREGADO NO BRASI (DEPOSITOS/DESCONTOS); SALARIOS NAO RECLAMADOS (TRATA-SE DE SALARIOS NAO PAGO DEVIDO AO NAO COMPARECIMENTO DO EMPREGADO PARA RECEBER). APOS 15 (QUINZE) DIA DA DATA DO PAGAMENTO, O CAIXA PASSA OS ENVELOPES PARA O SETOR DE PESSOAL PAR GUARDA E PAGAMENTO QUANDO SOLICITADO PELO BENEFICIARIO.
LEMBRAMOS AOS FUNCIONARIOS QUE OS VALES FEITOS NO IRAQUE, EM DINAR, SAO COBRADO AO CAMBIO DO DIA.

II.1.3) CADERNETA DE CREDITO

SAO CADERNETAS FORNECIDAS AOS FUNCIONARIOS PARA REGISTRO DE SUAS DESPESA COM SERVICOS OFERECIDOS PELA MENDES, TAIS COMO: SUPER-MERCADO, TELEFON INTERNACIONAL, FARMACIA ETC.

-RENOVACOES: AS RENOVACOES DE CREDITO SAO FEITAS NO PERIODO DE 16 A 2 PARA FUNCIONARIOS COM FAMILIA NA OBRA, E DE 20 A 23 PARA OS DE STATUS SOLTEIRO.

II.1.4) DOCUMENTACAO NO IRAQUE

OS PASSAPORTES SAO RECOLHIDOS QUANDO O FUNCIONARIO CHEGA AO IRAQUE. SA ENCAMINHADOS AO DEPARTAMENTO DE RESIDENCIA NO IRAQUE PARA SEREM REGISTRADOS, OCORRENDO UMA DEMORA EM TORNO DE 30 (TRINTA) DIAS PARA SUA DEVOLUCAO.

Fonte: Documento fornecido pela professora Maria das Graças

O discurso competente se manifesta de duas maneiras: uma delas estabelece que a “organização é competente; os indivíduos e as classes sociais incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela organização” (2012, p. 128). A outra maneira, através da chamada competência

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

privada, que considera o indivíduo privado, e não sujeitos sociais, definindo, através de especialistas, o que deve ser interiorizado em termos de regras e valores, caso o indivíduo não queira ser excluído.

No acampamento, a consequência dessa ideologia que prega que só a "competência no trabalho assegura a felicidade e realização" (p.130) era perversa, porque ela não excluía simplesmente e sim eliminava o indivíduo pois, naquela "organização" não cabiam os desempregados. Assim, os funcionários que não se enquadravam ou não possuíam o perfil para adequar-se à estrutura do acampamento, de um dia para o outro, eram imediatamente enviados de volta ao Brasil.

A seleção dos funcionários brasileiros era feita pelos escritórios da Construtora sediados no Brasil, bem como a assinatura dos contratos de trabalho.

Se pensarmos a justiça como o devido aparato legal, ela não existia no acampamento. Na realidade, não existiam os poderes executivo, legislativo e judiciário. Em seu lugar, havia uma administração privada que respondia pela "ordem" no acampamento.

Assim, podia-se inferir que aquela administração não equivaleria a uma democracia, contudo, seguia as normas jurídicas e sociais vigentes no Brasil, que, por sua vez, estava passando por um momento de transição de um período militar para um democrático.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

3.4
Processo de seleção de professores e demais funcionários

O acampamento possuía funcionários de várias nacionalidades, mas no caso dos professores, o Pitágoras fazia a seleção e o recrutamento[68] no Brasil. Uma vez selecionado, o professor funcionário era encaminhado[69] à Construtora, para admissão e encaminhamento para as obras, com o contrato[70] de trabalho previamente estabelecido.

[68] As despesas com o processo de seleção e recrutamento, relativas ao anúncio, captação, testes, consultas médicas e psicológicas, vacinação eram da Construtora.
[69] Ver anexo 1: Comunicado do Pitágoras encaminhando professor para a admissão.
[70] Ver anexo 2: Fragmento do contrato de trabalho.

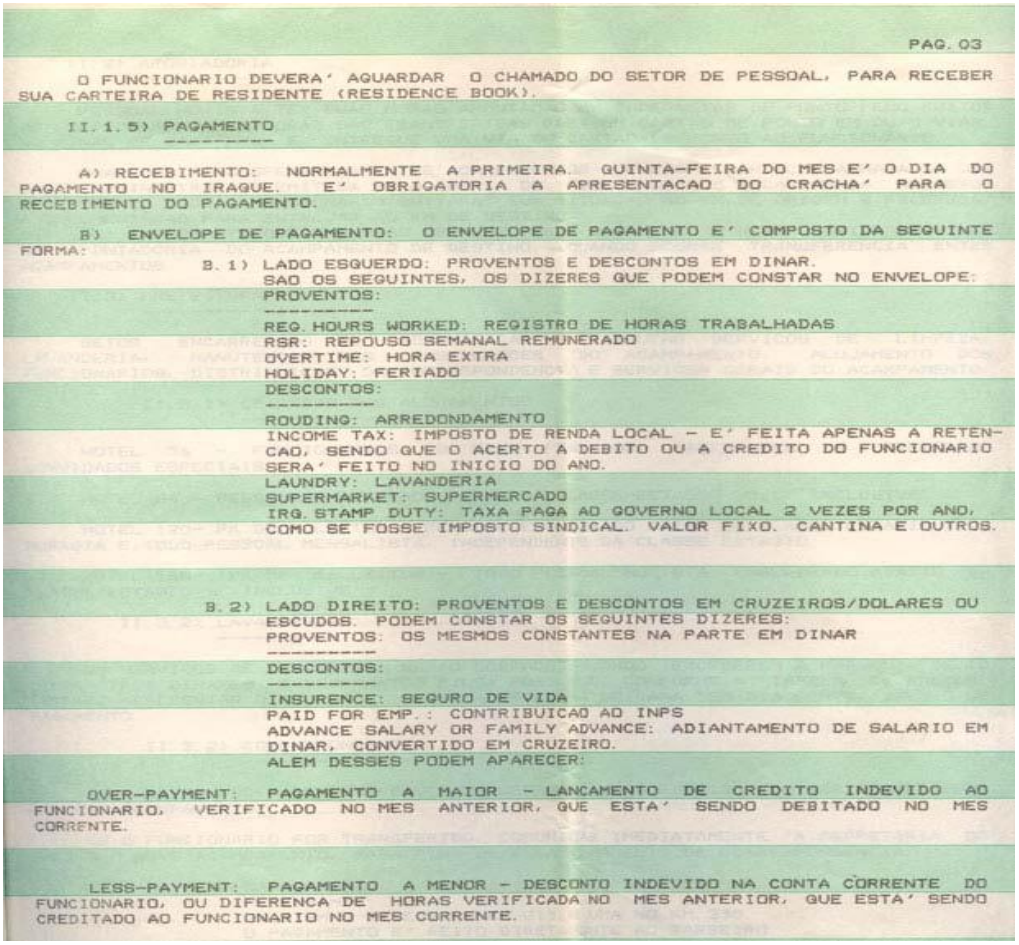
A Construtora era, então, responsável pelos direitos e deveres trabalhistas decorrentes das admissões dos professores e demais funcionários do corpo técnico-administrativo da Escola.

> Esses funcionários, legalmente vinculados à Construtora, tinham consciência de seu comprometimento, bem como de sua ligação profissional com o Sistema Pitágoras de Ensino, entidade responsável pelo funcionamento das escolas. (BORGES, 1997, p. 39)

Uma vez contratado, o professor funcionário era encaminhado para a obra e, por conseguinte, para o acampamento para o qual foi destinado. Por se tratar de um acampamento no meio do deserto de um país árabe, com costumes e religiões bem diferentes, e, ainda, por estar aquele país em guerra, tornava-se necessário o repasse de orientações para os chegantes.

A Construtora disponibilizava um manual com orientações básicas sobre o acampamento, seus recursos, estrutura e procedimentos, conforme fragmento a seguir:

Figura 7: Partes do Manual de Recursos Existentes com orientações para os funcionários



PAG. 03

O FUNCIONARIO DEVERA' AGUARDAR O CHAMADO DO SETOR DE PESSOAL, PARA RECEBER SUA CARTEIRA DE RESIDENTE (RESIDENCE BOOK).

II.1.5) PAGAMENTO

A) RECEBIMENTO: NORMALMENTE A PRIMEIRA QUINTA-FEIRA DO MES E' O DIA DO PAGAMENTO NO IRAQUE. E' OBRIGATORIA A APRESENTACAO DO CRACHA' PARA O RECEBIMENTO DO PAGAMENTO.

B) ENVELOPE DE PAGAMENTO: O ENVELOPE DE PAGAMENTO E' COMPOSTO DA SEGUINTE FORMA:

B.1) LADO ESQUERDO: PROVENTOS E DESCONTOS EM DINAR.
SAO OS SEGUINTES, OS DIZERES QUE PODEM CONSTAR NO ENVELOPE:
PROVENTOS:
REG. HOURS WORKED: REGISTRO DE HORAS TRABALHADAS
RSR: REPOUSO SEMANAL REMUNERADO
OVERTIME: HORA EXTRA
HOLIDAY: FERIADO
DESCONTOS:
ROUDING: ARREDONDAMENTO
INCOME TAX: IMPOSTO DE RENDA LOCAL - E' FEITA APENAS A RETENCAO, SENDO QUE O ACERTO A DEBITO OU A CREDITO DO FUNCIONARIO SERA' FEITO NO INICIO DO ANO.
LAUNDRY: LAVANDERIA
SUPERMARKET: SUPERMERCADO
IRG. STAMP DUTY: TAXA PAGA AO GOVERNO LOCAL 2 VEZES POR AND, COMO SE FOSSE IMPOSTO SINDICAL. VALOR FIXO. CANTINA E OUTROS.

B.2) LADO DIREITO: PROVENTOS E DESCONTOS EM CRUZEIROS/DOLARES OU ESCUDOS. PODEM CONSTAR OS SEGUINTES DIZERES:
PROVENTOS: OS MESMOS CONSTANTES NA PARTE EM DINAR
DESCONTOS:
INSURENCE: SEGURO DE VIDA
PAID FOR EMP.: CONTRIBUICAO AO INPS
ADVANCE SALARY OR FAMILY ADVANCE: ADIANTAMENTO DE SALARIO EM DINAR, CONVERTIDO EM CRUZEIRO.
ALEM DESSES PODEM APARECER:

OVER-PAYMENT: PAGAMENTO A MAIOR - LANCAMENTO DE CREDITO INDEVIDO AO FUNCIONARIO, VERIFICADO NO MES ANTERIOR, QUE ESTA' SENDO DEBITADO NO MES CORRENTE.

LESS-PAYMENT: PAGAMENTO A MENOR - DESCONTO INDEVIDO NA CONTA CORRENTE DO FUNCIONARIO, OU DIFERENCA DE HORAS VERIFICADA NO MES ANTERIOR, QUE ESTA' SENDO CREDITADO AO FUNCIONARIO NO MES CORRENTE.

Fonte: Documento fornecido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19/05/2005.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

3.4.1
Adaptação à vida no acampamento

Chegando ao acampamento, o funcionário era alojado e iniciava a sua rotina peculiar. Normalmente, os funcionários tinham alguns dias para adaptarem-se à nova vida. Alguns estranhamentos eram inevitáveis.

O primeiro deles era a dificuldade de comunicação com o Brasil. O telefone não funcionava, a ligação caía, não se ouvia a pessoa do outro lado e, às vezes, perdia-se o dia inteiro para conseguir que uma ligação fosse completada. A saída era utilizar o serviço de telefax. Ambas as formas de comunicação eram muito caras e a alternativa mais usada era a carta, que mesmo assim levava alguns dias para chegar ao seu destino.

> (...) e aí nós ficamos 10 dias sem se comunicar com o Brasil, então ninguém sabia o que estava acontecendo com a gente lá... (Professora Neuma)
>
> (...) a tecnologia da informação não existia... , nós usávamos mimeógrafos a álcool, essas coisas todas, o contato com o Brasil, ele se dava assim... de dois em dois meses, um contato telefônico dificílimo, que se tinha de ir de madrugada para o posto telefônico, tinha que gritar, quase que dava para o sujeito ouvir sem... sem o telefone! (Professor Lúcio)
>
> (...) havia uma dificuldade imensa de comunicação com o Brasil. Então, a gente perdia, às vezes, a sexta-feira todinha no telefone. Então, a gente só conseguiu comunicar assim, com mais facilidade via telex mesmo. (professora Maria das Graças)
>
> (...) O contato com o Brasil era dificílimo, muito difícil mesmo (Professor Mauro)

Outra dificuldade foi a moradia. Os professores solteiros eram destinados para o hotel, que era um *container*, cujas instalações eram usadas de maneira coletiva. As pessoas dividiam os quartos, mesmo sem se conhecerem. Vários professores se organizaram e solicitaram casas para morarem, mesmo que em grupos. Esse pedido foi atendido e os professores passaram a residir em casas, na vila, juntamente, com as famílias. A seguir, a título de esclarecimento, apresentamos fotos da fachada externa e do interior da casa onde moravam as professoras Neuma e Maria das Graças.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Figura 8: Fachada externa e ambiente interno da casa onde moravam as professoras

Fonte: Cedida pela professora Neuma

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Uma situação que causava estranhamento singular nos professores era a seleção das pessoas para as quais permitia-se a entrada na vila residencial onde residiam as famílias e onde ficavam a escola, o clube e a república dos engenheiros.

Na vila, somente era permitida a entrada de funcionários graduados. Caso contrário, era necessário permissão formal para o ingresso naquele espaço, com informações do tipo: aonde a pessoa iria, quem a receberia, ou seja, seria responsável por ela, etc.

> (...) a hierarquia da empresa era uma coisa horrorosa, aquilo me assustou muito, até chorei por conta daquilo. (Professora Neuma)

> (...) uma coisa muito ruim que tinha lá, que a gente abominava, é porque o acampamento das famílias era um e os peões viviam em *porta camping* separados, e quando a gente, às vezes, recebia uma pessoa, né, que levou uma encomenda e tal e você ficava amiga e queria convidar para almoçar, era a maior burocracia para a pessoa poder entrar no acampamento. (Professora Maria das Graças)

Os funcionários tiveram, ainda, que se habituar a outras situações do dia a dia, como, por exemplo, à não circulação de moeda no acampamento. No lugar do papel-moeda circulavam cadernetas e *tickets* com um número funcional

de identificação do funcionário, também chamado, na linguagem coloquial do acampamento, de “chapa”.

Figura 9: Documento de identidade do funcionário com o número da chapa

Fonte: Documento fornecido pela professora Maria das Graças, na entrevista do dia 19 de maio de 2005.

Os quesitos liberdade e tranquilidade devem ser analisados sob dois olhares: o interno e o externo ao acampamento.

No âmbito externo, o Iraque encontrava-se em guerra com o Irã. Além disso, o Iraque era vítima ou ator de outros conflitos:

> No dia 07 de junho de 1981, oito pilotos da aeronáutica israelense protagonizaram uma ousada e perigosa investida em território hostil. Voando baixo para não serem detectados, percorreram mais de mil quilômetros e lançaram bombas num reator nuclear que estava sendo construído em Osirak, nas imediações de Bagdá. O reator foi seriamente danificado, o programa nuclear do Iraque ficou gravemente comprometido e nenhum dos aviões envolvidos no ataque foi perdido. Os pilotos tornaram-se heróis nacionais. (BYES, 2007, p.95).

Houve, em paralelo à guerra Irã-Iaque, os conflitos curdo-iraquianos, iniciados anteriormente, na década de 1960, mas que se intensificaram como parte da guerra (1980-1988). O povo curdo, organizado no sistema de clãs, é nativo do Oriente Médio, oriundo de uma região que recebe o nome de Curdistão, cuja área abrange parte dos países Irã, Iraque, Turquia e Síria.

Dessa forma, tanto a liberdade de ir e vir, como a de expressão ficam sujeitas às normas de segurança de um país em guerra. De toda forma, sentia-se certa tranquilidade para o desempenho das tarefas cotidianas. Talvez pela

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

noção de que eram civis com direitos tutelados pelo direito humanitário internacional.

Segundo Byes, (2007, p.95), “civis não são integrantes das forças armadas de um país “beligerante” (ou seja, envolvido num conflito) nem desempenham papel direto ou ativo nas hostilidades”.

Nesse sentido, havia toda uma uniformização das vestimentas dos soldados, bem como orientações para a sua conduta, objetivando evidenciar ao máximo a diferença entre civis e militares.

> Contrabalancear a “necessidade militar” com a proteção de civis raramente é uma coisa fácil, seja na escolha dos alvos ou das armas. Todavia, permanecem de pé certas limitações de caráter geral: os ataques devem ser deliberados e tender para a derrota militar do inimigo, não devem causar a civis ou objetivos civis danos desproporcionais em relação às vantagens militares diretas esperadas e a necessidade militar não justifica a violação de outras normas do direito humanitário internacional. (BYES, 2007, p.95).

O autor explica que a definição do alvo como aceitável ou não para fins de alojamento depende de situações muito específicas. O exemplo dado se refere à torre de uma mesquita. Geralmente, essa torre é considerada inviolável, uma vez que os locais de culto e bens culturais gozam de especial proteção. Entretanto, a torre pode tornar-se um alvo legítimo, se for utilizada por atiradores.

Nesse sentido, o acampamento possuía sua descrição pública de projeto civil, com seu espaço físico bem delimitado. E como não havia somente acampamento dos brasileiros, mas vários outros, como o de japoneses, italianos, dentre outros, isso requeria, por parte dos opositores do Iraque, um cuidado extremo, para que não atingissem um alvo civil estrangeiro, causando, assim, um conflito internacional.

A sensação de segurança se dava, ainda, pela ausência de tecnologias de comunicação. Não havia facilidade de transmissão e, portanto, não se tinha informações do que estava acontecendo. As notícias que chegavam ao acampamento passavam, primeiramente, pela censura do governo iraquiano, a qual não permitia que informações sobre guerra fossem passadas aos brasileiros.

Conforme o relato dos professores, a guerra e a sua movimentação causavam um choque inicial, mas, com o tempo – e a guerra demorou anos – as pessoas iam se acostumando:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> Aí a gente fazia aquela cara de paisagem, então, que acontece, um dia um menino me perguntou: - Neuma, você sabe que o país está em guerra? Porque a gente ficava tão assim... que ele achava que ela nem sabe que o país está em guerra, que não é possível. Aí, eu lembro que, nos primeiros dias, as pessoas ficaram tão amedrontadas e o pessoal do colégio, as minhas amigas, quase todo mundo, morava em casas próximas umas das outras (...) eu comia cada noite uma caixa de bombom e eu falava: - Ah meu Deus, se essa guerra demorar muito, eu estou perdida, porque eu ficava tão aflita que de noite era a hora que eu podia relaxar, o que eu comia de biscoito cada noite e falava: - Nossa Senhora, essa guerra não pode continuar não! (...) Aí acostumei, né, a gente acostuma. (Professora Neuma)

> (...) porque quando passava um avião rasante, lá, vocês saíam, todo mundo correndo da sala de aula (risos) e os pequenos, principalmente, desenhavam sempre coisas de guerra e aquela coisa também da gente receber comunicado de Bagdá, que "preparássemos as malas, mas os alunos não podiam ficar sabendo disso". Então, a gente ficava numa tensão incrível, porque não podia comunicar com os alunos, os dirigentes maiores lá sabiam, as famílias, mas as crianças não podiam ficar sabendo, né. Então, a gente trabalhava com uma certa tensão, mala pronta para sair(...) Ah! Depois a gente começou a se acostumar (risos). Você já ouviu falar que a gente acostuma com o sapato apertado? Pois é. Depois a gente falava, ah! Na hora que vier essas notícias: Que que isso? O pessoal está exagerando. Que coisa! E, na realidade, nunca aconteceu nada assim tão grave. (Professora Maria das Graças)

> (...) A única preocupação (...) foi quando eu cheguei no Iraque, eu vi muito soldado armado, metralhadora, aquele povo todo armado no meio da rua, coisa que você não vê no Brasil e em outros países da Europa, então, você não vê isso, conclusão: você assusta. E depois, esse caminhão cheio de mortos da guerra, isso também me assustou e é... a outra coisa que a gente vê lá é a movimentação de guerra, muitos caminhões, muitos comboios de gasolina de carro, metralhadoras e, de vez em quando, aqueles mísseis que passavam pela cabeça da gente lá (risos), só. (Professor Mauro)

Para sair do acampamento e ir a outro lugar ou cidade, o funcionário tinha que solicitar autorização e transporte, justificando o motivo da saída.

Não era incentivada nenhuma ação de deslocamento de funcionários ou de seus familiares, pois além das restrições de um país em guerra, tratava-se de um país muçulmano, com hábitos, costumes, crenças e língua muito diferentes dos brasileiros, o que, por si só, já oferecia risco de conflito, devendo ser evitado a todo custo. Portanto, quando se estava fora do acampamento, não havia tranquilidade, e a liberdade era vigiada.

Dentro do acampamento as zonas de circulação eram demarcadas em função do cargo/ escolaridade. Na vila residencial, os familiares tinham acesso a todos os ambientes. O mesmo não acontecia com os solteiros com baixa

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

escolaridade, cujo deslocamento ficava restrito aos alojamentos, hospital e supermercados.

Pairava uma certa tranquilidade apesar da proximidade do acampamento com Bagdá (menos de 3 horas de carro) e de se perceber o movimento dos aviões de guerra. A Construtora instruía os funcionários para o caso de uma saída de emergência:

> É, isso dava segurança, porque você sabia que, apesar de você estar lá em guerra, você sabia que a Mendes Jr. tinha estrutura para retirar a gente de lá, se fosse necessário, né.(professora Maria das Graças)

A rotina do acampamento contribuía para a sensação de tranquilidade. Na vila residencial, por volta das 06h30min horas, começava o movimento de saída dos funcionários que trabalhavam no campo, por volta das 07h30min horas era a vez dos funcionários que trabalhavam no acampamento (escritório, hospital, etc) seguidos dos professores e alunos. A jornada de 8 horas era para todos, inclusive para a escola que funcionava em horário integral, finalizando suas atividades às 18h30min horas, com intervalo do almoço e lanches da manhã e da tarde.

Por volta das 19 horas, todos retornavam às suas casas, repúblicas e alojamentos. No dia seguinte, iniciava-se tudo outra vez por mais 6 dias na semana.

A arquitetura do acampamento bem como a definição das tarefas de cada um criava um cenário de panoptismo nos moldes do modelo que apareceu no século XIX que se diferencia do modelo anterior no qual o controle era exercido pelo grupo (Inglaterra) ou representava a reclusão por exclusão (França). Nas instituições do século XIX,

> ... o indivíduo é vigiado justamente por ser um indivíduo que ele encontra colocado em uma instituição que vai constituir o grupo, a coletividade que será vigiada... É a estrutura de vigilância que, chamando para si os indivíduos, tornando-os individualmente, integrando-os, vai constituí-los secundariamente enquanto grupo. (FOUCAULT, 2013, p. 112)

Foucault defende a ideia de que essas instituições não visam excluir, mas fixar os indivíduos:

> A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber... mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. (FOUCAULT, 2013, p. 112)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Quando Foucault utiliza a palavra instituições no plural, ele está se referindo à escola, à fábrica, à prisão, ao hospital, dentre outras. Ou seja, podemos penas em um baixo_com um escola, um outro bairro com uma fábrica, outro com hospital, mas dificilmente encontraremos um bairro com todas essas instituições. Encontraremos essa situação em um conjunto de bairros ou cidade. Ou seja, normalmente, essas instituições encontram-se, de certa forma, diluídas no espaço geográfico.

No acampamento, essas instituições estavam presentes num espaço geográfico equivalente ao tamanho de um bairro pequeno sob um mesmo comando cuja finalidade era "ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores". (Foucault, 2013, p. 113)

Isso significa que a intensidade com que o indivíduo era submetido à influencia da instituição era grande o que permitia sua exposição às estratégias de cooptação pela instituição.

Foucault (2013), classifica essa estratégia do século XIX, ou seja essa inclusão do indivíduo à normalização como "sequestro".

Essa situação estampava o contraste vivenciado por esses habitantes do acampamento: do lado de fora, uma guerra liderada por um ditador e do lado de dentro, uma tranquilidade permeada pela intenção de igualdade de distribuição de bens em função da desigualdade dos casos ocupados, esse fato por si só seria motivo de tensões e conflitos não um detalhe singular à essa experiência: o fato de que todos os funcionários eram signatários de um contrato de trabalho assinado no Brasil para a realização de um trabalho realizado fora do Brasil.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

4
Uma Escola Brasileira no Iraque

O funcionamento de uma escola em território brasileiro, seja ela pública ou privada, depende exclusiva e fundamentalmente da autorização do Ministério da Educação – MEC.

A autorização está condicionada a uma tramitação de documentos e, sobretudo, às informações do tipo de escola que será oferecida, a estrutura, o currículo e os conteúdos a serem ministrados, os quais, obrigatoriamente, devem seguir a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB, além da qualificação do corpo docente e da submissão às fiscalizações avaliativas do Ministério da Educação.

Isso quer dizer que a escola que seria autorizada para funcionar fora do território nacional, para ter seu histórico escolar aproveitado nacionalmente, deveria seguir o mesmo ensino vigente no Brasil.

E qual escola tínhamos no Brasil?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

4.1
De qual escola estamos falando?

Para compreendermos o tipo de escola que foi para o acampamento no Iraque é necessário voltarmos à sua origem, mesmo que de maneira abreviada.

A educação no Brasil teve sua origem referenciada pela Igreja Católica, com os jesuítas, cujo objetivo era a evangelização missionária. Por dois séculos "o sacerdote foi o professor, cujo trabalho missionário confundia-se com um papel messiânico." (FERREIRA, 2002, p.119), o qual "...acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação de elite". (ROMANELLI, 2002, p. 35)

Aos poucos, além da posse da terra e o número de escravos, pelos quais se media o *status* dos colonos, o grau de bacharel e o de mestre das artes, conferido pelos Colégios jesuítas, passou a ter importância junto à aristocracia que se formava, composta por letrados, futuros padres, juízes e magistrados.

> Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação dos seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas. (ROMANELLI, 2002, p.36)

Com a ascensão do Marquês de Pombal, decorreu a reforma pombalina a qual resultou na expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias. As consequências dessa reforma foram sérias para o Brasil colônia:

> ...desmantelou-se uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação de disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da Educação. (ROMANELLI, 2002, p. 36) (grifo meu).

Chegamos ao século XIX e a organização da sociedade brasileira ganha uma camada intermediária, oriunda da mineração, tornando as relações sociais mais complexas do que eram na colônia, sobretudo do ponto de vista do envolvimento político, uma vez que as escolas se concentraram na zona urbana. Desenhava-se uma pequena burguesia afinada com a burguesia europeia.

> Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve, sobretudo, ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: educação escolarizada. (ROMANELLI, 2002, p. 37)

Essa classe intermediária percebeu o valor da escola e intensificou sua demanda e, apesar de já termos duas diferentes classes frequentando as escolas, o "tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a educação das elites rurais". (Romanelli, 2002, p.38)

Assim, o Brasil chegou à independência política de 1822 quando deixou de ser colônia para assumir a condição de estado independente. Daí, em 1824 foi outorgada a sua primeira Constituição e a nação adentrou em um estado imperial. Sendo assim, estabeleceu-se um Estado de Direito, sob forte influência da Revolução Francesa de 1789, dando, portanto, lugar a um regime liberal e marcando "a passagem da condição individual e servil de súditos da Coroa Portuguesa, marca do nosso Colonialismo, para a de cidadãos do Império". (CURY, 2002, p. 13)

Entretanto, a independência política não alterou o panorama da educação imediatamente, pois se caracterizou mais como uma transferência de poderes dentro de uma mesma classe do que...

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. A escola, representada sobretudo pelas novas Faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em S. Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 – passou a desempenhar o papel de fornecedora de pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império. (ROMANELLI, 2002, p.39)

Esse ensino superior era caracterizado por ser de currículo universalista e humanístico e passou a influenciar a estrutura do ensino secundário. Com o Ato Adicional de 1834, instituiu-se uma dualidade de sistemas: às Províncias cabiam a responsabilidade sobre a educação primária e média e, ao poder central, a incumbência de regulamentar e promover a educação no Município Neutro e a educação de ensino superior.

> Esse monopólio de ensino superior de que gozou o poder central, aliado ao currículo vigente nas duas escolas de Direito, que contavam com a preferência da população escolar, acabou influindo sobre a composição do currículo e de toda a estrutura da escola secundária... Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas. (ROMANELLI, 2002, p. 39)

As Províncias, sem recursos para desenvolver uma rede de escolas, acabou por deixar o ensino secundário nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário no mais completo abandono. Com a pressão feita pela classe dominante, os colégios acabaram por se transformar em cursos preparatórios para o ensino superior. Resumindo: a educação pública foi completamente esquecida e a educação média reduziu-se às disciplinas propedêuticas. Nesse sentido, Romanelli (2002) afirma que a cultura transmitida pela escola guardava, pois, o timbre aristocrático. E o guardava em função das exatas necessidades da sociedade escravista.

Com a Constituição de 1891, instituiu-se o sistema federativo de governo e ocorreu a descentralização do ensino. Na realidade, coube à União criar e controlar o ensino superior e o ensino secundário, bem como a instrução em todos os níveis do Distrito Federal. Aos Estados restou criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, basicamente as escolas normais para moças e as escolas técnicas para rapazes, ambas em nível médio. Estava assim desenhada, a educação na primeira constituição republicana no Brasil. Para Romanelli,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira. (ROMANELLI, 2002, p.41) (grifo nosso)

Esse sistema simples não refletia, porém, a complexidade que estava atingindo a nova sociedade brasileira que chegava com a República, bem diferente da sociedade Colonial. Existia uma pequena burguesia formada por intelectuais, letrados, padres, militares, burguesia industrial, imigrantes, camponeses. Era fácil de se imaginar que essa população não se enquadraria em um simples e reduzido sistema de ensino. "A pressão não tardaria, pois, a provocar a ruptura das limitações impostas pela Constituição. E a instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e pela complexidade dessas camadas." (ROMANELLI, 2002, p.43)

Para tentar resolver os problemas advindos do desajuste do sistema educacional às necessidades da população, muitas reformas foram feitas, entretanto, sem efeito. Essa estrutura, contudo, começou a entrar em decadência e explicitou a necessidade de novos direcionamentos na situação educacional. O aparecimento de movimentos culturais e pedagógicos em busca de reformas profundas e o aumento da demanda escolar estimulada pelo processo de urbanização após a primeira guerra foi bastante acelerado após 1930.

Com a grande crise econômica de 1930, a matriz tradicional de industrialização foi abandonada e passou a predominar o modelo de substituição de importações, dada a dificuldade de importação em função dos anos de guerra. Muda-se, dessa forma, a matriz econômica do Brasil.

O papel da escola no progresso brasileiro

O desenvolvimento de um país tem como diretriz uma matriz econômica a qual varia conforme o contexto vivido. Em nível mundial, a matriz de desenvolvimento com base no modelo industrial se deu após as revoluções liberais: em 1688 houve a Revolução Gloriosa na Inglaterra; em 1776, a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

independência das 13 colônias da América e, em 1789, a Revolução Francesa. Todas objetivavam o fim do absolutismo e a implantação de um modelo liberal que permitiria a transformação da produção artesanal para a matriz industrial. No caso do Brasil, a matriz econômica seguiu com um modelo agrário até o início do século XX, quando, num contexto sociopolítico e econômico de efervescência, voltou-se para o modelo industrial.

O Brasil, na década de 20, vivenciou um contexto social, político e econômico bastante conturbado: movimentos armados surgiam por todo país, com consequentes conflitos políticos e econômicos com a oligarquia, crise econômica acentuada pela crise mundial de 29, a qual ocasionou a queda do café no mercado internacional e o desequilíbrio da balança comercial. Por outro lado, a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno possibilitaram ao Brasil uma reação a qual se direcionava para a industrialização.

> A economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um setor para o outro. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. (ROMANELLI, 2002, p. 48)

Assim, chegava a industrialização ao Brasil, em um país, eminentemente, agrícola. E como fazer essa transformação? Nesse caso, a escola teve um papel preponderante.

> A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições de vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente o produto de realidades sociais e políticas. (AZEVEDO, 1932, p.25)

Dessa forma, a passagem de um modelo de economia agrícola com fins de exportação para um modelo urbano-industrial passou a exigir do sistema educacional a necessidade de qualificação de mão de obra.

Entretanto, a escola não estava preparada para essa demanda. Aliás, a história da educação no Brasil é marcada pela descontinuidade de políticas realmente interessadas no desenvolvimento social da população.

> E a crise se manifestou sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional, de forma que se atendesse harmonicamente, tanto à demanda social de educação, quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação. (ROMANELLI, 2002, p. 46)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

E como há muito tempo (talvez desde a sua origem) o ensino brasileiro não atendia às demandas sociais, foi quase natural que a escola se submetesse à pressão do mercado e assumisse o papel de formadora de mão de obra e sua expansão buscou atender às exigências quantitativas do mercado sem, portanto, impactar a qualidade do ensino,

> ...ela (a escola) deve fornecer certos tipos de quadros e, portanto, deve remodelar o seu ensino, mas não é solicitada a fornecer o progresso científico, feito através da pesquisa, porque esta carece de função junto à economia. (ROMANELLI, 2002, p. 56)

Mesmo um dos movimentos mais importantes na história da educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, considerado muito avançado para a época, já nascia velho, pois nas suas reivindicações, estava a demanda pela formação para o trabalho como forma de integrá-lo ao progresso:

> ...A escola nova, que tem que obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1932, p. 56) já (grifo nosso)

Essa reivindicação do movimento se deu nos anos de 1930, década cuja industrialização ainda era incipiente e, mesmo assim, fica claro o apelo para a educação atrelada ao trabalho. Buscava-se o progresso econômico e este, definitivamente, no caso do Brasil, não estava associado ao progresso social. Segundo Adorno,

> ...a realidade efetiva da história é *uma formação pelo trabalho*, ...mas muito cedo ficaria claro que, embora o trabalho fosse formador, o que se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador; a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo. (ADORNO, 1995, p.17) (grifo nosso)

No caso brasileiro, foi exatamente o que aconteceu, uma formação alienada porque não se conseguia acabar com a defasagem entre a educação e o desenvolvimento. Essa defasagem, consequência da manutenção do modelo antigo de educação, baseado no ensino elitista e enciclopedista, teve grande impacto na sociedade, pois contribuiu, não só para marginalizar parte considerável da população, como também não tendeu às necessidades do mercado, que por sua vez

> não encontrou ressonância no sistema educacional e pressionou o Governo para a criação do chamado sistema paralelo [i]a ele diretamente vinculado....em principio isso ajudou a manter um certo dualismo no sistema educacional (sistema oficial em oposição a treinamento profissional), como forma de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> discriminar socialmente as populações escolares e manter o sistema oficial a salvo da "invasão de bárbaros", enquanto fornecia, em parte, o tipo de mão de obra que interessava à economia. (ROMANELLI, 2002, p.256)

Nesse momento, o Brasil encontra-se no contexto de governo populista cuja gestão tinha enorme influência das empresas[71], as quais exigiam uma massa de operários com baixa qualificação e

> ...não só treinava pessoal de acordo com os interesses próprios desta, no que concernia ao grau de produtividade desejada, mas também mantinha um nível de treinamento e escolaridade baixo, o bastante para evitar pressões sociais por melhorias salariais. (ROMANELLI, 2002, P.256) (grifo nosso)

Trata-se do atrelamento do ensino ao desenvolvimento econômico, no sentido de que a escola forneceria o recurso humano treinado[72], conforme a demandada indústria. Este treinamento significava

> Uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de corpos "docilidade" que une ao corpo analisável ao corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 2012, p.132)

Espera-se que esse corpo dócil não questione, não se rebele, mas que se submeta à máquina. Trabalho e progresso. Tem-se, assim a direção para a solução dos problemas. É a fé no progresso. Segundo Benjamin, essa fé tem origem no iluminismo, conceito do qual discorda. Não é que discorde do progresso, mas sua crítica se volta para o progresso dogmático e relaciona, em sua tese XIII, três consequências para o entendimento equivocado do progresso dogmático:

> Em primeiro lugar, confundir o progresso técnico com o moral, como se a criação da bomba atômica tivesse tornado a humanidade – e, sobretudo aqueles que a fabricam – pacifistas de estrita observância. Em segundo lugar, pensar que o progresso é um plano generoso por não ter fim: não há aspecto na vida que não admita melhoria, nem meta que esteja fora do nosso alcance. O progresso é inacabável porque nem a inteligência humana nem os recursos naturais que materializarão nossos projetos têm limites. Por fim, o fato de que esta benfeitoria dinâmica é imparável. (MATE, 2011, p.277)

Nessa mesma linha de reflexão, Rancière (2015), afirma que, na esteira da marcha triunfal do progresso no contexto europeu para a instrução do povo, eternizava-se a desigualdade, distanciando-se muito da emancipação.

[71] Uma curiosidade que ilustra bem esse período é o jargão popular que dizia que "Getúlio era o pai dos pobres e a mãe dos ricos.

[72] O Governo respondendo à pressão do empresariado cria, em 1942, por meio do decreto-lei 4.048, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, cuja organização e direção ficariam a cargo da Confederação Nacional das Indústrias.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. Foi a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (RANCIÈRE, 2015, p. 239)

Foucault esclarece que dessa forma, ou seja, na busca pelo domínio do corpo é que se direcionou na Europa, nos séculos XVIII e XIX, um grande esforço para se construir a arqueologia das ciências humanas, suportada na disciplinarização e na normalização.

É lamentável que o Brasil, com seu capitalismo tardio[73], pelo menos cem anos em comparação com os países avançados, não tenha incorporado na industrialização as ideias de uma educação emancipatória, libertadora. Ao contrário, lançava-se mão de formas de controle descritas por Foucault, como microfísica do poder presentes na Europa desde o século XVII.

Conforme Foucault (2015), o poder disciplinar não vai destruir o indivíduo, mas vai fabricá-lo. O poder é produtor de individualidade. "O poder é uma produção do poder e do saber" (2015, p. 24). O autor explica que a lógica do progressivismo depara-se com duas consequências contraditórias

> Por um lado, ela propõe a redução da desigualdade pela explicitação das regras do jogo e pela racionalização das formas de aprendizagem. De outro, ela enuncia implicitamente e vanidade de qualquer reforma, fazendo dessa violência simbólica um processo que reproduz indefinidamente suas próprias condições de existência. (RANCIÈRE, 2015, p. 12)

E, em nome do progresso dogmático, avança-se, pois, segundo Benjamin, esse progresso se apresenta como o desenvolvimento incontinente, irresistível, imbatível. Não há maneira de deter o progresso. (Mate, 286). Ou seja, continua-se caminhando em direção oposta ao que se pretendia com a educação libertadora.

> Benjamin constata que aqueles sonhos de felicidade ou devaneios com que a humanidade saudou a técnica ficaram fossilizados no adormecimento ou foram reduzidos ao esquecimento...são as novas mercadorias que nos fazem sonhar o que elas querem. (MATE, 2011, p.283)

E a educação de treinamento faz-se necessária para sustentar esse progresso-desenvolvimento que, por sua vez, alimenta-se da técnica. "A técnica, longe de libertar o homem converteu-o em uma engrenagem." (Mate, 2011, p.46)

A técnica moderna tem algo que a produção industrial não tinha: fantasmagoria.

---

[73] Adorno utiliza a expressão "capitalismo tardio" em substituição a "sociedade industrial" (ADORNO, 1995,p.19)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> Seria uma mercadoria que consegue apresentar-se diante de nós como se não tivesse passado por um processo de produção. No capitalismo anterior, as fábricas eram bem visíveis, para assinalar a importância da organização e da produção do trabalho. Agora, essa organização é virtual. (MATE, 2011, p. 48)

Essa "fantasmagoria" tem impacto direto na escola. Nessa sociedade em que a multiplicação exponencial das trocas colocou todos participando das mesmas fruições e liberdades, as divisões tradicionais de classe empalideceram

> Nessas condições, a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmagórica de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. (RANCIÈRE, 2015, p. 15)

Se antes vivenciamos a sociedade da disciplina, agora vivemos na sociedade do controle. Entretanto, agravando esse quadro, dado o nosso atraso no processo de desenvolvimento, acabamos por vivenciar dois tipos de sociedade de controle. A diferença agora é que não se trata de ambientes confinados "o que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de treinamento". (Deleuze, 1992, p. 220)

> Pode-se prever que a <u>educação</u> será cada vez menos um meio fechado distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou executivo-universitário. (DELEUZE, 1992, p.220) (grifo nosso)

Ocorreu uma mudança substancial no significado da mercadoria. E para apreciá-la, não temos que ir até a fábrica, mas até a vitrine. A produção perde sua importância que ganha o significado do consumo da técnica. Por isso, Benjamin afirma que "o centro da atenção não é a fábrica (lugar da produção), mas a vitrine (lugar de consumo). (Mate, 2011, p. 48)

> Quando vemos um carro numa vitrine, não sonhamos com as prestações do automóvel, mas com o prestígio social que ele representa. O processo deslocou a humanidade. (R. MATE, 2011, p.283)

Benjamin avança nessa tese afirmando que o deslocamento pressupõe a substituição do homem pela máquina bem como o aparecimento da guerra.

> A guerra é o resultado de um desequilíbrio entre as capacidades técnicas e os elementos básicos que conformam o "bem-estar da humanidade", a saber, as expectativas da sociedade, bem-estar dos indivíduos e a democracia, entendida como tradução política do poder ascendente das massas. (MATE, 2011, p.284)

Para Benjamin, a guerra é o resultado do desequilíbrio entre o progresso técnico e o desenvolvimento social. Pode-se derivar daí, a ideia de que a guerra será um evento constante nas sociedades modernas uma vez que o nível e o ritmo do desenvolvimento da humanidade não são os mesmos que o da técnica.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

E a escola que seria o local onde se poderia anular, ou pelo menos minimizar esse desequilíbrio, torna-se parte da engrenagem da lógica de mercado. Adorno critica a formação a partir da forma social assumida pelo trabalho.

> A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa resulta no império do que se encontra formado na dominação do existente. (ADORNO, 1995, p.19).

E nessa dominação do existente, perpetua-se a exploração do homem pelo homem que encontra um cenário propício, o qual é alimentado pelo avanço da técnica em nome do progresso que, segundo Benjamin, volta as costas para o passado, tornando-se suicida. (Mate, 2011).

Esse progresso desregrado[74] ganha nova roupagem frente ao fenômeno da globalização dos mercados, resultando na barbárie contemporânea, cuja característica é a eliminação das pessoas.

> Hoje, diferentemente do que ocorria no passado, o progresso não necessita pisar florzinha à beira do caminho. Se houve um tempo em que o progresso se nutria no processo de criação de riquezas, da exploração dos trabalhadores, da conversão de negros africanos ou da opressão dos pobres, hoje ele não necessita deles. Os pobres estão sobrando, não necessários para o progresso. (MATE, 2011, p.53) (grifo nosso)

Esses pobres vão ficando à margem da sociedade, vão sendo esquecidos. Trata-se da barbárie contemporânea, denunciada por Benjamin na sua tese XIII: produção de vitimas pela sociedade.

No capitalismo moderno, não há espaço para todos nem a preocupação em camuflar essa realidade porque não há, como havia no passado, a presença do comunismo ameaçando o mercado.

Ocorre que antes se reciclavam[75] indivíduos, mas a lógica da barbárie contemporânea[76] simplesmente elimina, exclui as pessoas que não se enquadram no sistema, sobrando a elas [77]apenas a miséria.

---

[74] Na sua tese XIII, Benjamim relaciona o conceito de progresso e fascismo, afirmando, na conclusão, que "temos que considerar o progresso como catástrofe se, realmente, queremos escapar do seu encanto". (MATE, 2011, p.206)

[75] Foucault: nos ambientes confinados produziam-se corpos dóceis (FOUCAULT, 2012, p.131).

[76] Há um nome hoje, que além de sinalizar uma realidade concreta, converteu-se em símbolo: Guantânamo. ~~E~~ É o espaço sem lei onde vão parar os suspeitos de querer causar dano ao império. Os detidos em Guantânamo são o exemplo mais claro de uma situação em que a lei se retira do sujeito, não pra libertá-lo, mas para privá-lo da sua condição de sujeito. (MATE, 2011, p. 199)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Então, diante de uma realidade de exclusão, estado de exceção, de dominação, de barbárie, deposita-se a esperança na educação para alterar essa realidade. E, conforme a orientação de Adorno, essa educação deve ter seu início na infância.

> Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 1995, p.123)

A preocupação de Adorno e Benjamin, cada um no seu tempo, convergem para se criar uma consciência do que seja a barbárie para, consequentemente, evitá-la. E isso é urgente, pois a consequência desse progresso dogmático focado na técnica e no ambiente da globalização é a guerra, resultado, pois, do desequilíbrio entre as expectativas da sociedade e a capacidade técnica com fortes influências neoliberais.

Nesse sentido, o contexto educacional latino-americano sofreu alterações significativas na década de 90, auge das políticas neoliberais.

No Brasil, na esfera política, esse momento refere-se especificamente a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e as continuidades e descontinuidades entre esses governos. No âmbito econômico, com reflexos em todos os outros segmentos da sociedade, era a passagem do modelo fordista, caracterizado por um modelo rígido, para um modelo de acumulação flexivo no processo de trabalho e no mercado de trabalho, orientado pelo movimento reformista neoliberal.

> O movimento reformista constituiu-se como uma ofensiva internacional, concernente a todos os domínios e níveis de formação, vinculada ao conteúdo educativo e às formas de avaliação. O que se debate é que a educação, do ponto de vista das trocas internacionais, gradualmente, deixe de ser um domínio específico que depende exclusivamente da ação do Estado (pois ele não deve constituir um entrave às trocas e à livre concorrência, mas, ao contrário, tem a responsabilidade de fazer respeitar o livre jogo do mercado etc., conservando e reforçando sua função de mantenedor da ordem e da segurança. (ROCHA, 2004, p.166)

Desde então, o neoliberalismo passa a ser a diretriz da política brasileira e, dessa forma, a reforma educacional fica dependente da reforma do Estado. Bonavides, 1999, afirma que, a partir do momento em que um país passa a

---

[77] Segundo Reyes Mate, já antes da guerra, Benjamin escreveu: “Há segmentos sociais para os quais a ordem estabelecida é a miséria estabilizada”. (MATE, 2011, p. 190)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

adotar uma política neoliberal, deixa de ser independente para se submeter às políticas econômicas das nações dominadoras.

Nesse sentido, no início da década de 90, uma força-tarefa dirigida pelo Ministério do Trabalho norte-americano um relatório definindo as novas exigências às quais as escolas deveriam responder, tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho.

> E determina que os ensinos fundamental e médio deverão fornecer aos alunos uma estrutura de capacitação básica, cognitiva e de qualidades pessoais que consistiriam em: ler, escrever, contar, calcular, escutar, falar, pensar, criativamente, tomar decisões, solucionar problemas, perceber com acuidade, saber como aprender e raciocinar, responsabilidade, auto-estima, sociabilidade, autogerenciamento, integridade e honestidade, além de competências e habilidades (skills) tão importantes quanto os conhecimentos técnicos e intelectuais, mas distintas destes – essas competências representam os atributos que o empregador de alto desempenho de hoje procura no funcionário de amanhã, pois as próprias escolas precisam ser convertidas em organizações de alto desempenho, tal como os indivíduos e as empresas. (ROCHA, 2004, p.156)

Deve-se também incentivar o trabalho em grupo, característica fundamental para o funcionário do futuro e cabe ao professor preparar os alunos (Rocha, 2004). Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociopolíticos e para a (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho (Cury, 2006).

Nesse sentido, o capítulo referente à Educação na Constituição da República de 1988 dá a seguinte definição, em seu art. 205:

> A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 2013, p. 121).

Com essas diretrizes foi realizada uma reforma administrativa do sistema educacional orientada por um “novo modelo de regulação educativa produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais” (Oliveira, 2007, p. 29), colocando a educação no setor de “serviços definidos pelo mercado” (Chauí, 1999, p.03).

Pois bem, o novo modelo educacional, para dar conta dessas demandas, adotou a descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Dessa forma, as escolas adquiriram maior flexibilidade e autonomia dos envolvidos, em especial os professores na medida em que, internamente, as instituições educacionais ficaram mais independentes, pois agora respondem às demandas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

externas e, assim, acabam por, responderem cada vez mais, a uma demanda crescente de atividades e, por conseguinte, de responsabilidades. (Oliveira, 2007).

Esse modelo regulatório, consequência de um contexto de reestruturação do capitalismo, contribuiu para a intensificação e auto-intensificação e do trabalho docente (Hargreaves, 1998). Os professores se "sentem autorresponsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e, até mesmo, pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola" (Oliveira, 2007, p.9).

Diante desse panorama, a condição docente tem sido alvo das preocupações de educadores, pesquisados e de outros atores envolvidos com a escola, sendo enfatizada a sua importância para a condução, o desenvolvimento e a consolidação da democracia. Entretanto, essa visão simplificada de que "o educador seria um "demiurgo" criador de cidadania (Rocha, 2004) de nada contribui para elevar a condição docente visto que o professor também é vitima da engrenagem das políticas neoliberais.

Isso posto, afirma-se que o contexto educacional encontra-se diante de uma nova organização do trabalho escolar com impacto direto na condição docente, a qual por sua natureza está envolta de complexidade.

A escola que foi para o Iraque levou consigo a trajetória do ensino brasileiro e os professores levaram consigo a experiência das condições de trabalho nesse cenário educacional.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

4.2
Legitimação de uma escola brasileira no Iraque

A legitimação[78] do histórico escolar de uma instituição de ensino brasileira efetivada em territórios internacionais requereu um empenho dos dois países envolvidos[79] bem como da construtora e do Sistema Pitágoras de Ensino,

[78] Esse trabalho de pesquisa documental foi elaborado pela pesquisadora em sua dissertação de mestrado.
[79]Ver anexo 3: a Construtora solicita junto às autoridades Iraquianas a autorização para iniciar o funcionamento da unidade escolar no acampamento do km 38-Expressway.

escola que seria implantada no acampamento, conforme se verifica no parecer do Conselho Federal de Ensino:

> As escolas, criadas exclusivamente para atender a filhos de funcionários brasileiros transferidos para outros países, devem obedecer às disposições da legislação brasileira de ensino, em vigor, isto é, devem seguir o que preceitua a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus e a jurisprudência firmada pelo Conselho Federal de Educação para esses graus ensino. (PARECER/SEPS/COLENE/nº 07/78)

Esse documento garantia a continuidade dos estudos na ocasião do retorno do aluno para o Brasil. Estava aí a justificativa da obrigatoriedade de se adotar o currículo vigente no Brasil.

A seguir, mais um trecho da tramitação de documentos legais que possibilitaram a implantação de escolas brasileiras fora do território nacional.

> Parecer CEE-MG n. 412/79
>
> Examina consulta da "Mendes Júnior Internacional Company" sobre a instalação de escola na República do Iraque
>
> Histórico: A "Mendes Júnior Internacional Company" ingressou neste órgão com o pedido de orientação sobre providências a serem eventualmente tomadas, de acordo com as normas do Sistema Estadual de Ensino, para a instalação de uma escola de nível de 1º e 2° graus, na República do Iraque, através do contrato com o Sistema Pitágoras de Ensino Ltda., de modo a ter os estudos ali ministrados reconhecidos na volta dos alunos ao Brasil.
>
> Conclusão: à vista do exposto, somos favoráveis que este Conselho assim se manifeste:
>
> a) os estudos de 2º grau realizados no Iraque....serão reconhecidos pelo Sistema estadual de Ensino de Minas Gerais, desde que realizados nas escolas a serem instaladas nos quilômetros 30 e 215 da ferrovia...com observância do currículo adotado pelo Colégio Pitágoras e das normas deste Conselho, no que tange à contratação de pessoal docente, técnico e administrativo;
>
> b) o reconhecimento de que trata a alínea "a" é condicionada à *autorização* [80]*de funcionamento das escolas em questão, por parte do Governo do Iraque*, devendo a Entidade Mantenedora remeter a este Conselho, tão logo lhe seja possível, cópia traduzida da referida autorização; (grifo nosso)
>
> c) relatório anual circunstanciado sobre o funcionamento dos estabelecimentos de forma a oferecer condições de acompanhamento dos trabalhos ali realizados;
>
> d) dos históricos escolares e demais documentos a serem expedidos...deverá constar: "Estudos reconhecidos pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, nos termos do Parecer CCE nº412, de 06 de novembro de 1979.
>
> Ulisses de Oliveira Panisset,
>
> Presidente da Câmara do Ensino de 2º grau e Relator (Parecer CEE-MG n. 412/79)

[80] Ver anexo 5: Ofício da Construtora para a Embaixada do Brasil, em Bagdá, para autorizar o funcionamento da escola no acampamento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Assim, em 1980, havia uma escola brasileira instalada em um canteiro de obras de um acampamento internacional, situado no km 38 da rodovia Expressway trecho que ligava Hit a Tullaha.

A Construtora contratou o Sistema Pitágoras de Ensino para que essa instituição educacional se responsabilizasse pelo ensino voltado para os filhos de seus funcionários. Essa relação foi regida por um contrato de assistência técnica no qual os deveres e as obrigações de ambas as partes estavam tacitamente estabelecidos.

A seguir, recortamos alguns trechos do contrato de assistência técnica:

Cabia ao Sistema Pitágoras de Ensino:

•Implantar e conduzir os serviços de assistência técnica (...);

•(...) Garantir um padrão de ensino e organização compatível com o

existente nos melhores estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte – MG;

•Fornecer, sempre que solicitado pela contratante (...), a preço de custo, material de ensino produzido pela editora do contratado;

•Tomar providências junto ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (...) para permitir aos alunos, na ocasião do seu regresso, dar continuidade normal aos estudos no Brasil;

•Promover, mediante solicitação por escrito, a seleção de substituto para todo e qualquer funcionário, que seja considerado inapto, ou que venha a se demitir ou a ser demitido, a fim de que não haja prejuízo das atividades do ano letivo;

•Controlar a qualidade e o padrão de ensino e demais atividades pertinentes à unidade escolar (...) através de inspeções por diretor pertencente aos quadros do contratado, designado para tal fim;

•Enviar semestralmente à contratante relatório do andamento dos serviços prestados;

•Corrigir as despesas com atividades complementares não previstas

no contrato de trabalho firmado entre a contratante e o corpo docente e técnico das unidades escolares; (Contrato de assistência técnica, de 30/07/1981)

A construtora, por sua vez, responsabilizou-se por:

•Promover os testes médicos e psicológicos do pessoal selecionado pelo contratado;

•Admitir para o seu quadro funcional, no Iraque, mediante contrato de trabalho específico, o pessoal selecionado pelo contratado e devidamente aceito pela contratante;

•Obter, junto ao Ministério da Educação da República do Iraque, a necessária autorização para a instalação da referida unidade escolar;

•Edificar as construções (...), bem como provê-las de livros, material de consumo escolar, equipamentos e outras utilidades necessárias ao seu funcionamento;

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

•Proceder à devida manutenção da unidade escolar e de seus equipamentos;

•Fornecer duas passagens aéreas anuais, classe econômica, do Brasil ao Iraque, para viagens de inspeção do Diretor do contratado, designado para tal fim;

• Responsabilizar pelos efeitos trabalhistas decorrentes da contratação do pessoal do corpo docente e dos quadros técnico e administrativo relativamente ao período em que estes estiverem vinculados à contratante. (Contrato de assistência técnica, de 30/07/1981)

O contrato[81] definia, ainda, questões referentes a pagamento, prazos rescisão de contrato de trabalho, penalidades, fiscalização, foro, etc.

4.3
A escola do acampamento

A preocupação com a existência de escolas nos acampamentos[82] era latente. Em qualquer acampamento havia uma escola ou, caso a estrutura fosse muito pequena, professores eram deslocados dos acampamentos maiores para os de pequeno porte, em sistema de rodízio. Walzer demonstra similaridade dessa situação com a experiência vivida na Espanha, no século XV: o sínodo de Valladolid de 1432 estabeleceu que

> toda comunidade de quinze [ou mais] famílias será obrigada a manter um professor primário qualificado para ensinar as Escrituras aos filhos... Os pais estão obrigados a encaminhar os filhos a esse professor, e cada um lhe pagará de acordo com seus meios. Se tal receita for inadequada, a comunidade terá obrigação de complementá-la. (WALZER, pág. 98)

E na comunidade com o número de famílias igual ou acima de 40 deveria ter escola com nível mais alto. Segundo Walzer, a escola estava para os judeus como o teatro estava para os gregos.

Esse pensamento também se aplicou aos acampamentos que necessitavam levar as famílias. As variáveis que determinavam se o canteiro de obras receberia uma escola, normalmente, eram a duração da obra, o que seria construído, sua localização e, claro, o seu faturamento. Definidas essas questões, decidia-se pela escola: seu tamanho, quais séries seriam oferecidas, qual estabelecimento seria contratado para oferecer o ensino.

[81] Ver anexo 8: Parte do contrato de assistência técnica firmado entre a Construtora e o Colégio Pitágoras.
[82] A afirmação está no plural, pois em todos os acampamentos que a pesquisadora morou havia uma escola para os filhos dos funcionários.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

No caso do acampamento no Iraque[83], a escola escolhida foi o Colégio Pitágoras, uma escola referência em Belo Horizonte, na década de 80,, conhecido pela qualidade no seu ensino. E, assim, o Colégio Pitágoras foi para o Iraque.

A estrutura física da Escola, no acampamento, era generosa. Era uma escola grande, composta, internamente, por várias salas de aula que atendiam desde os alunos da Educação Infantil até os do Ensino Médio.

Além disso, havia laboratórios, biblioteca, consultórios psicológicos, sala dos professores, secretaria, diretoria. Todos esses ambientes eram climatizados e bem vedados para não permitir a entrada insetos ou de poeira quando ocorriam as tempestades do deserto.

Na parte externa, havia um pátio coberto, no qual eram realizadas atividades comunitárias tais como confraternizações, festas juninas, gincanas, recreações. Esse espaço também recebia os pais dos alunos para apresentações diversas e para as sessões de cinema.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

[83] A pesquisadora morou na Mauritânia, África, em um acampamento da mesma construtora e a escola também era o Colégio Pitágoras.

Figura 10: Fachada do pátio externo da escola

Fonte: Cedida pela Professora Maria das Graças

Figura 11: Confraternização dos alunos no pátio da escola

Fonte: Cedida pela Professora Neuma

A parte externa da área da escola era composta por quadras para esporte, caixa de areia e outros espaços destinados às atividades de lazer e esportes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

A área externa da escola era utilizada também para atividades que envolviam toda a comunidade como a gincana realizada anualmente, cujas equipes eram compostas por vários setores do acampamento.

Figura 12: Atividades esportivas nas quadras da escola

Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

A Escola funcionava em horário integral nos cinco dias e meio da semana[84] (não havia aula na quinta feira a partir do meio dia nem na sexta-feira). Todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio passavam o dia inteiro na escola. Eles iam para as residências na hora do almoço, retornavam às 13h30min e lá permaneciam até as 18h30min. Aos alunos do Ensino Médio era permitido irem até as suas casas nos intervalos dos turnos da manhã e da tarde dada a proximidade da escola com as residências.

As salas de aula possuíam uma estante com o nome de cada estudante para que ali fosse deixado o material, pois, como os alunos estudavam em horário integral, não havia necessidade de levar muito material porque havia pouco 'para casa'. A sala de aula era vedada para impedir a entrada de poeira e insetos do deserto.

[84] Nos países islâmicos o calendário chamado de *Hijra,* ou *Hégira*, baseia-se nas rotações lunares e o dia consagrado para o repouso, equivalente ao domingo para os países ocidentais, é a sexta-feira. Quando adota-se a semana de cinco dias não se trabalha ou na quinta e sexta ou na sexta e sábado, http://www.amani.com.br/conteudo/calendario/calendario.asp

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

A quantidade de alunos por turma, em sua maioria, girava em torno de dez alunos. No primeiro dia de aula, estudante recebia todo o material que utilizaria ao longo do ano, como livros-texto, livros de exercícios, cadernos, agenda personalizada, além de lápis, canetas, borracha, canetas de colorir, lápis de cor, réguas, esses com previsão de reabastecimento semestral. Caso o aluno necessitasse de algum material antes do outro semestre, bastava assinar um requerimento e recebia o material imediatamente.

A biblioteca possuía um acervo razoável, dentro das possibilidades, e fazia o empréstimo regular de livros.

Os pais não pagavam mensalidades e não despendiam dinheiro com o material escolar porque este era custeado pela Construtora. O Sistema Pitágoras de Ensino forneceu à Companhia o material pedagógico produzido pela sua editora, departamento de desenho e pelo setor de tele-educação.

No contrato de assistência técnica firmado entre a construtora e o Colégio Pitágoras, havia uma cláusula especificando que o Colégio forneceria o material a preço de custo para a empresa.

Era uma escola com um cotidiano diferente das escolas: não havia evasão, não havia problemas com vagas, os pais davam apoio total às suas atividades. De uma maneira geral, todas as mães estavam em casa, ou seja, não trabalhavam e, portanto, acompanhavam o desenvolvimento dos filhos que estudavam em horário integral.

Os problemas de ordem técnico-financeira também inexistiam: os salários dos professores eram pagos em dia, as condições de trabalho eram muito favoráveis, os professores ministravam aulas, somente, nessa escola, e moravam há alguns metros dela. Os alunos recebiam todos os materiais.

Ou seja, era a escola ideal. Houve professores que tiveram dificuldades de se adaptarem ao Brasil, após a experiência do Iraque:

> (...) Quando você volta ao Brasil, você tem um choque, que é o do professor que dá aulas de cinquenta minutos, às vezes em vários lugares, correm de um lugar para o outro, não têm nenhum envolvimento... nenhum vínculo com a organização e com o próprio aluno muitas vezes, não é!? Então, quer dizer, ele não vive a vida da escola, quer dizer, ele não sabe das dificuldades da escola, ele não sabe... ele também não quer saber e não pode saber e não... a mecânica é outra... não tem tempo... não é, ele não tem tempo pra saber. E isso faz uma enorme diferença, porque aí, o professor acaba sendo um ministrador de aula, não é, quer dizer, aquele técnico vem, coloca sua competência à disposição, mas o tempo acabou e vamos embora. (professor Lúcio)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> (...) É uma das coisas que eu tive mais dificuldade aqui, é porque lá no Iraque eu trabalhava com alunos de 5ª série, até o 3° ano do 2º grau, então tinha que dar conta de toda essa sequência que, por um lado é complicado, mas por outro facilita até, né, porque é uma sequencia que você vai trabalhar. Aqui, no Brasil, você, normalmente, só fica com uma série, (...) então há uma fragmentação, ao lado de um horário pequeno, ao contrário do Iraque, porque lá você ficava o dia inteiro na escola e para a escola (professora Maria das Graças)

> Nós, professores, ficávamos o dia inteiro na escola e os alunos também, então isso era muito rico para ambos, todo mundo se dedicava (...) (professor Mauro)

> Eu acho que, em termo de ser professora, o Iraque era o ideal: você ganhar um salário, um salário bom, que te dá direito de você fazer as coisas que você sonha e uma possibilidade de você não ficar dividida, de você trabalhar só em um lugar, estar ali o tempo todo para poder produzir, para poder criar, para poder fazer as atividades, se dedicando. (professora Neuma)

Percebemos nos relatos dos professores uma crítica às condições de trabalho docente no Brasil. No capítulo quatro quando fazemos uma retrospectiva do ensino brasileiro verificamos a desvalorização das condições de trabalho bem como na orientação dos conteúdos de ensino.

Azevedo (1932) explica que é normal a marcha da civilização, ou seja, a cada momento vivido são criados novos processos de educação dar conta das exigências da vida social e lembra que escolas são o produto de realidades sociais e políticas. Assim, o Brasil vivenciou na década de 30, a passagem do modelo agrário para o urbano-industrial com a exigência de um modelo de educação que formasse para o trabalho.

Nesse momento, um dos movimentos mais importantes na história do ensino brasileiro nascia e trazia no seu bojo reivindicações pela formação para o trabalho. Buscava-se, urgentemente, o progresso e este, no caso do Brasil, não estava associado ao progresso social e sim ao progresso econômico.

Adorno (1995) alerta que esse tipo de formação pelo trabalho aliena e deforma e produz um déficit ético no capitalismo.

Romanelli (2002) explica que o mercado não encontrou no sistema educacional a resposta que precisava e forçou o Governo a criar um sistema paralelo atrelado a ele (mercado). A consequência foi a manutenção do dualismo no sistema educacional que acabou por discriminar socialmente as populações escolares e manter o sistema oficial a salvo da “invasão de bárbaros” na medida que fornecia, em parte, o tipo de mão de obra que interessava à economia.

Tal atrelamento da educação ao mercado de trabalho, alerta Foucault (2012), produz uma diminuição materialista da alma e empurra o indivíduo para o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

adestramento: trata-se de corpos dóceis. Então o binômio trabalho e progresso encontra o sujeito ideal para a sua realização.

Chegamos ao neoliberalismo que passa a ser a diretriz da política brasileira e, dessa forma, a reforma educacional fica dependente da reforma do Estado, a qual, intuímos, não irá acontecer se mantido essa política econômica.

Então, esses depoimentos dos professores ao lado dessa cronologia resumida do ensino no Brasil nos mostram o sucateamento do ensino brasileiro bem como a obrigação de se cumprir o currículo, conforme descrito no PARECER/SEPS/COLENE/nº 07/78, o qual obrigava as escolas, criadas exclusivamente para atender a filhos de funcionários brasileiros transferidos para outros países, a obedecer às disposições da legislação brasileira de ensino, em vigor, isto é, devem seguir o que preceitua a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus.

Foi essa escola com uma trajetória de dívida social, atrelada ao mercado que por sua vez direcional o Estado que foi para o acampamento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

5
Categorias de análise do Michael Walzer

Para o capítulo a seguir, elencamos alguns bens sociais pensados por Walzer e utilizamos a metodologia comparativa do autor para pensar a distribuição desses bens no acampamento.

Alguns bens foram deixados de fora por não oferecerem elementos suficientes para a análise referente ao canteiro de obras.

5.1
O pluralismo

A ideia de pluralismo está bastante associada ao conceito de mercado e, por conseguinte, relacionada com o dinheiro.

> O que se deve ou não se deve vender compete às pessoas decidir, e elas o têm decidido de diversas maneiras. Em toda a história, o mercado tem sido um dos mais importantes mecanismos de distribuição de bens sociais; mas nunca foi, não é hoje em lugar nenhum, um sistema distributivo completo. (WALZER, 2003, p. 2)

O autor segue explicando que há questões que fogem ao controle do Estado, já que contribui para o "surgimento de novos padrões – redes familiares, mercados negros, alianças burocráticas, organizações políticas e religiosas clandestinas" (Walzer, 2003, p. 2) e, acrescentamos, agora, outras questões relacionadas à escola instalada no acampamento.

Aquele acampamento, objeto deste trabalho, possui um elemento que torna sua análise mais complexa: não havia moeda corrente. Ou seja, era uma sociedade, em sua maioria composta por brasileiros, e, vale ressaltar, o cruzeiro novo era a moeda oficial da época. Há que se considerar que a escola estava instalada em um país árabe, cuja moeda é o dinar e que, para fins de parâmetro financeiro, na época, um dinar equivalia a um dólar.

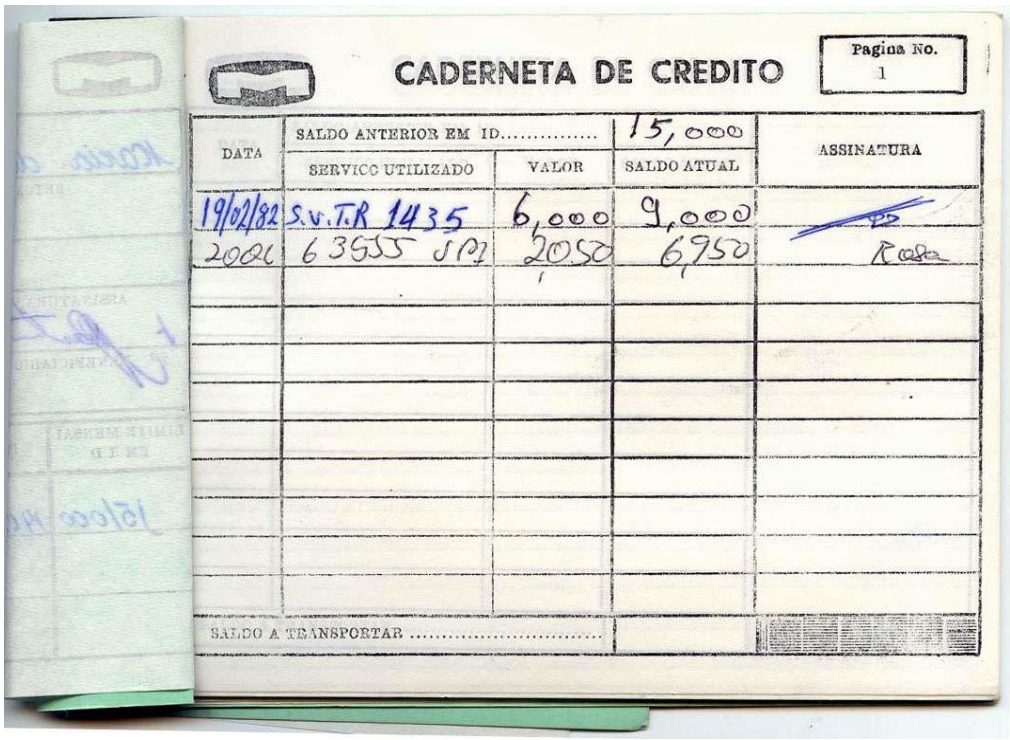
Mas, oficialmente, não circulava moeda alguma no acampamento, na sua movimentação diária. Cada funcionário recebia um número funcional de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

identificação (também identificado como “chapa[85]”), o qual era utilizado em todas as ações que, em princípio, envolveria dinheiro. (Rocha, 2006, p.123). Ver figura 9.

Exemplo: ia-se ao supermercado e levava-se a caderneta, no formato de talão de cheque. Registrava-se o valor da compra, então, destacava-se a folha com o valor e o número da chapa, a qual ficava com o estabelecimento. Para controle individual, anotava-se no canhoto, o respectivo gasto.

Figura 13: Caderneta de crédito



CADERNETA DE CREDITO

Pagina No. 1

DATA	SALDO ANTERIOR EM ID.....		15,000	ASSINATURA
	SERVICO UTILIZADO	VALOR	SALDO ATUAL	
19/02/82	S.V.T.R 1435	6,000	9,000	
2002	63555 SP1	2050	6,950	Rosa
SALDO A TRANSPORTAR				

Fonte: Documento cedido pela professora Maria das Graças

Em todos os estabelecimentos que implicavam gastos, o procedimento era o mesmo. Em alguns, apenas fornecia-se o número da chapa, não precisando da caderneta (como era o caso do clube, lavanderia[86], restaurante[87], telefone, que possuíam formulários próprios).

Ao final do mês, todo funcionário recebia uma quantidade de dinares, da

[85] Uma das dificuldades de readaptação, no Brasil, era resgatar o valor dos pertences em papel-moeda.
[86] Ver anexo 9 : demonstrativo do formulário utilizado na lavanderia
[87] Ver anexo 10: demonstrativo do ticket utilizado no restaurante

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

qual abatiam-se os gastos do mês. Caso sobrasse algum valor, este ficaria de crédito para o mês seguinte, ou o funcionário poderia creditar em sua conta, no Brasil. Em contrapartida, caso faltasse, debitava-se do salário.

No caso da escola e do hospital, não se pagava pela prestação dos serviços.

Percebe-se aqui, a complexidade de se pensar a questão da distribuição no acampamento. Segundo Walzer,

> não se pode entender as distribuições como atos de pessoas que ainda não têm determinados bens na cabeça ou em seus grupos. De fato, já existe uma relação entre as pessoas em um conjunto de bem; elas têm um histórico de transações, e não só entre si, mas também com o mundo moral e material onde vivem. Sem esse histórico, que começa no nascimento, não seriam seres homens e mulheres em sentido reconhecível, e não teriam a menor noção de como proceder para dar, distribuir e trocar bens. (WALZER, 2003, p. 7)

A complexidade reside no fato de todos compartilharem os mesmos bens, os quais foram escolhidos por uma pessoa ou grupo de pessoas. Muitos desses bens tinham origem europeia em função da proximidade com a Europa para minimizar os custos. Ou seja, para alguns desses bens não houve o amadurecimento "histórico" defendido por Walzer, segundo o qual "os bens do mundo compartilham significados porque a concepção e a criação são processos sociais". (2003, p. 7)

Como, então, se explica essa distribuição de bens "ahistoricizados"?

Pode-se pensar sob o prisma de duas possibilidades. A primeira vai ao encontro da suposição de Walzer, confirmada por John Stuart Mill: "os seres humanos gostam em multidões". Segundo Walzer, o "solitário dificilmente compreenderia o significado dos bens ou calcularia os motivos para tê-los como atraentes ou repugnantes". (2003, p.7)

Uma outra possibilidade de análise é que seria uma convivência artificial, por ser uma situação com um prazo determinado, ou seja, as pessoas se submeteriam a essas condições porque assinaram um contrato de trabalho estipulando o prazo de duração dessa experiência.

Nesse sentido, talvez, estaríamos criando mais uma categoria de análise, até então não pensada por Walzer: a de relações com a distribuição de bens sociais por prazo determinado.

De toda forma, é complexo compreender as distribuições como ação de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

indivíduo que ainda não possua determinado bem concebido em sua vida ou do seu grupo[88].

5.2
Predomínio e monopólio

Segundo Walzer, em detrimento da complexidade dos arranjos distribuídos, grande parte das sociedades se organiza conforme

> uma versão social do padrão-ouro: um bem ou um conjunto de bens predomina e determina o valor em todas as esferas da distribuição. E esse bem ou conjunto de bens costuma ser monopolizado, seu valor mantido pela força e pela concordância de seus proprietários. Nesse sentido, o bem pode ser considerado predominante, se os indivíduos que o possuem, por tê-lo, podem comandar uma vasta série de outros bens (WALZER, 2003, p. 11)

Walzer (2003) afirma que predomínio identifica uma forma de usar os bens sociais e o monopólio identifica uma forma de "controlar" os bens sociais para explorar seu predomínio. O exemplo dado pelo autor é o da água no deserto, cujo monopólio ~~o~~ a transforma em predominante por ser um bem escasso. De maneira geral, "tudo o que é bom passa às mãos daqueles que têm o que há de melhor. Basta possuir o melhor para que o resto venha a reboque" (2003, p. 12). Em outras palavras, um bem predominante atrai outros inúmeros bens.

Apesar de não ter moeda corrente[91], o acampamento identificava-se, por natureza, como capitalista, portanto como predominantemente. Por outro lado, pode ser também considerado tecnocrata, ou seja, o saber técnico possui o mesmo papel, e, em algumas situações, até se sobrepunha ao capital.

Essa sobreposição acontecia porque o acampamento foi criado para dar apoio à construção de uma rodovia. O cargo de maior importância e prestígio era o do engenheiro. No aspecto financeiro, todos tinham acesso aos mesmos bens, mas o conhecimento técnico, nesse contexto, tornava-se predominante e objeto de monopólio.

[88] Vale elucidar que iam para o acampamento pessoas de todo o Brasil, como foi concebido, por exemplo, para uma família oriunda do interior do norte ou nordeste, sem acesso aos meios de comunicação, o ritual do "chá das cinco horas" oferecidos a todas as mães nas tardes de quarta-feira?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Para exemplificar essa situação, usaremos a distribuição das casas no acampamento[89]. A estrutura das casas, móveis e utensílios eram a mesma para todas as famílias. Entretanto, a forma que encontraram para fazer a diferenciação entre os cargos ocupados foi por meio da localização das casas. Assim, de um lado do acampamento estavam os funcionários com diploma em ensino superior e, do outro lado, os funcionários sem graduação. O curioso é que, na parte dos "sem graduação" ficavam os professores, que por sua vez, eram graduados. Mas, então, como ficaria a hierarquia dentro da Escola? Professores e diretores todos do mesmo lado? Não. Por isso, os professores, mesmo com titulação habitavam a parte dos funcionários sem formação universitária.

E, fazendo o papel do "divisor de águas" estava a Escola[90]. Isso mesmo! A Escola servia para dividir a população do acampamento: de um lado os graduados e do outro os que não tinham graduação. E essa mesma Escola, que dividia, tinha a função de tratar todos de maneira igual, sem distinção.

Essa separação entre os professores e os diretores da escola merece ser observada porque se trata de uma situação que apresenta um certo contraste com a análise de Walzer.

Segundo o autor, o professor também detém certo poder, conforme sua teoria, "a meritocracia, ou carreira aberta a talentos, é o principio dos que se declaram talentosos: são, com mais frequência, os monopolistas da educação". (Walzer, 2003, p.13)

Como o poder do predomínio é incompleto e do monopólio e imperfeito, o poder torna-se instável. No caso das cidades, um grupo desafia outro, mas, no acampamento, os cargos continuam com o poder, trocando-se, apenas, seus ocupantes[91].

A situação dos professores é explicada pela existência da hierarquia no acampamento a qual faz parte do cotidiano dos canteiros de obras.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

[89] Faz-se necessário observar que em todos os acampamentos nos quais a pesquisadora morou, inclusive em solo brasileiro, havia a separação dos funcionários graduados dos não graduados.
[90] Ver a figura 3: no layout do acampamento percebe-se essa posição da escola.
[91] Era comum o indivíduo não se adaptar às condições do acampamento e mesmo do país (em guerra) e voltar para o Brasil. Dessa forma, seu cargo era ocupado por outra pessoa, com igual formação técnica e acadêmica.

5.3
Igualdade simples

Segundo Walzer, eliminar o monopólio da moeda significa neutralizar seu predomínio. Então, outros bens assumiram o lugar do dinheiro e novas formas de desigualdade surgiriam.

Na igualdade simples,

> Tudo está à venda, e todos têm a mesma quantia em dinheiro. Assim, todos têm, digamos, capacidade igual de pagar pela educação dos filhos. Alguns o fazem, outros não. Acontece que a educação é um bom investimento: outros bens sociais são oferecidos, cada vez mais, para compra somente por quem tem diplomas. (WALZER, 2003, p.16)

Transpondo essa categoria de análise para a realidade do acampamento, ela perde o sentido, uma vez que havia, somente uma escola[92], na qual os filhos de todos os funcionários, sem distinção, estudavam.

Poder-se-ia pensar que, pelo fato de o acampamento receber trabalhadores de todo o Brasil, seria bastante razoável pensar que haveria todo tipo de aluno: alunos com bom desempenho acadêmico, alunos com dificuldade ou com déficit de aprendizagem, entre outros. É fato. Havia aluno de todos os níveis de aprendizagem. Então, "escola poderia se transformar num mundo competitivo, dentro do qual o dinheiro não é mais competitivo" (Walzer, 2003, p. 16).

Realmente, poderia. Entretanto, a escola estava estruturada[93] para trabalhar com a heterogeneidade dos alunos, lançando mão de estratégias para atender aos alunos com níveis de aprendizagem diferentes para que todos fossem igualmente desenvolvidos e tivessem as mesmas oportunidades.

Dessa forma, a realidade do acampamento, de certa forma, distorce a lógica comum, qual seja

> O talento natural, a educação recebida de berço, ou o talento em provas escritas se torna predominante, e o êxito educacional e a concessão de diplomas são monopolizados por um grupo novo. Vamos chamar esse grupo (como eles mesmos se denominam) de "grupo dos talentos". Eventualmente, os membros desse grupo declaram que o bem que controlam deve ser predominante fora das escolas: eles também devem possuir cargos, títulos, prerrogativas, riquezas. Essa é a carreira aberta aos talentos, oportunidades iguais, etc. É isso que a justiça requer; o talento será revelado; e, em todo caso, as pessoas talentosas

[92] A escola oferecida a todos os filhos de funcionários era o Pitágoras. As turmas eram reduzidas e o material gratuito era todo vindo do Brasil.
[93] Ver Rocha, 2010, p.157

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> ampliarão os recursos disponíveis para todas as outras. Assim, nasce a meritocracia de Michael Young, com todas as desigualdades que a acompanham. (WALZER, 2003, p.17)

Nesse sentido, Walzer sugere a aplicação do princípio da diferença de John Rawls[94], para quem só se justificam as desigualdades para propiciar o maior benefício possível para a classe social menos privilegiada.

Então, como estabelecer a classe desprivilegiada no acampamento, com relação à escola? Na escola não se percebia distinção de classe ou de cargo. A mesma estava estruturada para receber a todos de forma inclusiva.

5.4
Tirania e Igualdade Complexa

Walzer explica a igualdade complexa cuja característica central é a monopolização dos diversos bens sociais – como normalmente ocorre. Entretanto, nenhum bem, em especial, é conversível.

Na sociedade imaginada por Walzer, as desigualdades "pequenas" existem, mas não serão multiplicadas pela conversibilidade. E também não o será o acúmulo dos bens, uma vez que a autonomia das distribuições caminhará para a diversidade de monopólios locais, ou seja, se dividirá em diversos grupos.

Dessa forma, o autor tende a pensar não numa estabilidade, mas em uma "forma mais difusa e particularizada de conflitos sociais" (2003, p. 21). Essa diversidade produz várias esferas de atuação, que ocorrem concomitantemente, sem que uma sobrepuje a outra, impedindo, assim, a tirania.

> A igualdade complexa significa que a situação de nenhum cidadão em uma esfera ou com relação a um bem social pode definir sua situação em qualquer outra esfera, com relação a qualquer outro bem. Assim, pode-se preferir o cidadão X ao cidadão Y para cargos políticos e, então, os dois serão desiguais na esfera política. Mas não serão desiguais em geral, contanto que o cargo de X não lhe conceda vantagens sobre Y em qualquer outra esfera – atendimento médio e superior, acesso a escolas melhores para os filhos, oportunidades empresariais, etc. (WALZER, 2003, p.24)

Ou seja, se o "cargo" não for um bem predominante nem conversível, os detentores de cargos políticos permaneceriam, normalmente, na condição de igualdade com os demais cidadãos governados por ele.

[94] RAWLS, John. *A Theory of Justice*.Revised Edition. USA: Harvard University Press, 1999.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Entretanto, com a eliminação do predomínio e definida a autonomia das esferas, a mesma pessoa que teve êxito em uma esfera o teria também em outras, acumulando bens sem fazer as devidas conversões.

Essa seria, então, uma sociedade desigual. “Nenhum bem social X será distribuído a quem possua algum outro bem Y meramente porque possui Y e sem consideração ao significado de X”. (Walzer, 2003, p.25)

Percebe-se que a sociedade do acampamento vivenciava a igualdade simples[95], na medida em que todos tinham a mesma casa, a mesma escola, o mesmo clube; mas também compartilhava da igualdade complexa, a partir do momento em que o filho do engenheiro, cargo esse mais elevado naquela sociedade, também tirava as melhores notas, por ter frequentado uma escola privada antes de chegar ao acampamento.

Contudo, aquela situação não era duradoura, porque a escola tinha como objetivo o nivelamento de todos os alunos, dando atenção àqueles oriundos de escolas fracas. o suporte necessário para isso existia.

Será, então, possível afirmar que a comunidade era híbrida com relação à igualdade simples e à igualdade complexa? Cremos que sim, apesar dos esforços de fazer predominar a igualdade simples.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

5.5
Princípios distributivos

Walzer afirma que são três os princípios distributivos que atendem ao princípio ilimitado: o livre intercâmbio, o mérito e a necessidade.

Segundo Walzer, o livre intercâmbio é, por natureza, sem limites e não dá garantias de resultado distributivo em especial. “Pelo menos em teoria, o livre intercâmbio gera um mercado dentro do qual todos os bens são conversíveis em todos os outros bens, por intermédio do meio neutro do dinheiro”. (2003, p. 26)

Entretanto, na prática, o dinheiro não é neutro e, sim, um bem predominante, além de perpassar todas as fronteiras entre as esferas de distribuição.

---

[95] Walzer exemplifica a igualdade simples com o seguinte exemplo: se tenho quatorze chapéus e você tem quatorze chapéus, somos iguais. (2003, p. 21). Ou seja, trata-se de uma relação simples de distribuição.

No acampamento, em função da aparência de igualdade simples (porque todos tinham os mesmos bens), e porque não circulava papel-moeda, podia-se pensar no dinheiro como meio neutro. Contudo, não havia neutralidade, e a igualdade era complexa por, pelo menos, dois motivos: o primeiro, pelo conceito de igualdade complexa e o segundo, pelo fato de que os bens disponíveis, como explicado anteriormente, não passaram pela trajetória histórica da criação e, sim, foram decididos por um grupo de pessoas.

E, dessa forma, apesar da igualdade simples e da não circulação diária de dinheiro, o livre intercâmbio funcionava de forma ilimitada, tal qual sugere a sua essência.

No que se refere ao mérito, Walzer afirma que é uma "reivindicação forte, mas requer juízos difíceis; e só em condições especialíssimas produz distribuições específicas". (2003, p.31) É ilimitado e pluralista.

No caso específico do acampamento, pode-se observar a presença desse princípio, bem como a ligação íntima do mérito com o conhecimento técnico e a distribuição de alguns bens. Um exemplo poderia ser a localização da casa do funcionário, em função do cargo ocupado. Por exemplo, um engenheiro residia em determinada localidade[96] do acampamento, enquanto o encarregado residia em outro espaço.

Entretanto, parece que a questão contratual balizava o sistema de distribuição. Isto é, quando o funcionário assinava o contrato de trabalho por um prazo determinado para o cargo, determinava-se, naquele momento, tudo a que ele teria direito. Talvez por isso não se percebiam conflitos acerca do processo de distribuição, no acampamento.

O terceiro princípio refere-se à necessidade. Walzer discute a ideia de distribuição de bens conforme a necessidade de cada indivíduo. Segundo o autor, esse conceito marxista tem uma parte que diz respeito ao sistema distributivo e, outra, subjetiva, que aponta para a necessidade das pessoas.

Com relação ao acampamento, conclui-se que esse princípio era camuflado, uma vez que foi um grupo de pessoas que decidiu quais seriam os bens de que os funcionários "necessitariam", os quais, uma vez definidos, eram distribuídos.

[96] Ver o layout do acampamento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

5.6
Afiliação

Walzer afirma que “o principal bem que distribuímos uns aos outros é a afiliação em alguma comunidade humana”. (2003, p. 39). Essa afiliação impactará todas as escolhas distributivas, influindo na decisão de com quem devem ser feitas as trocas, de quem será exigida obediência, para quem serão, por exemplo, reservados os bens e serviços.

> A ideia de justiça distributiva pressupõe um mundo no qual distribuições ocorrem: um grupo de pessoas comprometidas com a divisão, intercâmbio e partilha de bens sociais, os divide, em primeiro lugar entre si mesmas. Esse mundo, como já disse, é a comunidade política, cujos membros distribuem poder uns aos outros e evitam, se lhes for possível, compartilhá-lo com outras pessoas. (WALZER, 2003, p. 39)

À pessoa que opta pela não filiação Walzer atribui o nome de apátrida. Eles podem até participar em algumas etapas da distribuição de alguns bens, como atuar no comércio, que, normalmente, encontra-se aberto para todos, mas são excluídos “da distribuição comunitária de segurança e do bem-estar social”. O apátrida sempre está sujeito à expulsão.

Mas a opção de ser afiliado ou não há sempre é passível de ser mudada, e o autor afirma que os seres humanos são muito móveis e estão sempre tentando mudar de residência ou de afiliação, mudando “ambientes desfavorecidos para ambientes favorecidos”. (2003, p.40)

Tem-se, então, a figura do estrangeiro. Walzer define o “estrangeiro” como pessoas com quem nos encontramos pela primeira vez, sem sabermos quem são e nem o que pensam, mas os reconhecemos como seres humanos. Na realidade, iguais a nós, mas não um de nós. Esse estrangeiro receberá os bens sociais dos já afiliados. Walzer explica que o bem social da afiliação “consiste na nossa interpretação; seu valor é fixado pelo nosso trabalho e pelas nossas conversas e ficamos, então, encarregados de sua distribuição”. (2003, p. 40). Assim, a escolha da afiliação também é influenciada pelas relações com os estrangeiros, as quais vão além das fronteiras.

A história ocidental, nas suas origens, tinha o estrangeiro como inimigo. Mas ao longo dos tempos, essa perspectiva foi mudando até reconhecê-lo como alguém com direito à “hospitalidade, assistência e boa vontade”. Walzer explica

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

que essa mudança de comportamento deve-se ao princípio do auxilio mútuo, o qual estende-se para além das fronteiras políticas, culturais, religiosas e linguísticas. O autor cita o exemplo de dois estrangeiros que se encontram na beira de uma estrada. Ele afirma que não está claro o que um deve fazer um em relação ao outro, mas que ambos sabem que devem agir de forma concreta, se

> Uma das partes precisa ou necessita com urgência; e (2) se os riscos e os custos desse auxílio forem relativamente baixos para a outra parte. Dada essas condições, tenho o dever de parar e ajudar o estrangeiro ferido, onde quer que se encontre, seja qual for sua afiliação ou a minha. Essa é a nossa moralidade; provavelmente a dele também. É, sobretudo, uma obrigação que se pode enunciar mais ou menos da mesma forma no coletivo. (WALZER, 2003, p. 42)

Walzer esclarece que se deve auxiliar o estrangeiro, mas não, necessariamente, levá-lo para casa, a não ser por um breve momento. O autor define, então, o auxílio mútuo como "(possível) princípio externo para a distribuição de afiliação". Declara ser um princípio incerto, pela própria imprecisão, e também por, às vezes, insurgir-se contra a força interna de significados sociais deliberados pelo processo decisório da comunidade política.

O autor imagina a hipótese de um mundo sem significações e sem comunidades políticas, ou seja, um mundo onde ninguém fosse membro e, portanto, todos pertencessem a um único mundo global. Se todos os indivíduos fossem estranhos entre si, não haveria afiliação para distribuir e não haveria política de admissão. "A justiça não seria nada além da inexistência de repressão, boa fé e bom-samaritanismo – uma questão totalmente de princípios externos". (2003, p. 43)

Entretanto, essa situação é hipotética. O que temos hoje são dois grupos, os membros e os estrangeiros, e, portanto, necessita-se de diretrizes para as admissões, ou seja, é preciso decidir sobre aceitar ou rejeitar indivíduos.

Mas Walzer (2003) utiliza exemplos reais, como pensar em países, bairros, clubes ou famílias como comunidades políticas, com o objetivo de esclarecer as principais características da admissão e da exclusão.

O bairro, associação humana de alta complexidade, "é uma associação sem diretrizes organizadas, ou juridicamente obrigatórias, de admissões". Os estrangeiros podem ser bem-vindos ou não; não podem ser admitidos nem excluídos. O bairro é uma associação aleatória para a qual as pessoas escolhem se mudar, mas não são elas as escolhidas. A escolha tem a ver com trabalho e condições de moradias, que acabam por ser controladas pelo mercado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Walzer (2003) lembra que alguns autores do século XIX defendiam que o estado deveria ser indiferente ao espaço local; defendiam, portanto, a imigração irrestrita. “Defendiam a perfeita liberdade contratual, sem restrições políticas. A sociedade internacional, achavam eles, devia formar-se como um mundo de bairros, com indivíduos se movimentando livremente, procurando o seu progresso particular”. (Walzer, 2003, p. 47) O autor cita, por exemplo, Henry Sidgwick[97], para quem a única função das autoridades seria manter a ordem em determinado espaço, sem interferir na determinação de quem iria habitá-lo ou nas vantagens naturais de qualquer grupo.

Entenda-se por vantagem natural o mercado que está aberto para todos os indivíduos que chegarem, observando-se os direitos sobre a propriedade privada. Uma vez acabadas essas vantagens, presume-se que os indivíduos mudarão para novos espaços, com novos grupos e novas autoridades. Walzer mostra-se pessimista diante desse mundo de bairros.

> É provável, porém, que a mobilidade perfeita da mão-de-obra seja miragem, pois é quase certo que receberá resistência local. Os seres humanos, como eu já disse, mudam-se muito, mas não porque gostem de se mudar. Têm, em sua maioria, inclinação para ficar onde estão, a não ser que a vida se torne difícil ali. Sofrem uma tensão entre o amor ao local e os desconfortos de determinado lugar. Embora alguns deixem suas casas e se tornem estrangeiros em novas terras, outros ficam onde estão e indignam-se com os estrangeiros presentes em sua terra. (WALZER, 2003, p. 48) (grifo nosso)

No caso do acampamento, os indivíduos mudavam-se para lá em busca de trabalhos com melhores remunerações e em função de outros sentimentos também, como possibilidade de acúmulo de patrimônio, de conhecer outros lugares, por desafio, entre outros, conforme relato dos professores:

> E minha mãe fala que quando eu entrei para a 5ª série, que eu comecei a estudar Geografia... aí eu falava: - *Nossa Senhora! Ai que vontade de ir aqui, aqui, aqui*. Aí minha mãe falava: - *Ah, minha filha, não faz isso não! Escolhe um ou dois lugares, e se você for em um ou dois lugares está muito bom. (Prof. Neuma)*

> Minha família, minha mãe, já com ... quase 70 anos, meu pai com quase 80 anos, tinha, além da cegueira, tinha sofrido vários acidentes vasculares cerebrais e estava na cama e tal... Então eu precisava também ganhar mais dinheiro para lhes dar mais conforto...(Prof. Maria das Graças)

[97] Michael Walzer afirma que Henry Sidgwick pensava que a imigração irrestrita seria o ideal do futuro, mas apresentava três argumentos contra um mundo de bairros: o primeiro argumento seria a falta de patriotismo, ou seja, faltaria coesão interna (os vizinhos seriam estranhos entre si). Em segundo lugar, o trânsito livre “poderia interferir no empenho de “elevar o padrão de vida das classes mais pobres de determinado país, já que não se tomariam providências com a mesma energia e o mesmo êxito em todas as localidades do mundo”. O terceiro argumento diz respeito à promoção cultural, moral e intelectual e o trabalho das instituições políticas: correriam o risco do fracasso, pela formação constante de populações heterogêneas. (WALZER, 2003, p. 47)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> (...) imediatamente aceitei esse desafio (de ir trabalhar no Iraque). Sempre fui uma pessoa absolutamente interessada na questão de conhecer o mundo, de viajar, sonhava com a Escandinávia...(Prof. Lúcio)

> (...) meu pai tinha adoecido, fez uma ponte de safena e ficou muito cara a operação e o Pitágoras me emprestou esse dinheiro para pagar a operação dele. O meu pai ia ficar quinze dias no CTI e ficou setenta e cinco, e ele não tinha plano de saúde, pessoal do interior e tal, então o Pitágoras me emprestou esse dinheiro para eu pagar. Só que era uma coisa enorme...(Prof. Mauro)

Walzer analisa que nesse mundo de bairros é provável que os bairros se tornem pequenos Estados. "Seus membros se organizarão para defender a política e a cultura locais contra os estrangeiros. Historicamente, os bairros se tornam comunidades fechadas ou paroquiais, sempre que o Estado é aberto". (2003, p. 49)

O autor continua, explicando que os bairros só podem ser abertos se os países forem potencialmente fechados. Ou seja, se os Estados promoverem uma seleção entre os candidatos membros e garantir a lealdade, a segurança e o bem-estar social dos indivíduos é que as comunidades poderiam assumir formas de associações diferenciadas. "Demolir os muros do Estado não é, conforme afirmou Sidgwick, com preocupação, criar um mundo sem muros, mas, pelo contrário, criar mil fortalezas pequenas". (Walzer, 2003, p. 50).

A seleção dos ocupantes do acampamento era previamente feita, e a comunidade não tinha poder para decidir sobre a chegada dos indivíduos. Entretanto, havia cerca e guarita para controle da movimentação, o que, na realidade, impedia, também, que os iraquianos circulassem no seu próprio país.

A citação de Sidgwick se aplica ao acampamento, uma vez que o Estado brasileiro não estava presente lá, fisicamente, mas estava reproduzido em toda a lógica de funcionamento, incluindo a seleção e a exclusão de pessoas.

A restrição à entrada de estrangeiros serve, então, à proteção cotidiana da liberdade e do bem-estar social, da política e da cultura de uma comunidade formada por indivíduos comprometidos uns com os outros. Assim, embora controle a entrada, o Estado não pode, contudo, impedir a saída de pessoas. Walzer (2003) faz analogia com um clube. Como este, também a comunidade local e os Estados da sociedade internacional controlam as admissões, mas não podem interferir nos afastamentos. E conclui que, assim como os clubes, os países também possuem comissões para decidirem sobre as admissões

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Nos clubes, continua Walzer, somente os fundadores se escolhem e todos os outros membros são escolhidos pelos que eram membros antes deles. “Os membros decidem livremente sobre os futuros associados, e as decisões são oficiais e definitivas”. (2003, p. 52)

Com relação ao clube do acampamento, a permissão para a entrada, ou seja, a admissão estava condicionada ao cargo exercido pelo funcionário.

Quando se processa a escolha dos membros de um clube, está-se diretamente externando qual é o tipo de comunidade que os membros pretendem criar, bem como qual é o tipo de pessoas com quem pretendem compartilhar os bens sociais.

Esse tipo de decisão, afirma Walzer, é pertinente com relação ao direito, mas inexata, quando pensada na vida moral das comunidades contemporâneas. “Os cidadãos se acham moralmente obrigados a abrir as portas do país – não a qualquer um que queira entrar, talvez, mas a determinado grupo de estrangeiros, reconhecidos como “parentes” nacionais ou étnicos”. (2003, p. 53)

Nessa perspectiva, os Estados não se assemelham aos clubes, mas sim às famílias, pois seus membros possuem ligações morais com pessoas que não escolheram.

> O Estado reconhece o que podemos chamar de “princípio do parentesco” quando dá prioridade à imigração de parentes cidadãos. Isso é política corrente nos Estados Unidos, e parece especialmente apropriada às comunidades políticas formadas, em grande parte, pela admissão de imigrantes. É um modo de reconhecer que a mobilidade da mão-de-obra tem um preço social. (WALZER, 2003, p. 53)

Esse compromisso social se efetiva quando os indivíduos que se mudam pela mão-de-obra que vão fornecer também levam consigo, por exemplo, seus pais idosos, ou demais parentes que precisam de proteção. Ou seja, não há como aceitar-lhes a mão-de-obra sem que seja gerado algum tipo de compromisso também com seus familiares.

No acampamento, a relação com estrangeiros era complexa, na medida em que os brasileiros também eram estrangeiros, mas se comportavam como nativos do acampamento.

Percebia-se, por parte dos brasileiros, um sentimento de conforto e uma postura de “donos do espaço”, como se o acampamento fosse território brasileiro e, consequentemente, os demais é que fossem os estrangeiros.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Percebe-se, assim, que o sentimento de pertença funciona sem que, necessariamente, o indivíduo esteja em seu país. Parece fácil incorporar o sentimento nacionalista em um espaço exterior ao próprio país se esse espaço contém elementos do país de origem.

No caso do acampamento, esses elos podem ser identificados pelo contrato de trabalho, a presença da família, a estrutura das moradias, a língua falada, os símbolos nacionais presentes tais como a comemoração do dia da independência, do índio, festas tradicionais, como as natalinas, juninas, dentre outros eventos. A seguir, a comemoração do dia Sete de Setembro, no ano de 1984.

Figura 14: Comemoração do dia Sete de Setembro, no ano de 1984

Fonte: cedida pela professora Neuma

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

5.7
Território

O indivíduo pode não ter direito de ser membro de um clube ou de uma família, mas Walzer acredita que é possível definir-lhe algum direito territorial ou de localização. O autor lembra que Hobbes desenvolveu uma forma clássica de enumerar “os direitos dos quais se abre mão e aqueles que são mantidos

quando se assina o contrato social. Entre os direitos, estão a legítima defesa e, então, "o uso do fogo, água, ar livre e local para morar, e...tudo o que é necessário à vida". (Hobbes[98] citado por Walzer, 2003, p. 55)

Walzer defende que o Estado tem deveres para com os habitantes, independentemente de sua identidade nacional ou coletiva, e o primeiro lugar ao qual os habitantes têm direito é o local onde, juntamente com sua família, vão morar, vão viver. Nesse sentido, o significado da afiliação se desenha de forma que as pessoas que já estão habitando um local é que decidirão as suas políticas de admissão.

No acampamento, a política de admissão era perfeitamente observável: apesar da seleção de funcionários ser feita no Brasil, a comunidade (uma pequena parcela da comunidade, a dos dirigentes) liberava ou não a entrada de "estrangeiros" no acampamento. Normalmente, esses estrangeiros eram iraquianos representantes da indústria, ou políticos, ou estrangeiros de outros países que fiscalizavam a obra.

Nessa linha de raciocínio, os países se configuram como territórios fechados, como clubes ou famílias, mas permitindo, em alguma medida, a admissão de algum estrangeiro. Da mesma forma, tem-se os bairros abertos, com a presença de clubes fechados e famílias. E por que não se pode estender esse conceito para a comunidade global?

Bauer, escritor socialista austríaco, apresentou uma proposta referente ao antigo império do Leste e do Centro da França. Sua proposta baseava-se na "coexistência geográfica", explica Walzer. Ele teria organizado as nações em sociedades autônomas, a cujos membros seria permitido cobrar tributos para fins educativos e culturais, mas aos quais se negaria qualquer domínio territorial. (Bauer[99], citado por Walzer, 2003, p. 56)

Bauer propôs, na realidade, uma liberdade individual de ir e vir no espaço político, mantendo-se as afiliações nacionais, semelhante ao que acontece nas sociedades modernas. O aceite ou rejeição seria feito, como nas igrejas e partidos, segundo os critérios dos antigos membros.

Walzer esclarece que o território é um bem social em dois sentidos:

---

[98] HOBBES, Thomas. *The Elements of Law*, ed. Ferdinand Tonnies (2ª.ed, Nova York, 1969), p.88 (parte I, p. 17)

[99] BAUER, Otto. *Austro-Marxism*, ed. Tom Bottomore e Patrick G. Oxford, Inglaterra, 1978, p. 102-125.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> É um espaço residencial, terra e água, recursos minerais e riqueza em potencial, recurso para os desprivilegiados e os famintos. E é espaço residencial protegido, com fronteiras e polícia, recurso para os perseguidos e para os apátridas. Esses dois recursos são distintos, e talvez possamos chegar a conclusões diferentes com relação aos dois tipos de declarações que se pode fazer acerca de cada um deles. (WALZER, 2003, p. 59)

Lembra que Hobbes afirmou, no *Leviatã*, que se pessoas que não conseguem a vida no seu país de origem têm o direito de se mudar para "regiões não suficientemente habitadas, onde, contudo, não poderiam exterminar o que lá já encontravam, mas obrigá-los a habitar mais perto uns dos outros..." (Hobbes[100], citado por Walzer, 2003, p. 59). Walzer aponta que Hobbes faz uma defesa da colonização europeia, bem como da repressão aos caçadores e colhedores de nativos.

Walzer conclui que a questão do auxílio mútuo necessita de uma distribuição limitada e complexa de afiliação ou território. Segundo ele, seria um erro a divisão em partes iguais do território residencial para todos os habitantes, porque permitiria que a questão individual anulasse a coletiva. "Negaria que os clubes e as famílias pudessem adquirir o direito concreto a determinado território. O alto índice de natalidade num terreno vizinho imediatamente anularia o título e exigiria redistribuição territorial". (2003, p. 61)

A essa constante redistribuição do território Walzer, contra-argumenta, para justificar a necessidade de haver algum limite no compartilhamento dos bens: seria o fim da "riqueza comunitária", pois haveria só uma comunidade, um Estado mundial, cujos processos de redistribuição, com o tempo, acabariam anulando a particularidade histórica dos clubes e das famílias nacionais". Por outro lado, se a igualdade simples não for predominante, as muitas comunidades com suas diversas histórias, modos de vida, modelos de políticas e economias continuarão a existir e as comunidades terão que decidir sobre as formas de admissão; mais que isso, terão o direito a essa decisão. (2003, p. 62).

A teoria da justiça distributiva passa pela a distribuição de afiliação nas sociedades modernas, onde os Estados estão livres para acolher estrangeiros ou não, da mesma forma que estão livres para distribuir suas riquezas, pois, afirma Walzer, "é somente como membro de algo que se pode esperar compartilhar todos os outros bens sociais – segurança, prosperidade, honra, cargos e poder – que a vida comunitária se torna possível". (2003, p. 83).

[100] HOBBES, Thomas. *Leviatã*, parte I, cap. 15.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O acampamento se configurava como uma comunidade, pois possuía esses bens para serem compartilhados. Entretanto, o processo de afiliação a ele era complexo. A seleção era feita pelo critério que maior qualificação de mão-de-obra.

5.8
Segurança e bem-estar social

A afiliação, afirma Walzer, é importante porque os membros da comunidade política têm claro para si o que devem uns aos outros. Segundo ele, o primeiro item é a provisão de segurança e do bem-estar social. O autor reconhece que a ordem deve ser a seguinte:

> A provisão comunitária é importante porque nos ensina o valor da afiliação. Se não provêssemos uns aos outros, se não reconhecêssemos diferença entre membros e estrangeiros, não teríamos motivos para formar e manter comunidades políticas. (WALZER, 2003, p. 85)

No cotidiano, os indivíduos possuem necessidades e esperam elas sejam atendidas através do contrato. Walzer esclarece que a primeira necessidade é da própria noção de comunidade: cultura, religião e política. Em seguida, os indivíduos passam a ter outras necessidades, chamadas de necessidades socialmente reconhecidas.

O autor explica que o contrato social "é o acordo de chegar a decisões conjuntas sobre que bens são necessários à nossa vida em comum e, então, prover tais bens uns aos outros". Os membros de uma comunidade devem uns aos outros todos os bens conquistados pela humanidade. "Assim, a vida em comum é simultaneamente pré-requisito da provisão e um de seus produtos". (2003, p. 86)

As cidades possuem ambientes naturais diversificados, assim como o são suas origens. Aliado a essas diferenças há, ainda, o conceito de bens sociais de seus criadores. Walzer explica que esses construtores reconhecem, e ao mesmo tempo criam as necessidades e, assim, vão moldando a esfera da segurança e do bem-estar social.

O autor explica, que, de fato, a primeira comunidade é uma esfera da segurança e do bem-estar social e alerta que esse sistema de provisões

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

comunitárias, por não possuir uma forma definida, acaba sendo distorcido por acentuada desigualdade.

> Embora existam alguns bens que são absolutamente necessários, não existe um bem que, assim que o vemos, saibamos comparar a todos os outros bens e que quantidade desse bem devemos uns aos outros. A natureza da necessidade não é evidente. (WALZER, 2003, p. 87)

O acampamento teve sua origem semelhante ao descrito aqui: seus construtores, visando a concretizar um contrato comercial, ergueram a estrutura e definiram os itens que comporiam a esfera de segurança e do bem-estar social.

Walzer esclarece que a provisão comunitária pode ser tanto geral, quanto particular. Enquadra-se no conceito de provisão geral o gasto de uma verba pública quando esse é feito em benefício de todos ou da maioria dos membros da comunidade. É particular quando a provisão de bens é distribuída a todos ou a qualquer membro. Ele exemplifica com a água: requisito essencial para a vida e a construção de reservatórios, essa substância é um exemplo de provisão geral, mas a sua canalização para um determinado bairro e não para outro configuraria uma situação de provisão particular. Outro exemplo: a garantia de alimentos é uma provisão geral, entretanto, a sua distribuição a viúvas e órfãos é particular.

A escolha dos bens para compor a provisão está relacionada com a necessidade e as prioridades que dependem tanto da natureza humana quanto da sua história e cultura. E, como os recursos são escassos, as escolhas se tornam um processo de decisão difícil. Contudo, é evidente que não há como atender a todas as necessidades da mesma forma ou no mesmo grau de prioridade. “o critério da necessidade continua sendo padrão fundamental, mesmo que não seja possível definir prioridade ou grau”. (Walzer, 2003, p.90)

O autor acredita que “toda comunidade política é, em princípio, um Estado de bem-estar social”, com seu grupo de autoridades, pelo menos supostamente, empenhados na provisão de segurança e bem-estar social e aos demais membros empenhados em suportar as dificuldades da vida comum.

> Sem certo senso compartilhado de obrigação e sem as obrigações não existiria comunidade política nenhuma, e também não existiria segurança nem bem-estar social – e a vida da humanidade seria “solitária, pobre, sórdida, bruta e curta”. (WALZER, 2003, p. 91).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Além dos donativos, outra forma de provisão particular era direcionada para a educação. O sínodo de Valladolid, em 1432, definiu impostos sobre a carne, casamento, vinho, dentre outros, para financiar o ensino nas comunidades. Algo como educação pública universal. Em todas as comunidades judaicas priorizava-se a educação.

Walzer demonstra, com o exemplo dos judeus e dos gregos acima citados, que "em qualquer comunidade política na qual os membros tenham algo a dizer sobre o governo, alguns desses padrões serão construídos: um conjunto de provisões gerais e particulares com o objetivo de sustentar e aprimorar a cultura comum. (2003, p. 99)

Então, pergunta-se: qual é a lógica da distribuição dos bens sociais? Qual seria a parcela justa? Walzer explica que a resposta está relacionada com a escala de bens a ser compartilhada e com os princípios de distribuição coerentes com a esfera na qual estão alocados.

"Ajudar os pobres proporcionalmente a suas necessidades". Walzer reflete sobre essa máxima talmúdica para responder aos questionamentos acima. Percebe que a partilha não é feita em relação a qualquer qualidade pessoal. Afirma que a distribuição é limitada pelos recursos disponíveis e não pelos excedentes. "Os recursos disponíveis da comunidade são simplesmente produtos do passado e do presente, a riqueza acumulada de seus membros – e não um "excedente" dessa riqueza". (Walzer, 2003, p. 100)

Walzer salienta que as necessidades de alimentos tomam formas diferenciadas em função da diversidade cultural. O autor exemplifica essa situação com a atitude das comunidades judaicas de distribuição de alimentos antes de feriados religiosos, suprindo, assim, um ritual religioso e não uma necessidade física. Para além da necessidade dos pobres de alimentar-se, deveriam fazê-lo consumindo alimentos específicos, caso contrário, seriam excluídos da comunidade.

A educação também é um bem social. Quanto a isso, Walzer explica que a definição cultural está envolta em questões complexas.

> A ignorância é obviamente um conceito mais ambíguo do que a fome ou a invalidez, pois sempre é relativa a um conjunto de conhecimentos valorizados pela sociedade. A educação de que as crianças precisam é relativa à vida que esperamos ou queremos que tenham. As crianças são educadas por algum motivo, e sua educação é particular, e não geral (educação geral é uma ideia

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> moderna criada para atender a requisitos específicos da nossa sociedade). (WALZER, 2003, p. 102)

Nas comunidades judaicas medievais, a educação tinha como objetivo principal a participação dos adultos nos cultos religiosos e nas articulações em torno da doutrina religiosa. Nesses eventos, dispensava-se a participação das mulheres, daí o não envolvimento delas na educação. Walzer (2003, p. 102) explica esse fato lembrando que as mulheres "não precisavam de educação, pois não eram, de fato, membros plenos da comunidade (religiosa). Seu lugar principal não era na sinagoga, mas no lar". Quanto aos outros tipos de provisões, as mulheres recebiam as mesmas quantidades que os homens.

Walzer (2003) esclarece que as comunidades judaicas tinham a pretensão – o que hoje chamamos de inclusão – de incluir toda a comunidade no ensino, o que trazia dificuldades organizacionais no tocante a alcançar todas as classes. Assim, havia a organização de escolas beneficentes para os pobres, ou escolas especiais para órfãos. Havia ainda – e era a situação mais comum – o custeio dos estudos das crianças pobres por famílias ricas, que criavam e mantinham essas escolas. Ou a possibilidade de oferecer educação para todos por meio da tributação.

A preocupação para não tratar os pobres de maneira discriminatória era constante, pois a comunidade judaica medieval tinha resistência em aceitar a beneficência pública, uma vez que os indivíduos que a aceitavam ficavam estigmatizados. "De fato, a provisão comunitária pode ter entre seus objetivos estigmatizar os pobres e lhes mostrar o seu lugar – na comunidade, mas não totalmente", afirma. (Walzer, 2003, p. 103)

Walzer, após a análise das duas comunidades, a judaica e a ateniense, aponta, pelo menos no que se refere à escola, uma diretriz para um regime democrático:

> Seja como for, sempre que o objetivo da provisão comunitária for abrir o caminho à participação comunitária, será sensato recomendar uma forma de provisão que seja igual para todos os membros. Também se poderia dizer que, em regimes democráticos, toda provisão tem um objetivo. A decisão ateniense de pagar a mesma quantia em dinheiro a todos os cidadãos que frequentassem a Assembleia talvez provenha do reconhecimento desse fato. (WALZER, 2003, p. 104)

No acampamento, a escola era única e servia a todos os filhos dos funcionários de maneira igual. Na realidade, a seleção e qualquer tipo de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

discriminação poderia ocorrer antes da chegada ao acampamento, mas, uma vez lá, era igual para todos.

Entretanto, explica Walzer (2003), o cidadão não recebia proporcionalmente aos seus recursos ou às suas necessidades, porque não era considerado na qualidade de indivíduo, mas sim na de cidadão e, como tal, todos são iguais entre si.

A esfera do bem-estar social e da segurança, no que se refere à justiça distributiva, se pauta em dois critérios: ao reconhecimento da necessidade e ao reconhecimento da afiliação[101]. "Deve-se fornecer bens aos membros necessitados em razão de sua necessidade, mas também de maneira que sustentem a afiliação". (Walzer, 2003, p. 104)

O direito que os membros da comunidade política podem reivindicar, normalmente, é do tipo mais geral e com base nos bens relacionados à subsistência básica. Os itens que compõem a provisão são definidos pela cultura, história, caráter e entendimentos comuns, que não são fixos e regem as constantes discussões sobre as provisões.

Deve-se pensar o contrato social, não o ideal ou hipotético[102], mas o real. Walzer explica que, num mundo de diversas culturas e conceitos, de recursos escassos, necessidades particulares e amplas, não há como definir uma única fórmula, universalmente aplicável, de distribuição de bens. "Não haverá um caminho único e universalmente aprovado que nos leve de um conceito como, digamos, "parcelas justas" a uma lista abrangente de bens aos quais tal conceito se aplique". (Walzer, 2003, p. 106)

Walzer, para exemplificar a amplitude das provisões, cita a lista que a Constituição dos Estados Unidos oferece: justiça, tranquilidade, defesa, bem-estar social e liberdade. Justifica que trata-se de uma lista com termos vagos, que representam uma referência para os debates públicos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

---

[101] Não houve transgressão aos direitos de ninguém quando os atenienses não reservaram fundos públicos para a educação das crianças. Talvez acreditassem, e é provável que estivessem certos, que a vida pública da cidade já fosse educação suficiente. (WALZER, 2003, p. 105)

[102] Walzer, aqui, se refere ao contrato hipotético de John Rawls (1971), no qual os seres humanos racionais, na posição original, privados de qualquer conhecimento de sua posição social e de percepção cultural, provavelmente optariam por uma distribuição de quaisquer bens que lhes dissessem que necessitavam (?). (Walzer, 2003, p. 106)

O autor esclarece que, nesses debates, adota-se, de maneira geral, a posição de Burke, com relação ao direito geral, o qual propõe uma ideia mais ampla, imprimindo mais força em determinadas situações, e, como consequência, requerendo diversos tipos de provisões em períodos e lugares diferentes.

> A ideia é simplesmente que nos reunimos, criamos uma comunidade para lidar com dificuldades e riscos com os quais não poderíamos lidar sozinhos. E assim, sempre que nos deparamos com dificuldades e riscos desse tipo, procuramos auxílio na comunidade. (WALZER, 2003, p. 107)

Ou seja, quando se altera o equilíbrio entre as capacidades individual e coletiva, altera-se também os tipos de demandas, as necessidades e, por conseguinte, o tipo de assistência fornecida.

Walzer toma o exemplo da história da saúde no ocidente para mostrar que as provisões mínimas eram comuns e foram decididas em função da necessidade da época e do lugar, bem como dos conhecimentos da comunidade. Entretanto, com o evoluir dos tempos, novos modos de vida e de riscos foram gerados. Os cidadãos demandaram, então, um quadro mais amplo de provisões comunitárias. “E o sucesso da provisão geral no campo da saúde pública estendeu seu âmbito à vida normal...Repito que o sustento de deficientes é uma das formas mais antigas e comuns de provisão particular. Mas agora é necessário em escala muito mais ampla do que outrora”. (Walzer, 2003, p. 107)

Na vida moderna, as despesas com a velhice consomem a renda das famílias que buscam auxílio na comunidade política. Como, em cada cultura, as questões relativas à saúde, à velhice, entre outras possuem significações diferenciadas, torna-se complexa a fixação universal de uma relação de bens particulares.

No acampamento aconteceu o contrário: Fixou-se uma relação de bens particulares que eram fornecidos aos funcionários. A questão da velhice não existia, porque, somente eram contratados funcionários em idade produtiva, e aqueles que alcançavam a idade para a aposentadoria eram conduzidos de volta ao Brasil.

Com relação à assistência médica e odontológica, eram gratuitas para todos os funcionários. É necessário afirmar que eram serviços de qualidade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Walzer acha importante esclarecer que a saúde pública, embora seja exemplo de provisão geral, só pode ser distribuída à custa de alguns membros da comunidade.

Segundo o autor, todo processo decente de provisão comunitária obtido com a receita da própria comunidade tem caráter redistributivo. E, no final das contas, considerando os interesses públicos como o somatório dos particulares, os conflitos e a questão da coação ficam por conta dos valores coletivos, ou seja, das interpretações compartilhadas acerca da afiliação, saúde, trabalho, dentre outros bens.

Então, Walzer (2003, p. 110) desenha um conceito mais preciso do contrato: "é o acordo de redistribuir os recursos dos membros segundo alguma definição consensual de suas necessidades", considerando as constantes determinações políticas em seu detalhamento, ou seja, considerando o dinamismo da construção da comunidade política.

Sendo assim, o contrato se define como um vínculo moral, ligando toda a comunidade política, consistindo numa ligação que ultrapassa as barreiras dos interesses particulares. Quanto mais unida e articulada for a comunidade, maior será o reconhecimento de suas demandas e maior será a quantidade de bens sociais incorporados na esfera da segurança de do bem-estar social.

Quando há uma participação global da comunidade na interpretação do contrato social, a distribuição da provisão comunitária se dá de forma mais abrangente. Assim, na democracia, os cidadãos debatem e decidem pelos itens que irão compor os tipos de segurança e de bem-estar social que lhes atenderão.

Pois bem, e quais são os bens sociais que comporão a segurança e o bem-estar social na sociedade moderna? Walzer lembra que essa pergunta demanda uma reflexão segundo os princípios por ele estabelecidos:

> Que toda comunidade política deve atender às necessidades dos membros conforme entendem coletivamente essas necessidades; que os bens distribuídos devem ser distribuídos na proporção da necessidade; e que a distribuição deve reconhecer e sustentar a igualdade fundamental da afiliação. (WALZER, 2003, p. 112)

Esses são princípios gerais, cujo propósito é serem aplicados em qualquer comunidade em que os cidadãos sejam iguais diante de Deus ou perante a lei, o que significa dizer que devam ser tratados todos de forma igual.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O autor lembra que existem comunidades organizadas por hierarquia, como na Índia, onde esse princípio geral não se aplica, uma vez que os frutos da colheita são compartilhados conforme a casta que ocupam seus habitantes, e não em conformidade com a necessidade dos membros da comunidade.

Esclarece que os princípios se aplicam nos Estados Unidos[103], onde possuem uma aplicabilidade considerável, em função da riqueza da comunidade e da compreensão expansiva das necessidades individuais, apesar de a situação atual caracterizar-se como um dos períodos mais mesquinhos de provisão comunitária do ocidente.

Conclui-se que "o modelo constituído de provisão não está à altura dos requisitos internos da esfera da segurança e do bem-estar social e as interpretações comuns dos cidadãos apontam para um modelo mais pormenorizado". (Walzer, 2003, p. 113)

A discussão, afirma Walzer (2003, p, 113), apesar de trazer consequências distributivas, não trata da justiça distributiva. Para ele, deve-se buscar responder à seguinte questão: "o que os cidadãos devem uns aos outros, dada a comunidade onde de fato residem"?

Na busca de resposta, Walzer lança mão do exemplo da justiça criminal. Na dimensão da autonomia da punição, a comunidade deve ter certeza de que as pessoas sofrerão punições pelos motivos certos, e isso depende da distribuição de recursos dentro do sistema jurídico. "Se os réus devem receber seu quinhão legítimo de justiça, devem antes ter um quinhão legítimo de assistência jurídica". (2003, p. 113) Isso justifica a defensoria pública. Entretanto, afirma, hoje há uma dose de indisponibilidade dos recursos no sistema jurídico norte-americano, ocasionando tratamento diferenciado entre ricos e pobres, apesar da promessa e do compromisso público de dar tratamento igual para todos.

No acampamento, a noção de que o contrato é um acordo para a redistribuição dos recursos arrecadados segundo uma definição consensual das

[103] Walzer esclarece que, atualmente, (os EUA?) vivencia um dos mais "mesquinhos sistemas de provisão comunitária do mundo ocidental. Isso acontece por uma série de motivos: a comunidade de cidadãos não é bem organizada; vários grupos étnicos e religiosos administram programas próprios de bem-estar social; a ideologia da autoconfiança e das oportunidades empresariais é aceita pela maioria; e os movimentos de esquerda, em especial o movimento dos trabalhadores, são relativamente fracos". (2003, p. 113)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

necessidades de seus membros materializava-se quando se pressupunha que todo o grupo de pessoas teria acesso aos mesmos bens sociais.

Nota sobre a caridade

Walzer explica que, nas comunidades judaico-cristãs, a caridade sempre foi tida como um complemento dos impostos e dos dízimos, além de configurar uma importante contribuição para os pobres. Observa-se que quanto mais desenvolvido é o estado de bem-estar social, menor é o incentivo para as doações. Acredita-se que a justificativa do não incentivo às doações assemelha-se à posição contra a mendicância, uma vez que esta acaba por se tornar um espetáculo indigno que exemplifica bem a força do dinheiro fora da sua esfera. "A caridade fere a quem recebe". (Mauss[104] citado por Walzer, 2003, p. 123)

A caridade privada tem como consequência a dependência pessoal e seus efeitos nefastos, tais como a "complacência, a passividade e humildade, de um lado; a arrogância, do outro". (Walzer, 2003, p. 123) Entretanto, a simples substituição da caridade privada pela pública surtiria pouco ou nenhum efeito.

Walzer utiliza a pesquisa de Titmuss para refletir sobre a caridade. Em seu trabalho, Titmuss investiga em vários países como se processa a coleta de sangue, computando as coletas que eram compradas e as que eram doadas. A pesquisa conclui que a doação espontânea é muito mais eficiente, além de expressar e aperfeiçoar o espírito comunitário.

"É seu propósito afirmar que há virtude na doação privada, e duvidaria, com razão, que se possa duplicar essa virtude com a coleta pública, mesmo quando a coleta é fruto de decisão democrática". (Titmuss[105] citado por Walzer, 2003, p. 125).

No acampamento, simplesmente, não havia mendicância nem indivíduos carentes. Essa situação era consequência da seleção feita no Brasil e da exigência de ocupação de um determinado cargo como condição para beneficiar-se com a permissão de levar a família para o canteiro de obras.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

[104] Mauss, Marcel. *The gift. Trad. De Ian Cunnison*. New York, 1967, p. 63.

[105] TITMUSS, Richard. *The gift relationship: from human blood to social policy*. New York, 1971,

5.9
Dinheiro e mercadorias

Walzer reflete sobre a esfera de atuação do dinheiro, investigando o que ele compra e como é distribuído. Lembra da máxima "o dinheiro é essencial, a origem de todos os males, a fonte de todos os bens". Afirma que a natureza do dinheiro inverte a individualidade bem como força a aproximação dos contrários. Trata-se da "linguagem mais neutra, o meio universal de intercâmbio", da representação do valor. (2003, p. 127)

E todo objeto ou bem de valor pode ser representado por dinheiro. Walzer lembra que Marx[106], no contexto da Europa do século XIX, chamou o dinheiro de "alcoviteiro universal", por intermediar relações escandalosas entre pessoas e bens, rompendo as barreiras morais das relações, alimentando a clandestinidade.

> É um comercio clandestino; comprador e vendedor mentem acerca do que fazem. A desonestidade é sempre indício da existência de padrões morais. Quando alguém cruza às escondidas a fronteira da esfera do dinheiro, anuncia a existência de tal fronteira. Ela existe, mas está mais ou menos no ponto em que tal pessoa começou a se esconder e dissimular. Mas às vezes é preciso brigar para traçar uma linha clara e, até então, o comércio fica mais ou menos aberto. O dinheiro é inocente até prova em contrário. (WALZER, 2003, p. 131)

A fronteira do dinheiro é margeada por intercâmbios proibidos que, na realidade, são listas do que não se pode comprar. Nesse sentido, Walzer propõe um conjunto de itens contextualizados na realidade atual dos Estados Unidos, com base nos estudos de Okun[107]. (2003, p. 134)

O primeiro item diz respeito ao ser humano: não se pode comprar nem vender pessoas e sua liberdade. Portanto, a comercialização de escravos está rejeitada. O que pode ser negociado é a sua mão de obra e o que produzem.

O segundo item afirma que não se pode comercializar poder e influência política. Assim, o voto não pode ser vendido e o suborno torna-se transação ilícita. O autor explica que, em muitas culturas, os presentes de fregueses, usufruidores, protegidos, pretendentes faziam parte, normalmente, da remuneração de autoridades, tornando o limite entre o público e o privado turvo, confuso. Em Atenas, por exemplo, isso não acontecia porque havia um complexo de leis que impediam o suborno, "quanto mais cargos os cidadãos

[106] MARX, Karl. *Early Writings*. Trad. T.B. Bottomore. Londres, 1963, p. 191.
[107] OKUN, Arthur. *Equality and Efficiency: the big tradeoff*. Washington, D. C. 1975, p. 6.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

ocupavam, mais minuciosas se tornavam as leis". (MacDowell[108] citado por Walzer, 2003, p. 135)

No acampamento, obviamente, não acontecia a compra e a venda de pessoas, apenas a sua força de trabalho. Quanto à liberdade, deve-se lembrar que vivia-se em um país árabe e em guerra, o que tornava o entendimento desse conceito cheio de cuidados e limites.

O ato de presentear as autoridades, dentro do acampamento[109], praticamente não ocorria, porque comprar presentes não era algo fácil. A pessoa deveria deslocar-se até uma cidade próxima, por exemplo, Bagdad, ou trazê-los quando voltassem de férias do Brasil, o que acontecia uma vez por ano. Assim, essa forma de suborno era dificultada pelas circunstâncias geográficas e políticas. O que podia ser comum eram convites para jantar ou almoço, mas isso também não seria nada extraordinário, já que todos tinham acesso aos mesmos itens no supermercado, e ainda havia a limitação de cotas de produtos por família. Para preparar algo diferente, a compra deveria ser feita em outra cidade, o que também era um fator dificultador.

Além dessas dificuldades em presentear, o que mais impedia, ou dificultava a ocorrência dessa relação ilícita era o distanciamento da relação entre o funcionário e seu empregador, uma vez que aquele era contratado no Brasil. Havia, isso sim, a relação de hierarquia que se estabelecia entre chefes e subordinados, mas ambos se igualavam na condição de funcionários da Construtora.

O terceiro item da lista de Walzer declara que a justiça criminal não está à venda. É terminantemente, proibido o suborno dos operadores da justiça (juízes e júris) e os serviços dos advogados de defesa são provisões comunitárias que integram o sistema de bem-estar norte-americano.

No acampamento não havia justiça criminal, aliás, não havia a presença de nenhum Poder, pois toda a sua estrutura funcional era definida no Brasil e qualquer problema que surgisse devia ser resolvido lá. Dessa forma, brigas, confusões entre os funcionários, entre famílias, enfim, a solução de qualquer litígio era a transferência imediata dos envolvidos para o Brasil. A vida seguia

[108] MACDOWELL, Douglas M. *The Law in classical Athens*. New York, Ithaca, 1978, p. 171.

[109] É importante reforçar que as reflexões sobre o acampamento baseiam-se no seu cotidiano interno e não extrapolam para a esfera externa da Construtora com as autoridades governamentais do Iraque.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

conforme os costumes e as tradições da cultura brasileira e o que fugia desse esquadro simplesmente era excluído.

É importante ressaltar que a Construtora possuía um setor jurídico para resolver impasses junto ao governo iraquiano, por exemplo, um acidente de trânsito envolvendo um brasileiro, ou outros problemas da ordem do direito internacional.

O quarto item declara que, por serem liberdades fundamentais, devem ser garantidas a todos os cidadãos, sem a necessidade de dinheiro, as liberdades de expressão, religião e associação.

Dentro do acampamento, conforme já falado, a vida seguia os padrões culturais e tradicionais do Brasil e, dentro desse espectro, era permitido que as pessoas se organizassem para desenvolver atividades. Parecia ser interessante para a comunidade, também, a presença de um padre, para as missas e atividades de religiosas. Com relação à liberdade expressão, essa era implicitamente limitada.

O quinto item da lista de Walzer se refere ao direito de casamento e procriação, não se podendo comprar o direito à poligamia.

O Islã permite o casamento do homem com até quatro mulheres, conforme trecho do Alcorão[110]: "E se receardes não poder tratar os órfãos com equidade, desposai tantas mulheres quantas quiserdes: duas ou três ou quatro. Contudo, se não puderdes manter-se igualmente entre elas, então desposai uma só (...)."

Para o acampamento, as pessoas já iam casadas, conforme a norma brasileira, e as solteiras que lá estavam e pretendiam se casar o faziam no Brasil.

O sexto item afirma que não está à venda o direito de afastar-se da comunidade política. Walzer explica que "o Estado Moderno faz, indubitavelmente, um investimento em cada cidadão, seria legítimo exigir que parte desse investimento fosse retribuído, em trabalho ou dinheiro, antes de autorizar a emigração". (2003, p. 135).

[110] Disponível em: http://www.ibeipr.com.br/perguntas_ver.php?id_pergunta=9. Acesso em: 18 jun 2016. (IBEI: Instituto Brasileiro de Estudos Islâmicos)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Esse item não tem relação direta com o acampamento, visto que essa relação de retribuição do cidadão é devida ao seu país de origem, que, no caso, era o Brasil. Para sair do Brasil, sim, o cidadão deveria estar com suas obrigações (por exemplo, quitação com o serviço militar, eleitoral ou Receita Federal) em dia. A saída do Iraque, ou melhor, o retorno ao Brasil, se dava obedecendo-se às leis do direito internacional de entrada e saída de país: o passaporte dentro da sua validade. Essa era uma questão que exigia muito cuidado, e a guarda e a validação desse documento eram de responsabilidade da Construtora.

O sétimo item que compõe a lista estabelece que a dispensa do serviço militar, do júri ou de qualquer outra forma de trabalho comunitário compulsório não está em negociação, não podendo ser vendida pelo governo nem comprada pelos cidadãos, por tratar-se de provisões comunitárias que exigem contrapartida dos indivíduos.

Como já explicado, os cidadãos brasileiros saíam do Brasil com essas questões equacionadas e, como não buscavam a naturalização iraquiana, não precisavam envolver-se com esses serviços no Iraque.

O oitavo item afirma que não é possível comprar os cargos políticos. Seus serviços são fundamentais para a comunidade e não combinam com a riqueza dos membros da comunidade política. Além disso, necessita-se da certeza da qualificação profissional dos membros, assim como precisa é necessário acreditar na formação de outros profissionais, como médicos e advogados.

Esse item não se aplica ao acampamento, onde não havia cargos políticos para serem ocupados.

No nono item, Walzer afirma que ‘serviços básicos de bem-estar social, como proteção policial e educação primária e secundária só podem ser comprados marginalmente”. (2003, p. 136) Cada cidadão tem garantido um mínimo desses serviços, sem ter que pagar por eles. Os pais que desejarem podem pagar professores particulares ou escolas particulares para seus filhos, mas a educação básica é gratuita para todos.

No acampamento, tanto a segurança, quanto a educação escolar eram serviços prestados igualmente para todos os funcionários. Todas as crianças e adolescentes tinham acesso à escola gratuita e de qualidade. Entretanto, é

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

importante lembrar que somente funcionários de certo escalão tinham permissão para trazer a família.

Em décimo lugar estão o que Walzer chama de "intercâmbios desesperados: negócios de último recurso, são proibidos sempre que haja controvérsia quanto ao significado de desespero". (2003, p. 137). O autor explica que existem algumas normas fundamentais abaixo das quais os trabalhadores não podem negociar o emprego. São normas como as oito horas diárias de trabalho, o salário mínimo, padrões de segurança e higiene. Esses são alguns limites inegociáveis, que definem as dimensões do comércio de emprego. Trata-se de "uma restrição à liberdade de mercado em nome do conceito comunitário de liberdade pessoal, uma ratificação, com níveis mais baixos de perda da proibição da escravidão". (Walzer, 2003, p. 137)

A Construtora, ao contratar os funcionários no Brasil, assegurava-lhes o piso salarial e condições básicas de trabalho. Entretanto, devido às condições climáticas, à distância geográfica, à condição de guerra, à dificuldade de comunicação com o Brasil, os salários acabavam sendo superiores aos praticados no Brasil, para atraírem mão de obra. Sabe-se da presença das comissões de segurança e prevenção de acidentes, bem como de comissões internacionais de fiscalização.

O décimo primeiro item informa que os prêmios e títulos honoríficos, públicos ou privados não estão à venda. "A Medalha de Honra ao Mérito do Congresso não pode ser comprada, muito menos o Prêmio Pulitzer ou o Prêmio de Melhor Artista, nem mesmo o troféu concedido pela Câmara de Comércio local ao empresário do ano". (Walzer, 2003, p. 137)

A Construtora tinha a tradição de premiar os funcionários por tempo de serviço prestado a ela. Os funcionários com cinco, dez, quinze, vinte ou mais anos de casa recebiam presentes em uma solenidade que contava com a presença de toda a comunidade. Os prêmios variavam de canetas, relógios, quantias em dinheiro, viagens. Havia, também prêmios para os setores da produção que alcançassem a meta, como ter 30 quilômetros de base e sub-base construídos em dois meses, ou ter "x" quilômetros de asfalto feitos em certo prazo, dentro das especificações da fiscalização[111]. Nesse caso, a premiação

[111] A Fiscalização era uma comissão composta por engenheiros de vários países, cuja função era assegurar que o asfalto estivesse sendo construído dentro das exigências internacionais de qualidade e segurança.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

era coletiva, era para o setor, e normalmente tratava-se de um churrasco com bebidas. Todos esses prêmios tinham o objetivo de estimular, motivar o funcionário a trabalhar e a trabalhar bem, pelo maior prazo possível.

O décimo segundo item esclarece que não se pode comprar a graça divina "e não só porque Deus não precisa de dinheiro. Seus servos e representantes sempre precisam de dinheiro. Não obstante, acredita-se que a venda de indulgência tenha de provocar mudanças, se não Reforma". (Walzer, 2003, p. 137)

No canteiro de obras, as pessoas podiam praticar o culto que desejassem, mas a Construtora se esforçava por manter um padre para as atividades religiosas. A Igreja não ocupava um lugar central no acampamento e a intermitência da presença de padres estimulou a comunidade a organizar-se de forma a que pessoas que detivessem maiores conhecimentos religiosos marcassem reuniões periódicas em um local cedido pela Construtora.

O décimo terceiro item é categórico ao afirmar que não se pode comprar amor e amizade. Esclarece que pode-se comprar roupas, comidas, casas, etc., que acabam por tornar o candidato mais atraente para as relações de amor e amizade, mas a compra direta é proibida, principalmente pelo senso moral e pela sensatez dos membros da comunidade. Walzer (2003, p.138) reconhece que "homens e mulheres se casam por dinheiro, mas não é um casamento sincero. O sexo está à venda, mas esse não substitui um relacionamento significativo".

As relações interpessoais se desenvolviam dentro dos padrões culturais, sociais e morais entre todos os membros do acampamento. Na ala familiar, os funcionários conviviam entre si e suas respectivas famílias. Contudo, os funcionários solteiros, que não tinham acesso a esse espaço, em sua maioria não tinham como relacionar-se amorosamente.

O décimo quarto e último item fala das proibições de uma longa relação de vendas criminosas. Não pode existir, por exemplo, uma empresa de assassinatos. Não se pode chantagear. É proibida a venda de mercadorias estragadas e drogas e de informações relacionadas à segurança nacional.

As vendas criminosas eram inviabilizadas no acampamento. A entrada no Iraque, pelo fato de esse país estar em guerra, exigia uma fiscalização muito rigorosa na alfândega e, por isso, o funcionário chegava ao acampamento após sofrer revista e, evidentemente, sem portar itens da lista criminosa. Era proibida

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

a entrada de qualquer equipamento eletrônico que pudesse servir de meio de espionagem ou de comunicação de assuntos estratégicos (localização de fábricas, pontes, poços de petróleos, armazenamento de comida, água, etc.).

Walzer conclui sua lista de quatorze itens enfatizando que aqueles são apenas alguns exemplos para ilustrar que a esfera do dinheiro e das mercadorias está, constantemente, sujeita a redefinições. Ele argumenta, ainda, que o poder do dinheiro de comprar tudo faz o homem agir às margens do significado social, no chamado mercado negro.

Após a reflexão acerca do que é proibido comprar e vender, Walzer vai em busca de tentar definir qual é a esfera correta do dinheiro e qual é a relação de bens sociais apropriadamente comerciáveis. A resposta é a série de bens que sempre foram negociados. "Os objetos são nossa âncora no mundo". (Csikszentmikalyi [112]citado por Walzer, 2003, p. 139)

Todos precisamos de âncoras e o que nos diferencia são os apegos, preferências e desejos diferenciados.

> Nós nos cercamos, nos vestimos, mobiliamos o lar com uma diversidade de objetos; e usamos, desfrutamos e mostramos o que temos de diversas maneiras. As relações objetais têm caráter polimórfico. Às vezes se diz que o polimorfismo é perversão moderna, mas desconfio de que seja uma constante da vida humana. (WALZER, 2003, p. 139)

Toda cultura, na verdade, possui seu inventário de mercadorias padrão, característico, moldado pela sua produção e organização social e a estrutura do seu comércio. As relações de mercado traduzem a interpretação moral que se deposita nos bens sociais considerados comerciáveis.

> As mercadorias não vêm com nomes próprios afixados, como pacotes das lojas de departamentos. A maneira certa de possuir tais objetos é fabricá-los, cultivá-los ou fornecê-los, ou seu equivalente em dinheiro, a outrem. O dinheiro é a escala de equivalência e o meio de troca; essas são as funções corretas do dinheiro e (idealmente) suas únicas funções. É no mercado que o dinheiro opera, e o mercado está aberto a todos. (WALZER, 2003, p. 140)

O acampamento reproduzia a microestrutura de uma cidade brasileira e as relações com as mercadorias eram tidas tais quais no país de origem. A diferença era não haver moeda em espécie circulante e o fato de todos terem acesso aos mesmos bens de consumo. Tentava-se, dentro do possível, reproduzir, no cotidiano, as condições de vida que se tinha no Brasil.

---

[112] CSIKSZENTMIKALYI, Mikaly; e ROCHBERG-HALTON, Eugene. *The meaning of things: domestic symbols and the self*. Inglaterra, Cambridge, 1981.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O supermercado[113] era abastecido com produtos alimentícios da culinária brasileira, bem como eram nacionais os produtos de limpeza e higiene. Dessa forma, não faltavam o arroz e o feijão na mesa dos funcionários. O abastecimento dos produtos no supermercado era eficiente (mas quando as relações na guerra tornaram-se muito acirradas e Basra, a região portuária, localizada no sul do Iraque, foi bombardeada, o transporte de alimentos para o acampamento tornou-se um problema, o que contribuiu para a evacuação de todos os funcionários).

Contudo, alguns produtos eram racionados em cotas, por funcionário. Por exemplo: era permitido que cada funcionário comprasse 4 pacotes de cigarros por mês (ou melhor, cada caderneta[114] podia registrar a compra de 4 maços de cigarros/mês); ou "x" quilogramas de carne, etc. A bebida era racionada e muito controlada para os funcionários solteiros.

Tal descrição do acampamento demonstra que ele não seguia a premissa de Walzer, na sua totalidade. Primeiro porque, de certa forma, ao racionar e controlar, nas cadernetas, a compra de determinado produto, está-se, em certa medida, "escrevendo o nome de cada um em um pacote". O acampamento não fabricava, não cultivava nem fornecia seu equivalente a outrem, nos moldes do comércio nas cidades. A afirmação de Walzer de que "mercado está aberto a todos" não é verdadeira para a realidade do acampamento, uma vez que não havia concorrência: havia, somente, um supermercado, uma escola, um clube, um hospital, um hotel. E não circulava dinheiro em moeda viva.

Walzer utiliza as definições de dinheiro e de mercadorias fundamentadas na "ideia de que não existe processo distributivo mais eficiente, nenhum modo melhor de unir indivíduos a coisas que considerem úteis ou agradáveis". (2003, p. 140).

> A moralidade do mercado é a celebração do desejar, fazer, possuir e trocar mercadorias. São, de fato, muito desejadas, e é preciso fazê-las para que alguém as possua... Só se pode possuir objetos com esforço; parece que é o esforço que fornece o direito ou, pelo menos, o direito original; e, depois que alguém possui o direito, este também pode ser negociado. (LOCKE[115] citado por Walzer, 2003, p. 140)

[113] No supermercado havia uma variedade enorme de produtos brasileiros, mas os produtos mais perecíveis vinham da Europa ou da Ásia, como era o caso, por exemplo, da laranja, que vinha das Filipinas.

[114] Cada funcionário recebia uma caderneta mensal para as compras no supermercado. Na sua contracapa eram feitas as anotações dos produtos que eram racionados.

[115] LOCKE, John. *Second Treatise of government*. Cap. 5, p. 25

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Para o autor, o querer, o fazer, o possuir e o negociar andam atados, tornando-se espécies de mercadoria dentro da esfera do dinheiro. E o que o dinheiro compra? Walzer analisa o trabalho do sociólogo Lee Rainwate, cujo objetivo era pesquisar os significados sociais da renda. Nesse estudo, há uma proposta de resposta que se apresenta perturbante: "O dinheiro compra afiliação na sociedade industrial". (Rainwater[116]r citado por Walzer, 2003, p. 141)

O sociólogo explica que as atividades do cotidiano contribuem para que os membros da comunidade se julguem e julguem terceiros membros plenos, tornando as relações cada vez mais negócios de consumo, que, por sua vez, requerem dinheiro. Dessa forma, o dinheiro não compra só dinheiro, produtos, carros.

> A compra de todas essas mercadorias permite a realização e a vivência cotidiana da identidade, no mínimo como um "norte-americano comum"...Quando não há proteção contra essa dinâmica inexorável das economias monetárias por meio de algum enclave cultural e local, ninguém pode deixar de se definir quase fundamentalmente segundo o acesso a tudo o que o dinheiro compra. (RAINWATER[117] citado por Walzer, 2003, p. 141)

Walzer reconhece a abordagem profunda do pensamento de Rainwate, ao alertar a sociedade norte-americana para a possibilidade de sofrer uma perda mais perigosa do que a pobreza, uma "inanição de status; uma deserdação sociológica". "Tornamo-nos estrangeiros em nosso próprio país – e não raro dentro da nossa própria casa...Isso não em toda parte, mas nos Estados Unidos e em todas as sociedades onde o mercado é triunfante, onde as mercadorias mediam a afiliação". (Walzer, 2003, p. 142)

Walzer explica que a concepção de Rainwate descreve as mercadorias com significados e que necessitamos delas para conseguir afirmação e identidade, uma vez que representam nossa a associação ao grupo, trazem-nos autoafirmação e identidade, negociadas no mercado à vista ou no crédito.

Entretanto, na sociedade moderna e democrática, não se pode permitir que as autoafirmações inerentes da comunidade sejam postas à venda. Significa dizer que o insucesso financeiro não poderia, jamais, ter como decorrência a depreciação da cidadania, nas suas dimensões legal ou social. Caso isso aconteça, afirma Walzer, torna-se necessária a redistribuição do próprio dinheiro, mesmo que seja por intermédio de impostos, independentemente do tipo de

[116] RAINWATER, Lee. *What Money buys: inequality and the social meaning of income*. New York, 1974, p. XI.
[117] Ibid.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

provisão comunitária. Dessa forma, deveríamos fornecer desde assistência médica ou mesmo a própria distribuição do dinheiro em espécie para garantir a afiliação.

> Ou poderíamos garantir empregos e uma renda mínima, com base na premissa de que o dinheiro e as mercadorias têm mais probabilidade de contribuir para fortalecer a noção de identidade, na nossa cultura, se forem frutos do esforço. Mas não podemos redistribuir as mercadorias diretamente, pelo menos se quisermos permitir que os indivíduos escolham por si mesmos o que acharem útil e agradável, e que definam, deem forma e criem símbolos de suas próprias identidades, acima da afiliação que compartilham. (WALZER, 2003, p. 143)

No acampamento, não se percebiam fracassos financeiros, pois esses significariam, por exemplo, a perda do emprego. Mas se isso acontecesse, o indivíduo era despachado para o Brasil. O que acontecia era que todos possuíam um emprego com uma renda mais que mínima para justificar sua exposição a uma situação tão inóspita. Estavam, portanto, garantidas as autoafirmações e identidades.

Contudo, a afirmação de Walzer, de que não se poderia redistribuir as mercadorias diretamente para que os indivíduos pudessem definir e criar os símbolos necessários para a construção de sua identidade e afiliação não se verifica, no acampamento: cada funcionário já recebia tudo o a que tinha direito – a casa, o mobiliário, o carro, a escola...- e, nem por isso perdia sua identidade. Aliás, pode-se dizer que a afiliação era, de certa forma, favorecida com a padronização das provisões.

O autor conclui que a redistribuição do emprego e da renda neutraliza o mercado. A situação do acampamento descreve, exatamente, esse fato. Os bens materiais e serviços adquirem, por conseguinte, seu valor do ponto de vista individual, não possuindo nenhum papel coletivo significativo.

Walzer afirma que a redistribuição é o caminho para deixar todos com igual quantidade de dinheiro, gerando estabilidade. Por dedução, ele acrescenta:

> O mercado produz e reproduz desigualdades; as pessoas terminam com mais ou com menos, com diversos números e tipos de posses. Não há como garantir que todos possuam, qualquer que seja, o conjunto de coisas que defina o "norte-americano comum", pois qualquer tentativa desse gênero apenas elevará o padrão. Eis uma versão triste da procura da felicidade: a provisão comunitária perseguindo incessantemente a demanda dos consumidores. (WALZER, 2003, p. 143)

Nesse sentido, pode-se dizer, de um modo geral, que o mercado era neutro, pois havia um conjunto de coisas comuns a todos (casa, mobiliário, carro, alimentos...). Portanto, numa visão ampliada, podemos afirmar que a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

dimensão triste da compra da felicidade não encontrava terreno no acampamento. Considerando que todos tinham acesso aos mesmos produtos, o que podia acontecer é de um funcionário comprar em maior quantidade um determinado item, em função de seu cargo superior, e, por conseguinte, seu salário também, tendo aumentado o seu poder de compra. Contudo, o racionamento dos produtos por funcionário impedia essa prática.

Ao transpor a análise de Walzer a respeito da influência do mercado na sociedade norte-americana para a realidade do canteiro de obras, reconhecemos que o autor tem razão: onde o mercado é competitivo, a provisão comunitária dificilmente atingirá um padrão de satisfação dos membros da comunidade.

Esse exemplo serve para provar a importância da redistribuição, mesmo que parcial, na esfera do dinheiro e ainda que o resultado se distancie muito da igualdade simples. Mostra, ainda, a necessidade de valorizar outras atividades fundamentais para garantir a afiliação, buscando minimizar a busca incessante de aquisição de mercadorias.

Daí o desafio de tentar assegurar que as avarias sofridas na esfera do dinheiro não sejam fatais para o indivíduo e para a comunidade.

Mas o mercado é defendido pelos defensores do capitalismo porque é livre e concede a cada indivíduo o que ele merece. “o mercado recompensa a todos nós segundo as contribuições que fazemos para o bem-estar uns dos outros”. (Kelso e Adler [118] citados por Walzer, 2003, p. 145)

Walzer concorda que não se trata de acabar com o mercado. Não há problema em vender ou comprar. Esse intercâmbio, num primeiro momento, deve ser visto como uma relação de auxílio mútuo e não deve comprometer a igualdade complexa para a qual não importa se o indivíduo possui um iate e o outro não tenha ou se um compra em lojas caras e o outro não.

Tal distribuição desigual não se insere na justiça distributiva e sim na esfera da cultura se esses objetos possuírem apenas o valor simbólico individual. “Nem o dinheiro que o comerciante ganha, nem a acumulação de objetos feita por este ou aquele consumidor, representa ameaça à igualdade

[118]KELSO, Louis O.; ADLER, *Motimer J.The capitalist Manifesto*. New York, 1958, p. 67

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

complexa – se a esfera do dinheiro e das mercadorias estiver devidamente delimitada". (2003, p. 148)

No caso do acampamento, fisicamente, não havia condições de ninguém possuir um iate ou fazer compras em lojas de marca. Os indivíduos podiam falar que possuíam esses bens no Brasil e que lá frequentavam lojas caras. Era apenas "fala" e isso todos podiam fazer, mesmo que possuíssem de fato. Então, falar que tinha uma fazenda no Brasil não causava impacto, pois todos podiam falar que também possuíam.

Neste caso, observa-se a coexistência da igualdade simples e da igualdade complexa. Pode-se inferir que onde há igualdade simples é sempre possível se ter a igualdade complexa, mas a recíproca não é verdadeira.

5.10
Cargos públicos

Walzer (2003, p. 176) define o cargo público como qualquer posto de serviço no qual "toda a comunidade política tem interesse e escolhe a pessoa que o detém ou regulamenta as normas para a sua escolha". Esclarece ainda que a gerência das nomeações é fundamental para o bom andamento dos processos de escolha. Nesse sentido, a iniciativa privada não pode se apossar de cargos políticos, aos quais também é proibida a hereditariedade e a venda no mercado.

A origem dos cargos, afirma Walzer, é antiga e com uma forte referência na Igreja depois do funcionalismo público e, atualmente, expandiu para a esfera da sociedade civil. São cargos relativamente em pequenas quantidades o que torna a exigência de uma seleção justa um ponto primordial.

No acampamento não havia cargo público e, embora tivesse toda a estrutura de uma cidade pequena com prefeitura, vila residencial, hospital, escola, supermercado, oficina, segurança, dentre outros setores, todos eram geridos por funcionários selecionados e contratados no Brasil.

Para a consecução do projeto da obra – construção de uma rodovia – e para a manutenção do acampamento, havia uma infinidade de postos de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

trabalhos, ofícios, ocupações, funções, enfim, uma enorme quantidade de outros cargos que não também eram públicos.

5.11
Profissionalismo e trabalho árduo

Para esses postos de trabalho também se exigia seleção e controle, só que esse recrutamento de profissionais ficava a cargo de uma empresa, e não de uma comunidade política. O profissionalismo, entendido por Walzer, é a representação de um código de ética, um sentimento de pertença social, um arquétipo de regulação mútua e autodisciplina. Numa visão ampliada, pode-se pensar que o profissionalismo contribui para a determinação de limites, além de ser uma forma de se estabelecer relações de poder.

No que se refere à remuneração, a empresa definia os valores no ato da contração e, internamente, contava com um plano de cargos e salários o qual tentava garantir uma certa isonomia salarial para cada posto de trabalho. Essas convenções, de certo modo, funcionavam bem para as funções mais técnicas e para as funções menos qualificadas.

"A honra constitui grande parte da compensação de todas as profissões conceituadas. Com referência ao ganho pecuniário, considerados todos os fatos, geralmente, são sub-remunerados" (Adam Smith [119] citado por Walzer, 2003, p. 216). Walzer concorda com a primeira parte da teoria de Adam Smith, mas acredita que

> A honra é uma recompensa que se deve avaliar por desempenho, e não por posto; só quando é assim avaliada podemos falar dela com propriedade como algo que as pessoas merecem. Quando é merecida, é a mais elevada recompensa do cargo. Realizar bem o serviço e ser reconhecido por isso: isso é com certeza, o que todos mais querem no trabalho. Em comparação, fazer questão da honra sem relação com o desempenho é uma das formas mais comuns de insolência oficial. (WALZER, 2003, p. 217)

Para exemplificar essa questão, o autor cita os médicos e os advogados, cujas profissões devem se aproximar ao máximo da expectativa do ideal de justiça e de cura sem que seja necessário ficar fazendo homenagens a seus capelos.

[119] SMITH, Adam. *Wealth of nations*.Trad.Bras.A riqueza das nações. São Paulo: Martins Fontes, p. 100

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

No acampamento, acreditava-se na seleção de profissionais feita pela construtora que primava pela contratação de mão de obra qualificada e treinada. A manutenção dos funcionários na obra era definida com base no desempenho de cada um em relação à escolha do cargo e ao nível de escolaridade do profissional.

No canteiro de obras também havia trabalhos chamados de negativos por Walzer e que se configuram por trazer consigo outros bens negativos como a pobreza, a insegurança, riscos físicos, etc. Contudo eram considerados trabalhos necessários à manutenção e à organização do funcionamento do canteiro de obras.

> A solução é linear: "o bem negativo iguala-se ao *status* negativo das pessoas em cujas mãos é depositado. Distribui-se trabalho duro para pessoas degradadas. Os cidadãos têm liberdade; o trabalho é imposto a escravos, estrangeiros residentes, "trabalhadores convidados" – todos forasteiros. Alternativamente, os compatriotas que fazem esse trabalho são transformados em forasteiros "locais", como os intocáveis na Índia, ou os negros norte-americanos após a abolição da escravatura. (WALZER, 2003, p. 226)

No acampamento, esse trabalho "negativo" era desempenhado por chineses, filipinos e iraquianos. Na interpretação do autor, os chineses e os filipinos eram estrangeiros ou trabalhadores convidados, e os iraquianos representavam os compatriotas, os forasteiros locais. Entre os brasileiros havia aquele que possuía uma escolaridade muito baixa e, por isso, era recrutado para realizar os trabalhos negativos.

De maneira geral, a maior parte dos trabalhadores do acampamento era composta por homens. Algumas mulheres brasileiras ocupavam postos de trabalhos como professoras, enfermeiras, dentistas, secretárias, etc.

Trabalho negativo deve ser executado igualmente por pessoas negativas. Essa é a conclusão a que chega Walzer ao analisar essa questão. E o que essas pessoas fizeram para merecer tal trabalho? O autor analisa que ao ser condenados a trabalhos forçados há pelo menos o argumento de que mereceram. Mesmo assim, não são escravos do Estado, e a degradação à qual são expostos é temporária.

São pessoas deveriam ser protegidas e não submetidas a esse trabalho forçado, árduo, pois nunca foram condenadas por um júri. E, nesse sentido, Walzer (2003) defende que nem os forasteiros devem se submeter ao trabalho negativo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

É preciso pensar, todavia, que alguém precisa fazer o trabalho "negativo" e, enquanto os forasteiros forem inseguros e impotentes, comporão o "exército de reserva do proletariado" ao qual só escaparão, quando tiverem alternativa.

Uma forma de resolver o problema do trabalho negativo seria criar uma forma de organização em que ninguém precisasse executá-lo, ou seja, eliminar-se-ia esse tipo de trabalho, substituindo-se os homens por máquinas em todas as tarefas consideradas desagradáveis ou nocivas à integridade física dos indivíduos. Walzer se lembra da solução proposta por Oscar Wild:

> Todo trabalho que não é intelectual, todo trabalho monótono, maçante, todo trabalho que lida com coisas horríveis e envolve condições desagradáveis, precisa ser realizado por máquinas. As máquinas devem trabalhar por nós nas minas de carvão e fazer todos os serviços sanitários, ser foguistas de locomotivas, varrer as ruas, entregar cartas em dias chuvosos e fazer tudo o que é entediante e irritante. (WILDE[120] citado por Walzer, 2003, p. 228)

Oscar Wilde propõe a solução ideal (irreal, segundo Walzer). Outra possibilidade é a divisão do trabalho por meio do rodízio entre os cidadãos tal qual se faz com os cargos políticos. Essa seria uma ação característica da igualdade simples. Walzer esclarece que seria um processo semelhante ao de recrutamento de jovens para a guerra: "deveríamos recrutar homens e mulheres em geral para todos esses serviços necessários que não têm probabilidade de atrair voluntários" (Walzer, 2003, p. 228).

Nessa linha de pensamento, um exército de cidadãos substituiria o exército de reserva do proletariado, defende Walzer. Reconhece, porém que é necessário espalhar os bens negativos entre os indivíduos e também entre as esferas distributivas. Alguns bens podem ser distribuídos como os custos do bem-estar social; outros, dependendo do equilíbrio do mercado, podem ser vendidos e comprados; finalmente, outros requerem discussões políticas.

Walzer faz uma análise do trabalho arriscado e afirma que o serviço militar é um trabalho árduo, mas, em muitas sociedades, ele não é assim considerado. "É a ocupação normal dos jovens, sua função social para a qual são menos recrutados que ritualmente iniciados, e na qual descobrem a compensação da camaradagem, da empolgação e da glória" (2003, p. 229). Às vezes, todos os grupos da mesma idade vão para a guerra e fazem o que devem fazer e o que se espera que o façam. Às vezes, a luta é um privilégio especial da elite e todo o resto é trabalho árduo.

---

[120] WILDE, Oscar. *The soul of man under socialism.* Reimpresso em the artist as critic: critical writings of Oscar Wilde. New York, 1969, p. 269.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O serviço militar, segue Walzer, é socialmente necessário e no qual se corre o risco de matar ou morrer. É a primeira forma de trabalho duro que se exige que os cidadãos compartilhem ou que exijam um do outro.

Outros trabalhos duros são difíceis de serem repartidos. É o caso da mineração de carvão cujos riscos são de outra natureza. Walzer reforça as palavras de George Orwell quando este afirma que os índices de acidente na mineração são tão expressivos que as baixas já são previstas tal e qual em uma guerra de proporções menores.

Como então imaginar esse trabalho sendo distribuído? Ao mesmo tempo em que não é um trabalho que requer alto nível de educação, possui um alto grau de complexidade e exige experiência. Na realidade, afirma George Orwell

> Requer mais do que formação fundamental. Num estalar de dedos eu poderia ser um gari tolerável, ou... um trabalhador agrícola de décima categoria. Mas nenhuma quantidade concebível de estudos ou esforço me transformaria em um mineiro de carvão; o trabalho me mataria em poucas semanas. (ORWELL[121] citado por Walzer, 2003, p. 231)

Walzer esclarece que o motivo para que não haja convocação de cidadãos para a mineração ou não ter se tornado pauta de reivindicações: os riscos vivenciados na mineração não são impostos por um inimigo público, não envolvem os horrores de matar ou morrer e, além disso, os mineiros são cidadãos livres.

O alistamento em tempo de paz é outro exemplo de trabalho exaustivo que oferece certo risco de guerra. Entretanto, o que se compartilha, segundo Walzer, é, principalmente, a carga de trabalho: o tempo gasto, o treinamento difícil, a disciplina rígida. Seria possível, é claro, pagar pelo serviço, recrutar voluntários, abrindo possibilidades para o progresso e incentivando os soldados a considerar o exército uma carreira, e não a interrupção da carreira (2003, p. 232).

Rousseau elaborou uma argumentação moral para essa situação:

> Quando é necessário ir à guerra, pagam a soldados e ficam em casa; quando é necessário reunir-se em assembleia, nomeiam representantes e ficam em casa... num país verdadeiramente livre, os cidadãos fazem tudo com as próprias mãos , e nada por intermédio do dinheiro... longe de mim concordar com a opinião comum: afirmo que os trabalhos forçados são menos contrários à liberdade do que os impostos. (ROUSSEAU[122] citado por Walzer, 2003, p. 233)

---

[121] ORWELL, George. *The road to wigan píer*. New York, 1958, p. 32
[122] ROUSSEAU, Jean-Jacques. *The social contract*.Trad. G.D.H. Cole. New York, 1950, p. 93

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Walzer reconhece que a opinião de Rousseau é radical e o critica porque ele não esclarece qual é a quantia do trabalho comunitário que se deve compartilhar entre os cidadãos.

Walzer busca, então, outro exemplo para essa questão do trabalho. Agora, analisa o *kibutz* israelense. Essa foi uma solução filosófica e politicamente original que não buscava engrandecer o poder dos trabalhadores, mas sim a sua dignidade e cujo objetivo era criar uma comunidade, e não uma classe. Também recebeu o nome de assentamento coletivo e buscava

> A dignificação do trabalho por meio da partilha do trabalho. O credo dos primeiros colonos era uma "religião do trabalho", na qual a comunhão era o trabalho nos campos. E o trabalho mais árduo era o mais edificante, tanto espiritual quanto socialmente. (SPIRO[123] citado por Walzer, 2003, p. 235)

Os primeiros assentamentos coletivos tiveram início por volta de 1950. Foi uma experiência de transvalorização muito bem sucedida, pois não era mais necessário exigir a colaboração dos membros: todos que podiam trabalhar queriam trabalhar; os calos nas mãos ganharam outro significado: honra.

Alguns serviços com horários desagradáveis demandavam rodízio e os professores do Ensino Médio necessitavam de convocação uma vez que dar aulas era menos honroso do que trabalhar nos campos.

Outra característica dos assentamentos era o compartilhamento das decisões políticas e não somente dos trabalhos. Era uma partilha total. Os trabalhadores eram livres: o trabalho era auto imposto e quem não quisesse aceitar suas atribuições podia ir embora. Ou seja, o horário de trabalho e a divisão das tarefas era uma decisão comunitária, e todos tinham participação relevante. O Kibutz tentava transformar o trabalho negativo em positivo.

Diferentemente da organização do kibutz, o acampamento era uma comunidade complexa e com economia diferenciada. Além disso, os trabalhadores não participavam do processo decisório e não havia assembleia para a distribuição de tarefas. Cada funcionário já chegava com um posto de trabalho para ocupar e ciente da natureza de suas tarefas, as quais eram pré-determinadas. Não havia preocupação com trabalhos negativos, os quais, via de regra, eram realizados por estrangeiros ou por brasileiros com baixos níveis de escolaridade.

[123] SPIRO, Melford E. *Kibbutz: venture in utopia*. New York, 1970, p. 17

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Uma situação peculiar contribuía para a complexidade do acampamento: os trabalhos negativos que, normalmente são realizados por estrangeiros, lá eram executados por cidadãos iraquianos. Nessa perspectiva, os brasileiros é que eram os estrangeiros.

Contudo, não se percebiam conflitos, e isso pode ser atribuído ao fato de que a assinatura de contratos de trabalhos era uma realidade com prazo para acabar e com bom retorno financeiro.

Walzer analisa outra categoria de trabalho a qual qualifica de "trabalho sujo" ao explicar que a depreciação de um determinado tipo de tarefa é um fenômeno cultural. Nesse sentido, pode-se verificar que há uma série de atividades vinculadas à sujeira e ao lixo, o que pode gerar repulsa nos membros das sociedades, como é o caso dos garis, dos lixeiros, dos catadores de esterco.

"Se todos os lixeiros fossem duques, ninguém se oporia ao lixo", afirma Walzer (2003, p. 238), que se utiliza de uma frase de Bernard Shaw[124] para mostrar a relativização da função, apesar de acreditar que se acabariam com os duques, e não com os lixeiros. Lembra ainda que Gandhi[125] pretendia algo semelhante quando propôs que todos os seus discípulos, e ele também, deveriam limpar seus sanitários.

Era uma forma de dizer que ninguém deve criar sujeira para os outros limparem ou que todos deveriam limpar o próprio lixo. "Caso contrário, quem o faz não só para si, mas também para todos os outros, jamais será membro igualitário da comunidade política" (Walzer, 2003, p. 238). A ideia é que, talvez, houvesse menos sujeira se todos soubessem que deveriam limpar, e não deixar para os outros.

O ideal é que todos os trabalhos sujos deveriam ser compartilhados entre todos os cidadãos para romper a relação entre trabalho sujo e desrespeito. Todavia, Walzer reconhece que já houve algum avanço em relação a esse padrão de comportamento se comparado aos tempos medievais,

> Não obstante, continuamos a impor padrões de comportamento, rotinas de distanciamento, aos concidadãos que trabalham arduamente, que os colocam numa espécie de isolamento: movimentos diferentes, determinações peremptórias, recusas de reconhecimento. Quando um lixeiro se sente

[124] SHAW, Bernard. *The intelligent woman's guide to socialism, capitalism, sovietism and fascism*. Inglaterra, Harmondsworth, 1937, p. 106.
[125] ISAACS, Harold R. *India's ex-untouchables*. New York, 1974, p. 36.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> estigmatizado pelo serviço que presta... o estigma se mostra em seus olhos. (WALZER, 2003, p. 240)

Contudo, enquanto houver um exército de reserva, uma classe de pessoas vulneráveis, pobres e empobrecidas de seu valor, o trabalho mais sujo, árduo, difícil também será o de menor remuneração. Walzer defende a ideia de uma intervenção com um grau de provisão comunitária que promova a autovalorização do trabalho, tal como:, o trabalho só será realizado se for remunerado com um alto salário e com melhores condições de trabalho a ponto de ficar mais atraente do que as atividades de maior prestígio. Mesmo assim, Walzer afirma que ninguém gostaria de ser gari ou lixeiro. Então, faz-se necessário a partilha do trabalho.

> Estamos tão acostumados a ver o serviço sujo prestado por pessoas sujas e mal pagas, que chegamos a pensar que fazê-lo é uma desgraça e que, se a classe suja e desgraçada não existisse, ninguém faria esse serviço. (SHAW[126] citado por Walzer, 2003, p. 240)

O lazer ou muito dinheiro seria, na percepção de Shaw, uma forma de atrair pessoas para esse tipo de serviço. Esse autor, afirma Walzer, propõe uma alteração no caráter moral do trabalho. Nesse sentido, Walzer apresenta o caso dos lixeiros de São Francisco [127] da cooperativa Sunset Scavenger Company estudado pelo sociólogo Perry[128] no qual a cooperação tornou o trabalho mais agradável e motivo de orgulho.

A incorporação à Cooperativa é compartilhada por votos dos membros atuais e, em seguida, pela compra de ações. O investimento em ações é uma estratégia positiva, já que não é difícil conseguir empréstimo para a aplicação em ações. A empresa foi fundada por italianos e americanos e um número considerável de associados são afiliados dos membros, o que demonstra que alguns filhos seguiram a carreira dos pais. O sociólogo acredita que o sucesso da cooperativa se deva, em parte, ao bom relacionamento entre esses membros.

---

[126] SHAW, Bernard. *The inteligent woman's guide to socialism, capitalism, sovietismo and fascism*. Inglaterra, Harmondsworth, 1965, p. 105.

[127] Os lixeiros de São Francisco relata o estudo feito pelo sociólogo Stewart Perry que fez um trabalho de etnografia urbana explorando o "trabalho sujo e o orgulho da propriedade". Trata-se de uma cooperativa por nome de Sunset Scavenger Company cuja administração era democrática e seus diretores eram eleitos entre os trabalhadores e não recebiam mais que os outros trabalhadores. As receitas aumentaram e a empresa cresceu. O Sociólogo acha que a cooperativa oferece melhores condições de trabalho que a média do mercado aos próprios membros: "a cooperação o tornou mais agradável – transformou-o até em fonte de orgulho" (Perry citado por Walzer, 2003, p. 243).

[128] PERRY, Stewart E. *San Francisco scavengers: dirty work and the pride of owenership.* Berkeley, 1978, p. 7.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

A Sunset transformou-se em uma empresa de companheiros que escolhem os próprios colegas.

A experiência da Cooperativa Sunset sugere que “talvez a regra geral devesse ser a seguinte: onde fosse possível sindicalizar ou administrar cooperativas, o trabalho deveria ser compartilhado pelos cidadãos – não simbólica e parcialmente, mas em geral” (Walzer, 2003, p. 245). Na Sunset, assim como nos *kibutz,* o trabalho difícil, árduo está vinculado a outras atividades como assembleias dos acionistas e aos debates sobre a gestão, à política e à eleição dos diretores e dos novos membros.

De toda forma, Walzer conclui que não existe uma solução tranquila, nem fácil ou que agrade todo mundo para o problema do trabalho duro. “a verdade é que o trabalho duro é repulsivo para a maioria das pessoas que o realizam e, quanto mais amadurecem, mais difícil se torna o trabalho”. O trabalho árduo poderia ser intercalado com algum outro tipo de atividade, poderia ser bem remunerado com dinheiro ou lazer, convocações, compensações ou rodízios poderiam ser feitos, entre outras ações, mas, se assim o fosse, o trabalho árduo não teria um fim. (2003, p. 249)

Os esforços do debate coletivo, da gestão cooperativa dos conflitos profissionais devem ser envidados para a eliminação do predomínio negativo do trabalho árduo o que será diferente em cada tipo de sociedade, cultura e interpretações sociais; além de dependerem da solidariedade e da sinergia dos próprios trabalhadores.

Numa análise superficial, o acampamento poderia parecer que se tratava, apenas, de uma sociedade de trabalhadores, sem, necessariamente, tratar-se de uma sociedade de consumo, pois não havia condições para o incentivo ao consumismo: não circulava papel-moeda, não havia lojas, shoppings, e todos tinham acesso aos mesmos produtos e/ou serviços.

A relação dos funcionários com o consumo se dava em uma esfera intangível, ou seja, ela ocorria por meio do discurso utilizado para relatarem seu patrimônio no Brasil. Ou seja, todos possuíam bens, propriedades, carros, etc. Dessa forma, já que todos podiam, a relação competitiva de consumo se esvaziava, sobrando, <u>para a diferenciação a relação com o trabalho</u>, com a força do trabalho de cada funcionário.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Essa relação observada no acampamento remonta à conclusão a qual Arendt chega quando verifica a transformação da propriedade imóvel em propriedade móvel.

> Intimamente ligada a essa evaporação social do tangível estava a mais revolucionária contribuição moderna ao conceito de propriedade, segundo a qual não constituía uma parte fixa e firmemente localizada do mundo, adquirida por seu proprietário de uma maneira ou de outra, mas ao contrário, tinha no próprio homem a sua origem, na sua posse de um corpo e na sua indiscutível propriedade da força desse corpo, que Marx chamou de "força de trabalho" (*labor – power*). (ARENDT, pág. 85-86)

Assim, na sociedade moderna, observa-se que a propriedade perdeu seu caráter mundano e deslocou-se para a própria pessoa e, "então vivemos em condições nas quais a única propriedade em que podemos confiar é o nosso talento e a nossa força de trabalho". (Arendt, pág. 86)

Esboça-se aqui o promoção do trabalho como fonte de todos valores na sociedade moderna e, no acampamento, essa supervalorização era latente.

Considerando a escala de importância do trabalho, no topo da pirâmide estavam os graduados, em sua maioria engenheiros. O formato dessa representação social do acampamento é, realmente, piramidal porque o número de pessoas é bem pequeno, representados pelos funcionários de nível superior, no meio estão os funcionários de ensino médio e técnico e, na base, representando a maioria dos funcionários, aqueles com formação escolar inferior ao atual ensino fundamental.

Engrossavam os números da base um contingente considerável de estrangeiros como chineses, filipinos e os árabes.

Acompanhava esse formato piramidal da escolarização a especialização dos trabalhos. Quanto mais alto o nível na escala mais intelectual era a atividade, além disso, o número de funcionários era menor.

Arendt (2013) reforça a distinção entre mão de obra qualificada, especializada da não qualificada ou da não especializada, afirmando que a diferença reside no processo de trabalho: enquanto um indivíduo trabalha com as mãos, o outo trabalha com a cabeça.

A autora lembra que o trabalho intelectual teve sua valorização, glorificação na sociedade moderna, como o estabelecimento da burocracia, mas na sua história não foi bem assim.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> Em toda a história antiga, os serviços "intelectuais" dos escribas, quer atendessem às necessidades do domínio público quer a do domínio privado, eram realizados por escravos e classificados consoante a condição deles. Somente a burocratização do Império Romano e a concomitante ascensão política e social dos imperadores levaram a uma reavaliação dos serviços "intelectuais".(ARENDT, 2003, p, 88)

Sendo assim, o trabalho sujo ou árduo, no acampamento, seguia a regra do mercado, já que era realizado pelas pessoas com menor escolaridade e, por conseguinte, com menores salários e piores condições de trabalho.

Contudo, na Escola havia uma prática interessante: Embora houvesse um faxineiro iraquiano contratado para fazer a limpeza das salas de aula, ao final das aulas, uma dupla de alunos realizava uma limpeza geral (organização das carteiras, limpeza do quadro, recolhimento do lixo). As duplas faziam um rodízio e se organizavam entre si. As salas de aula ficavam praticamente limpas e quem sujava tratava de limpar, com isso sobravam poucas tarefas para a dupla escalada e, menos ainda, para o faxineiro.

Nas residências da vila, em sua maioria, não havia empregada doméstica. Dessa forma, os próprios familiares se organizavam para a rotina doméstica. Cada família era responsável pelo espaço diante de sua casa e do quintal. Essas atividades geravam um senso de solidariedade entre as pessoas, principalmente, no que tange ao quesito limpeza.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

5.12
Lazer

O tempo livre, sustenta Walzer, não é um bem perigoso como o dinheiro ou o poder. Também não se converte em outros bens o que impede de interferir ou dominar outras esferas. É fato que estar ocioso, jogar o tempo fora mesmo que seja de vez em quando, bem como a liberdade e o direito de fazê-lo no formato de férias, feriados, fins de semana, término da jornada diária de trabalho é, afirma Walzer, "uma questão fundamental da justiça distributiva" (2003, p. 252).

"O lazer não significa ócio, significa a liberdade de escolher as atividades segundo os próprios níveis e a preferência do que é melhor" (Marshall[129] citado

[129]MARSHALL, T. H. *Class, citizenship and social development.* New York, Garden City, 1965, p. 159

por Walzer, 2003, p. 252). Aristóteles[130] afirmava que só o filósofo vivia uma vida de lazer, uma vez que a filosofia era a única atribuição do homem executada sem restrições. Ou seja, todas as outras atividades estão ligadas a uma finalidade e, portanto, não são livres ao passo que a filosofia possui um fim em si mesma, não tendo obrigação de resolver questões.

Na realidade, continua Walzer (2003), uma questão importante que tangencia a reflexão sobre o lazer é a gerência do trabalho, o peso da distribuição das tarefas nos locais de trabalho e o impacto na economia. Então vale retomar a teoria marxista lembrando que esse autor defendeu a ideia de que o trabalho sempre estará na dimensão da necessidade e que a justiça não consegue justificar a duração apropriada para a jornada de trabalho.

> O capitalista mantém seus direitos de comprador quando tenta fazer com que a jornada de trabalho seja a mais longa possível... o trabalhador mantém seus direitos de vender quando deseja reduzir a jornada de trabalho a uma duração normal definida. Há, portanto, uma antinomia, direito contra direito, ambos igualmente sustentados pelo selo da lei das trocas. Entre direitos iguais quem decide é a força. (MARX[131] citado por Walzer, 2003, p. 256)

Walzer pondera sobre a quantidade de horas de descanso em relação à qualidade do serviço e afirma que, quando se objetiva um serviço meticuloso, detalhado, criativo e com produção máxima, apenas algumas horas de descanso não são suficientes.

Delineia-se, assim, uma proporcionalidade direta entre o aumento de produção e o aumento de horas de descanso, pelo menos em certos tipos de tarefas. A busca, no sistema capitalista, é pela medida certa para o aumento da produção. Mas, continua Walzer, trata-se mais de discernimento e efetividade do que de justiça. “É muito mais difícil especificar os limites morais, pois variam de uma cultura para a outra, dependendo da interpretação em comum com a de vida razoável” (Walzer, 2003, p. 256).

É fato que o ano de trabalho sugere um formato oficial, normativo, mesmo considerando a grande diversidade de culturas: semanas de cinco dias, um período de férias e certo número de feriados oficiais. Para Marx, o descanso era necessário para se ter um “tempo para a educação, o desenvolvimento intelectual, a realização das funções sociais e a interação social, para o exercício livre de ... atividades mentais e corporais” (Marx citado por Walzer, 2003, p. 257)

---

[130] ARISTÒTELES. *Ética a Nicômaco*, X.7.
[131] MARX. *Capital*, volume I, p. 234

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Walzer observa que Marx não faz referência ao tempo a ser gasto com a política, com a religião ou com a ociosidade. É possível, acrescente, que essas interpretações caberiam podem estar relacionadas ao que Marx chamou de "exercício livre".

Na realidade, afirma Walzer, o exercício do corpo e do espírito é independente, soberano...é livre. E não há como conjecturar sobre a qualidade da inatividade. O ócio é contextualizado, ou seja, conforme é entendido em determinada região, período e cultura, supõe-se que os membros dessa comunidade cultivam e o interpretam da mesma forma.

Outra observação feita por Walzer se refere ao fato de que nem todos tenham a mesma quantidade de horas de descanso. Nesse caso, considera a afirmação de Shaw que "a justiça exige a igual distribuição de ... ócio ou liberdade entre toda a população" (Shaw[132] citado por Walzer, 2003, p. 258).

Shaw estaria falando da igualdade elementar na esfera do ócio: numa fórmula simples e linear se definiria o tempo da jornada de trabalho, somar-se-iam as horas de trabalho de todos os cidadãos e as dividiria pelo número de trabalhadores.

Entretanto, afirma Walzer, Shaw não contempla em sua teoria a complexidade entre os diversos tipos de trabalho e trabalhadores. Apenas uma categoria do tipo trabalho sujo e árduo teria direito a férias longas, ao passo que o trabalho leve, agradável teria direito a férias curtas. Shaw desconsidera também a quantidade de dinheiro que se tem para gastar com as férias, o que para alguns deve ser mais importante do que o tempo.

O fundamental nas férias[133],observa Walzer, é a sua dimensão da individualidade. Esse período de descanso teve origem com os burgueses, ao imitarem a aristocracia que se distanciava da cidade para as propriedades no interior. A burguesia, desprovida de propriedades no interior, buscava instâncias no litoral ou nas montanhas.

> No início, as ideias de descanso e prazer se disfarçavam em ideias sobre as qualidades restauradoras do ar fresco, da água mineral ou do mar: iam para Bath em Brighton, onde se comia, se conversava e se passeava, bem como, às vezes, "para tomar águas". (WALZER, 2003, p. 259)

---

[132] SHAW, Bernard. *The inteligente woman's guide to socialismo, capitalismo, sovietismo and fascism.* Inglaterra, Harmondsworth, 1965, p. 105.

[133] Walzer lembra que o ócio já foi associado com a riqueza e o poder, de maneira tirânica. "Por ser poderoso e exigir obediência, descansarei (e você trabalhará)" (Walzer, 2003, p. 258).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O afastamento da cidade passou a ser uma prática cada vez mais comum na vida de um número cada vez maior de cidadãos. Isso despertou os empresários do ramo do lazer e do entretenimento que ampliaram, sobremaneira, as estâncias, o que tornou o preço mais acessível. Além disso, o automóvel e a malha rodoviária contribuíram para a expansão do lazer. O autor relata que, antes das ferrovias, os trabalhadores do século XIX tinham apenas um dia de folga o que dava, apenas, para uma excursão para ir até o mar e voltar no mesmo dia.

Contudo, foi após a Primeira Guerra mundial por ter condições de deslocamento, mais tempo, mais lugares para se visitar, mais dinheiro, hospedagens com preços mais acessíveis. Surgiam, então, as primeiras iniciativas para a provisão comunitária relacionadas com o lazer: praias públicas, parques estaduais, entre outros.

O que está por trás dessas questões é a sensação de liberdade, afirma Walzer. Esse aspecto significa dar uma pausa no trabalho e ter a possibilidade de viajar, bem como o direito ao prazer e ao entretenimento. Em função de todos esses fatores, deve-se destacar o fato de que as férias dependem da quantidade de recursos de cada trabalhador.

Walzer lembra que os cidadãos lutam por férias; participam de sindicatos, articulam junto aos patrões, promovem greves por folgas, por jornadas de trabalho reduzidas, aposentadorias com tempo de trabalho mais curto. O processo decisório das férias é, contudo, individual e cabe todo o tipo de gosto, tais como viajar todos os dias de férias, viajar um período curto ou trabalhar mais dias e receber mais dinheiro para outras atividades ou aquisição de bens móveis ou imóveis. Nessa perspectiva, as férias trazem a marca de sua origem liberal e burguesa.

De acordo com o modelo de igualdade complexa, os salários são diferenciados e as férias assumem uma característica importante na vida sociocultural da comunidade. Por isso, nos Estados Unidos, por exemplo, tornaram-se necessárias intervenções para se implantar algum tipo de provisão comunitária. “É necessário não só averiguar se a distribuição não é radicalmente dominada pela riqueza e pelo poder, mas também garantir um leque de opções para sustentar a realidade dos desígnios individuais” (Walzer, 2003, p. 262).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Significa que a verba arrecadada com impostos em parques, praias, acampamentos deve garantir a criação e a manutenção de lugares para as pessoas que desejarem se "afastar" possam fazê-lo. Walzer esclarece que, independentemente da escolha individual do cidadão deve haver disponibilidade universal, coletiva de certo número de ofertas de opções.

Entretanto, as férias não representam a única forma de lazer. A principal forma de lazer, desde a antiguidade e que ainda está presente na atualidade, são os feriados.

> Quando os antigos romanos, os cristãos medievais ou os camponeses chineses tiravam folga do trabalho, não era para se afastarem sozinhos nem com a família, mas para participar de festividades comunitárias. Passavam um terço do ano, às vezes mais, em comemorações civis, festividades religiosas, dias santos etc. (WALZER, 2003, p. 262).

Eram feriados distribuídos para todos os cidadãos, da mesma forma, ao mesmo tempo e eram usufruídos no coletivo, por exemplo, o feriado de Sabá. Walzer relata que, segundo os escritos do Deuteronômio, o Sabá se deu para comemorar a fuga do Egito. Os escravos trabalhavam sem parar e os israelitas decidiram que seria a primeira identificação de um povo livre o fato de todos os seus membros usufruírem de um dia fixo de descanso.

O Deuteronômio[134], cujo foco eram os escravos dos israelitas, segundo Walzer, pregava a importância do feriado "a fim de que o teu servo e a tua serva repousem como tu" (5:14).

> Mas o sétimo dia é o sábado do SENHOR teu Deus; não farás nenhum trabalho nele, nem tu, nem teu filho, nem tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu boi, nem o teu jumento, nem animal algum teu, nem o estrangeiro que está dentro de tuas portas; para que o teu servo e a tua serva descansem como tu. (DEUTERONÔMIO, 5:14)

Com essa designação, apesar da escravidão não ser abolida, a opressão dos egípcios não se repetiria. Definia-se, assim, o Sabá como um bem coletivo, oferecido a todos que partilhavam da vida em comum.

> É propriedade comum a todos, isto é, de todos os que compartilham a vida em comum...Mesmo o escravo admitido dentro da comunidade familiar, mesmo o migrante, o estrangeiro (estrangeiro residente), admitido na comunidade nacional, deve ter permissão para participar do descanso divino. (BUBER[135] citado por Walzer, 2003, p. 263)

[134] Deuteronômio, capítulo 5, versículo 14 da Bíblia.
[135]BUBER, Matin. *Moses*. London, Oxford. 1946, p. 84.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O Sabá adquire a qualidade de um descanso mais igualitário que as férias porque, além de não poder ser comprado é imposto a todos, e desfrutado por todos.

> Segundo o folclore judaico, até mesmo os maus que estão no inferno têm permissão para descansar no Sabá. Assim, impõem-se limites ao castigo bem como ao trabalho por meio de determinados conceitos de descanso "necessário". Pode-se dizer que infringir dor no Sabá representaria "castigo cruel" (GINZBERG[136] citado por Walzer, 2003, p. 264)

Essa imposição a todos do Sabá teve consequências nas provisões comunitárias, pois, na medida em que as comemorações eram impostas as todos passou-se a exigir determinados alimentos e roupas. Nesse caso, as comunidades judaicas sentiram-se na obrigação de dar os alimentos e as roupas para todos os seus cidadãos.

Os feriados públicos necessitam ser impostos, e Walzer desconfia de que, sem uma obrigação geral e um sistema de imposição, não haveria nenhum tipo de feriado.

Essas questões eram consideradas no acampamento, por isso eram comemorados os feriados oficiais brasileiros, como o dia da Independência do Brasil , o dia do Índio, a Páscoa, as comemorações Natalinas, entre outros. Esses feriados faziam parte da vida comum, pois todos[137] participavam das comemorações. Em termos de feriados locais, respeitava-se o Ramadã, e o dia de descanso era a sexta-feira.

A palavra Ramadã[138] tem sua origem na palavra árabe *ramida* ou *ar-ramad* que significa calor intenso, escaldante, ser ardente ser referindo diretamente ao chão quente. Dessa mesma palavra deriva-se o termo *ramdaa* significando areia cozida pelo sol como o dizer popular *kal mustajeer minar ramadaa binanar* que significa saltar da frigideira para o fogo, Essas alusões se devem ao fato de alguns acreditarem que o Ramadã escalda os pecados com boas obras, assim como o sol queima o chão.

O jejum do Ramadã é um dos pilares do Islamismo e é obrigatório para todos os cidadãos mulçumanos seguidores que já tenham atingido a puberdade e se encontram em perfeitas condições de saúde para realizar o jejum, inclusive

---

[136] GINZBERG, Louis. *The legends of the jews*. Filadélfia, 1954, vol. IV, p. 201

[137] Apenas para lembrar que a palavra "todos" faz referência aos funcionários com família presente no acampamento.

[138] Informações disponíveis em: https://www.portasabertas.org.br/ramada/. Acesso em: 03 jul. 2016, 12:33 h.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

de água. Trata-se de um período de comunhão e de renovação da fé e da sua prática.

É praticado por cerca de 29 dias e consiste em jejuar entre o nascer e o pôr do sol. O dia tem início com uma refeição feita ainda de madrugada, o *suhoor*[139], e se encerra com o *iftar* em celebração com a família e os amigos. Nesse momento, pessoas de outras religiões podem ser convidadas para participar da cerimônia.

O descumprimento do jejum é punido, em alguns lugares, com penas comunitárias e, em outros, como é o caso do Marrocos, com o código penal, com reclusões. Em alguns lugares, as leis trabalhistas estipulam que, durante o ramadã, os trabalhadores tenham uma jornada de apenas seis horas, sendo mulçumanos ou não, como é o caso do Iraque, dos Emirados Árabes e de outros países islâmicos.

Considerando esse contexto e o fato de o acampamento contar com a presença de vários empregados iraquianos, as atividades eram reduzidas no mês do Ramadã, o qual é definido com uma combinação dos movimentos da lua com cálculos astronômicos. A escola, por exemplo, fazia um recesso prolongado, pois os funcionários da limpeza geral eram iraquianos.

As férias remuneradas seguiam a legislação brasileira; ou seja, é direito adquirido após um ano de trabalho e, no caso, com passagens de ida e volta para o Brasil. Nesse sentido , era usual o trabalhador aproveitar as passagens e fazer um passeio intermediário na Europa. Alguns trabalhadores preferiam "vender" suas férias e permanecer lá sem esse período de descanso, mas com mais algum dinheiro poupado.

Essa situação de "vender" ou gozar as férias comprova bem o que o Walzer fala de ser uma decisão individual e que se deve ao "tamanho" do bolso do trabalhador. Mas, de forma geral, quase todos usufruíam dos dias de descanso e das férias.

Há de se reconhecer que a garantia dessa situação dava-se pela força do contrato de trabalho, contudo permitia aos funcionários "certa" igualdade de condições, afinal, todos os que haviam trabalhado por um ano adquiriam o

[139] Informações disponíveis em: <http://www.islambr.com.br/index.php>. Acesso em: 03 jul. 2016, 18:10 h

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

direito de vir ao Brasil, no período de um mês de férias, com passagens pagas até a sua residência, em qualquer parte do Brasil.

Pode-se afirmar, então, que na categoria lazer havia igualdade simples para os cidadãos funcionários do acampamento?

De certa forma, essa situação sugere afirmar que a iniciativa privada, nesse caso, colocava todos os funcionários em pé de igualdade no que se refere ao dia de folga e ao direito ao gozo das férias. A forma de aproveitar o período de descanso seria uma decisão individual.

Entretanto, não há de se falar em igualdade quando um funcionário com cargo de chefia resolvia, por exemplo, passar metade das suas férias na Europa antes de vir para o Brasil enquanto um funcionário que ocupava um cargo simples vinha direto para o Brasil e voltava da mesma forma.

Poderíamos, então, falar em igualdade entre as categorias funcionais? Ou seja, todos os funcionários com diploma de nível superior teriam direito às mesmas férias que os trabalhadores que tenham cursado somente até o Ensino Médio? Pensar as férias na proporção do recurso financeiro que cada um tem ou por categoria funcional nos leva ao princípio da ponderação igualitária que sugere uma aplicação fragmentada ou estratificada. Nesse caso, a igualdade é sempre relativa.

Mesmo garantindo com eficiência que todos tenham o direito às férias, é impossível garantir que elas sejam iguais.

> O direito que requer proteção é de outro tipo: não ser excluído das formas de descanso fundamental à época e ao local, gozar de férias (embora não férias iguais) se as férias forem essenciais, participar das festividades que dão forma à vida comunitária onde quer que haja vida comunitária (WALZER, 2003, p. 268).

5.13
Educação

A educação, afirma Walzer (2003), expressa o desejo de sobrevivência de uma comunidade através dos tempos e possui características sociais, políticas e culturais próprias dessa comunidade. O autor lembra que, para Aristóteles, “a finalidade da educação é reproduzir em cada geração o “tipo de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

caráter" que sustentará a constituição: determinado caráter para determinada constituição" (Aristóteles[140] citado por Walzer, 2003, p. 269)

Walzer (2003) discorda da corrente de pensadores que afirmam que a escola serve apenas para a reprodução da ideologia predominante. Segundo ele, dessa forma, não haveria como falar em justiça distributiva na educação uma vez que as escolas, os professores e a comunidade escolar produzem capital cultural e contribuem para um espaço que chama de intermediário.

> Oferecem um contexto, não o único, porém o mais importante, para o desenvolvimento do entendimento crítico e para a produção, bem como a reprodução, de críticos sociais. Isso é inevitável em todas as sociedades complexas; até os professores marxistas reconhecem a autonomia relativa das escolas (e os estadistas conservadores se preocupam com ela). (BOWLES E GINTIS[141] citados por Walzer, 2003, p. 270)

Desse ponto de vista, os professores com suas ideias formam um novo conjunto de bens sociais, compreendidos independentemente de outros bens e que exige uma relação com outros bens independentemente de processos distributivos.

Entende-se por processos distributivos as vagas existentes para o alunado, os cargos de direção e de professores, as notas, as promoções, entre outros que por sua vez não podem depender, somente, da condição política e econômica de determinada comunidade.

A justiça na esfera da escola não se importa somente com os resultados, mas relaciona-se também com a experiência da educação. Walzer afirma que "as escolas preenchem um espaço intermediário entre a família e a sociedade, e também preenchem um período de tempo intermediário entre a infância e a maturidade". (2003, p. 271)

Por isso, diz Walzer, a educação não representa só o futuro, mas impacta diretamente o presente. Isso explica, em parte, a visão da finalidade da educação como fonte de sobrevivência de uma comunidade. E, também por isso o autor percebe nela um ambiente especial com certa estrutura normativa.

Para as reflexões sobre a escola, algumas perguntas se fazem necessárias: "Qual é o tipo de escola? Quais são as crianças admitidas nas comunidades fechadas? Quem vai à escola? (Qual é a força da clausura?) para

[140] ARISTÓTELES, *A Política*, 1337
[141] BOWLES, S. e GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York, 1976, p. 12.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

estudar quais conteúdos? Durante quanto tempo? As relações sociais serão estabelecidas com quais outros alunos? (Walzer, 2003, p. 272)

Walzer analisa, por meio do conto asteca "Casa dos Jovens", o sistema educacional dos astecas, no antigo México. Eram duas as escolas: uma delas era denominada "casa dos jovens", destinava-se à massa de alunos e era voltada para o ensino de conteúdos relacionados ao porte de armas, artes, artesanatos, normas religiosas. A outra escola era frequentada pelas crianças da elite e priorizava conteúdos mais intelectuais.

Na verdade, "são dois exemplos da mesma realidade: reprodução social em sua forma direta" (Walzer, 2003, p. 273).

Walzer esclarece que há inúmeras formas de se dividir uma massa de crianças.

> A divisão mais simples e comum, da qual a maioria dos programas educativos até bem recentemente eram meras variações, tem a seguinte forma: educação mediada para poucos, educação direta para muitos. É desse modo que os povos se distinguiam historicamente em seus papéis convencionais – governantes e governados, sacerdotes e leigos, classes altas e classes plebeias. (WALZER, 2003, p. 274)

O autor segue afirmando que "as escolas foram quase sempre instituições de elite, dominadas por estirpe ou sangue, ou riqueza, ou sexo, ou posição hierárquica" (2003, p. 274). Mas reconhece que não é fácil impor diferenças na comunidade educacional. Com justiça, não se pode excluir nenhuma criança da comunidade fechada onde se ensina a doutrina do governo.

Ao estudar o caso de "Hillel[142] no telhado, um conto folclórico judaico de Blumenthal[143], Walzer declara que a interpretação da comunidade de professores e alunos é de que não há lugar para distinções sociais. Sempre que os professores encontram um provável aluno, admitem-no imediatamente sem que os questionamentos convencionais sobre riqueza e status sejam feitos.

[142]"Hillel no telhado: um velho conto judaico descreve o grande sábio talmúdico como um jovem pobre que queria estudar numa das academias de Jerusalém. Ele ganhava dinheiro serrando lenha, mas o dinheiro mal dava para se manter vivo muito menos para pagar as taxas de matrícula. Certa noite fria de inverno, Hillel subiu no telhado da escola e ficou ouvindo pela claraboia. Exausto, caiu no sono e logo estava coberto de neve. Na manhã seguinte, os acadêmicos reunidos viram aquele vulto adormecido...quando descobriram o que ele estivera fazendo, admitiram-no imediatamente na academia, isentando-o do pagamento. Não importava que estivesse maltrapilho...tivesse acabado de imigrar da Babilônia...Era um estudante tão óbvio" (Blumenthal citado por Walzer, 2003, p. 275)

[143]BLUMENTHAL, Aaron H. *If i am only for myself the story of Hillel*, 1974.p .2.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Walzer concorda que a moral do conto de Hillel coaduna com a proposta de Tawney quando afirma que

> atender às necessidades educacionais, sem levar em conta as impropriedades vulgares de classe e renda faz parte da honradez do professor. Quando as escolas são exclusivas, isso acontece porque foram capturados por uma elite social, e não porque são escolas. (TAWNEY144 citado por Walzer, 2003, p. 276)

O que determina a distribuição na esfera educacional é a finalidade da escola e não o que ela é de fato. Contudo há um conjunto de conhecimentos dos quais os indivíduos precisam se apropriar para que possam desempenhar seus papeis na comunidade. Sendo assim, todos precisam estudar. Nessa linha de pensamento, Aristóteles afirmou: "o sistema educacional da cidade-Estado deve...ser exatamente o mesmo para todos, e a provisão desse sistema deve ser assunto de atividade pública" (Aristóteles[145], citado por Walzer, 2003, p. 276).

Esse pensamento traduz a igualdade simples na esfera da educação, apesar de, como reconhece Walzer, "nenhum sistema educacional pode jamais ser "igual para todos". Nesse sentido, a igualdade simples dos alunos assemelha-se à igualdade simples dos cidadãos: uma pessoa para um voto, ou seja, uma criança para uma vaga na escola. (2003, p. 276)

Assim, a igualdade simples está relacionada a uma premissa universal: a de que todos os futuros cidadãos precisam de educação. A consequência é que a igualdade educacional pode ser vista como uma

> forma de provisão de bem-estar social, na qual todas as crianças, consideradas futuras cidadãs, têm a mesma necessidade de conhecimentos, e na qual se realiza melhor o ideal de afiliação quando aprendem as mesmas coisas. Não se pode permitir que sua educação dependa da posição social ou da capacidade econômica dos pais. (WALZER, 2003, p. 277) (grifo nosso)

No acampamento, a escola era única, contratada por uma empresa, para fornecer os serviços educacionais para todos os filhos de funcionários que morassem na vila residencial das famílias. Cumpria-se, perfeitamente, a lógica da igualdade simples.

Contudo, considerando a forma como a escola trabalha, as distinções dependem de suas finalidades e de seu currículo. Segundo Walzer, se o professor estiver empenhado no trabalho com as disciplinas prioritárias, as quais

---

[144]TAWNEY, R. H. *The radical tradition*. New York, 1964, p. 69.
[145] Aristóteles, *A Política*, 1332.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

são necessárias à política democrática, tentarão distribuir o conhecimento entre os alunos e promovê-los ao que se poderia chamar de mesmo nível.

A escola deixa de ser monopólio de poucos e não define, imediatamente, a posição e os cargos, ou seja, não há ingresso privilegiado; todos têm acesso à cidadania. "Não há como ter mais cidadania nem obtê-la mais rapidamente saindo-se melhor na escola. A escola não garante nada em troca por muito pouco, mas proporciona a moeda comum na vida política e social" diz Walzer (2003, p. 278). Ensinar a ler torna-se tema igualitário.

No acampamento, a única escola existente era palco de muitas diferenças em níveis sociais, culturais, escolares, etc. Ela mesma servia para separar as famílias cujo funcionário possuía diploma superior dos que não possuíam. Contudo, os professores pareciam empenhados em contribuir para que essas desigualdades fossem dirimidas do contexto escolar.

A seguir trecho do relato dos professores de como percebiam as diferenças:

> (...) Mas na escola não tinha essa hierarquia, a gente procurava trabalhar muito com essa questão da escola ser um... eu acho que a escola era o lugar democrático do acampamento, ? Então para mim não interessava se era filho de peão ou se era filho do presidente da empresa, ? Eu cheguei a dar aula para aqueles meninos que eu te mostrei o retrato, que eram Bourbon e Bourbon, eles são descendentes, inclusive, de D. Pedro II, então que é da nobreza europeia. E, para mim, era da nobreza europeia, mas para mim era igual a qualquer filho de qualquer peão. Então não tinha, né, a gente procurava, na escola, ser o mais democrático possível (...) (professora Neuma)

> (...) na sala, você encontrava pessoas da linha de frente mesmo, com filho do diretor da obra. Mas, o mais legal é que, lá dentro, eles eram pessoas exatamente iguais, entendeu? Que era diferente daqui.(...) Lá no Iraque, não. Todos eram a mesma coisa, entendeu. Então, lá não existia filho de peão e o filho do doutor. O filho do doutor não fez o para casa, você olhava do mesmo jeito que o filho do cara lá da linha de frente, entendeu? E você mandava carta para o pai assinar, para cobrar, eles tinham que vir na escola, quer dizer, isso era muito legal. Então, essa parte aí social, equalizava todo mundo, deixava todo mundo no mesmo patamar, isso era um diferencial extremamente positivo da escola no Iraque. (professor Mauro)

> (...) E a criança, em si, ela não traz dentro dela essa coisa de *status*, de ser mais importante que a outra. E, quando aparecia algum com essa coisa, a gente dava um jeitinho de cortar logo, né, (...) é, inserir no contexto; aqui as coisas não são bem assim, não. Acho que a escola era bem é... ela tinha uma consciência muito grande dessa função dela de não deixar a ....a hierarquia da empresa entrar na escola.(professora Maria das Graças).

Walzer, observando o estudo de William Cummings sobre o desenvolvimento da igualdade educacional no Japão, no pós-guerra, concorda que as escolas só terão condições de oferecer "uma educação genuinamente

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

comum se estiverem protegidas da interferência empresarial e governamental. Inversamente, se forem protegidas, é provável que as escolas tenham consequências igualitárias até na sociedade capitalista" (Cummings [146]citado por Walzer, 2003, p.297) (grifo nosso).

Na Expressway, a comunidade fechada do acampamento, todas as crianças estavam na escola, portanto, a inclusão era total e havia um currículo único. Segundo Walzer, a presença dessas variáveis nos leva a concluir que "é provável que a esfera da educação seja um lugar igualíssimo".

Contudo, não podemos esquecer que a escola era contratada por uma empresa, o que nega a outra afirmação de Cummings quando ele afirma que uma escola para ser genuína precisa estar protegida da interferência da empresa, conforme citação acima.

Havia a interferência da empresa, o que podemos observar em alguns documentos, tal como o boletim informativo da construtora comunicando as famílias sobre o calendário escolar, conforme mostra o anexo número 11.

Contudo, internamente na escola, não percebemos nenhum incômodo no relato dos professores com relação a isso.

Contudo, Cummings argumenta que a condição essencial da igualdade nas escolas japonesas tem sido em função da influência da ação do sindicato, o qual foi direcionado, pela ideologia, a resistir às pressões anti-igualitárias dos funcionários públicos, eles, por sua vez, foram pressionados pela elite dos empresários.

Aí está uma diferença relevante. No acampamento, a escola era resultado de uma negociação entre empresas com o governo brasileiro ou iraquiano. Na realidade, era um projeto da iniciativa privada. Os professores eram contratados pela Construtora para cumprirem jornada diária de oito horas. Conforme o relato dos professores, muitas vezes, eles ultrapassavam esse limite de horas, mas não se sentiam insatisfeitos por isso.

> (...) Em termos de possibilidade de trabalho, não existia nada melhor, porque você ganhava bem, trabalhava em horário integral. Então você tinha que ficar na escola os dois horários (...) (professora Neuma)

[146] CUMMINGS, William. *Education and equality in Japan.Princeton*, 1980, p. 5

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> (...) Então, a carga horária lá era integral e além da integral. E eu lembro que a gente trabalhava lá, era assim: de 7h30min da manhã até às 18h30min h. Era de 7h30min às 18h30min, com duas horas de almoço (...) (professor Mauro)

> (...) a gente trabalhava um turno com turmas e no outro turno você trabalhava na preparação das aulas. Se tivesse algum aluno mais fraco, dando um reforço, então a jornada realmente não era pesada não. (professora Maria das Graças)

Explicaram que, em comparação com o Brasil, em que, muitas vezes, trabalhavam além das oito horas diárias (alguns ministravam aulas em três turnos), e até mesmo em várias escolas.

No caso do acampamento, era apenas uma escola:

> O horário de trabalho era uma mera referência. Todos os professores trabalhavam seis dias por semana, muito mais do que oito horas por dia, (...) só que todos nós trabalhávamos dez, onze, doze horas, treze, quatorze horas por dia. A jornada de trabalho, na verdade, era muito grande. Se era pesada ou não, isso podia variar de pessoa para pessoa, porque o que que é pesada? Pesada é uma hora de trabalho que você detesta, tá certo? E leve são quinze horas de trabalho que você faz com maior prazer. E, na verdade, a imensa maioria das pessoas estavam ali com o maior prazer, com a maior alegria, com a maior satisfação. Você não tinha reclamação, ninguém jamais levantou pra dizer: -... Eu estou trabalhando demais! Nunca! A escola era o centro de tudo! (professor Lúcio)

> Você ganhava como se fosse para preparar essas aulas, né, eu dava 45 aulas e ganhava por 60. Então tinha quinze aulas para preparação, fora o meu tempo particular (...) (professor Mauro)

> Com relação ao horário de trabalho, eram oito horas, mas você fazia muito mais. (professora Maria das Graças)

Walzer acompanha alguns dos comentários de Cummings acerca do igualitarismo educacional japonês. O primeiro comentário esclarece que as escolas são organicamente estruturadas com um mínimo de diferenciação interna. No nível primário, não se investigam capacidades, mas aplica-se a máxima aristotélica[147] "educar para um fim que é comum também deve ser comum". O inverso dessa posição, ou seja, a diferenciação nas primeiras séries mostra uma escola fraca que se curvou à tirania da raça ou da classe social.

O segundo aspecto observado diz respeito à postura dos professores na busca de elevar todos os alunos a um padrão comum criando um ambiente no qual todos recebem recompensas por ajustar o ritmo da turma aos índices de aprendizado dos alunos, propiciando que os alunos ensinem uns aos outros. Aprender e depois ensinar é o método da escola forte, afirma Cummings.

[147] Aristóteles, *A Política*, 1337.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

No caso do acampamento, os professores enfrentavam um grande desafio que era a heterogeneidade das turmas formadas por alunos que vinham de diversas partes do Brasil e estavam em diferentes níveis de aprendizagem. Contudo, percebe-se o empenho dos docentes na aprendizagem dos estudantes.

> (...) e alunos que chegavam de outros acampamentos, muito defasados, a gente tratava de tirar a defasagem. Nem sempre conseguia tirar com100% de sucesso não, mas... Até o tempo, a disponibilidade do aluno e da gente... Com vários professores à disposição...era bem mais fácil. (professora Maria das Graças)

> (...) eu não sei se posso dizer isso em nome de todos, mas eu tenho impressão que qualquer aluno que tomasse bomba... o fracasso dele fosse compartilhado pelos professores porque era um número pequeno de alunos e a gente se sentia responsável por cada aluno, não é? Mas não se tratava de passar o aluno de qualquer forma, você tinha uma cobrança muito grande de qualidade. Nós tínhamos sim, questões de alunos que estavam tão defasados que realmente... isso era muito... Agora, repetência, abandono, de maneira nenhuma, pelo contrário, nós tínhamos invasão na escola o tempo inteiro, pelos alunos, fora do horário. (professor Lúcio)

> Se reprovava muitas vezes, assim dois alunos, três alunos na escola. É, realmente... Eu, se não me engano, acho que eu reprovei uns dois alunos, na quinta série, porque, realmente, ele não veio nem alfabetizado (...) então a reprovação era reduzidíssima. Só aquele aluno mesmo, que, realmente estava em uma determinada série, mas seus conhecimentos estavam muito, mas muito defasados, do tipo não saber ler, escrever (...) (professor Mauro)

> (...) abandonar lá, a gente não deixava, aluno ali tinha que estudar e estudar, não tinha como, e a gente se desdobrava para ajudá-los. (professora Neuma)

O currículo, que compõe o terceiro comentário, é exigente e direcionado para índices de aprendizados acima da média, sendo este outro aspecto de uma escola forte. “Diz-se que a decisão de educar a todos leva obrigatoriamente à queda dos níveis. Mas isso só é verdadeiro quando as escolas são fracas, incapazes de resistir às pressões da sociedade hierárquica”. Incluem-se nessas pressões as exigências dos empresários por mão de obra com formação e conteúdo mínimos e o fato de muitos pais estarem inseridos nos níveis mais baixos da hierarquia.

No acampamento, refletia-se a realidade do sistema de ensino brasileiro. O currículo adotado por força de lei exigia que as escolas, criadas exclusivamente para atender a filhos de funcionários brasileiros transferidos para outros países, devem obedecer às disposições da legislação brasileira de ensino, em vigor, isto é, devem seguir o que preceitua a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus e a jurisprudência firmada pelo Conselho Federal de Educação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

De modo geral, os alunos advindos das regiões sul e sudeste possuíam um nível melhor de escolaridade, ao passo que os alunos oriundos das demais regiões do Brasil apresentavam, em sua maioria, sérias deficiências na aprendizagem. Ou seja, os currículos eram bastante diferentes, e o baixo nível demonstrava a existência de escolas "fracas", na visão de Cummings.

> (...) os alunos, o grupo era bem heterogêneo (...) nessa questão de aprendizagem: tinha dificuldade, nós tivemos caso de receber aluno que estava no 1º ano do 2° grau e que era semi-alfabetizado. Sabe, que realmente sabia uma leitura mecânica, mas que não dava conta de uma leitura interpretativa, de forma nenhuma (...) Os pais até falaram: - *Vocês podem voltar eles para a série que vocês quiserem.* Porque eles tinham consciência disso, então tinha menino que morou em várias obras, morou no Pará, no Maranhão, não sei o quê, cada dia estava em um lugar, em escolas diferentes, estudando naquelas escolas ali por perto. (professora Neuma)

> (...) É, eles vinham de canteiros de obras. Então, muitas vezes, o aluno nem chegou a fazer o curso, entendeu.. Então, ele estava trabalhando em Manaus, aí de Manaus ele ia para a Bahia, da Bahia ele ia para São Paulo, de São Paulo ele ia para Minas, de Minas, ele ia para o Iraque. Isso em um ano. Aí, conclusão: ele estava com a vida escolar, o histórico escolar dele todo esfacelado, conclusão: ele chegava lá com sérias dependências. (professor Mauro)

> (...) o perfil desses alunos, alunos vindos de todas as partes do Brasil, com as maiores dificuldades, nós recebemos uma aluna semi-analfabeta na segunda série do segundo grau. Semi-analfabeta! Quer dizer, ela mal sabia emendar uma sílaba com a outra, tá certo, estava na segunda série do segundo grau, vinda do nordeste. Semi-analfabeta, segunda série do segundo grau!. Muito bem. O fato é o seguinte, bom, ao lado dessa pessoa tinha outra ali, que veio de excepcionais escolas privadas, como por exemplo, de São Paulo, e os dois estão na segunda série do segundo grau. (professor Lúcio)

> (...) Olha, a gente tinha alunos com vários níveis de dificuldade, porque dependendo de onde ele tinha vindo, de qual obra ele tinha vindo, ele vinha com uma experiência, com um conhecimento, né, apesar de estar naquela mesma série; então com conhecimentos diferentes, então a gente tinha esse trabalho de estar adaptando, de estar atendendo às diferenças individuais (...) (professora Maria das Graças)

Ainda em relação ao currículo, um aspecto importante para o sucesso da proposta de educação democrática está associado com a atração e a manutenção das crianças na "clausura" da escola. No caso japonês, os alunos passam mais horas na escola se comparados com outros países desenvolvidos.

O quarto item observado afirma que a igualdade relativa do desempenho de aprendizagem minimiza a tendência das crianças de classificar umas às outras. As crianças são estimuladas a estudarem juntas e junto com os professores participarem da limpeza e da manutenção da escola. O aprendizado e o trabalho compartilhado levam a uma realidade de vida de cidadãos e não a um mundo marcado pela divisão do trabalho.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

No caso do acampamento, não temos depoimento de alunos, mas nos relatos dos professores notamos que havia um ambiente de colaboração e integração.

> (...) A escola também era um espaço de conversa, de troca de experiência. Era muito comum um professor querer assistir à aula do outro professor, e isso ajudava. Eles deixavam um ver a aula do outro (...) Assim, foi surgindo espontaneamente, entre os professores, essa questão de trocas mesmo. (professor Lúcio)

> (...) E outra coisa também, a escola, sendo muito pequena, tudo que, por exemplo, que o ginásio fazia, convidava os pequenos também para assistirem. Então, havia uma integração muito grande nesse aspecto; os pequenos faziam uma festa, convidavam o ginásio também para assistirem: as competições, por exemplo (...) Olha, de um modo geral os professores eram solidários, né; se tinha uma atividade, por exemplo, no primário e precisava de alguém apitar um jogo... aí havia disponibilidade, então, a gente tinha que contribuir. (professora Maria das graças)

> (...) acontecia alguma coisa, todo mundo estava ali para ajudar, você adoecia, eles te substituíam, aí depois você pagava no horário da aula dele, você dava aula para ele... então, era assim um negócio fantástico. Um professor assistia à aula do outro. Assistia do outro, participava, dava palpite, falava... Então, a gente sempre ficava compartilhando ali formas diferentes de metodologias de ensino, sem saber. (professor Mauro)

> (...) você poderia participar de outras atividades com os colegas (...) Então, muitas vezes, tinha uma coisa de Geografia que eu não sabia, eu ia lá e perguntava para a Gracinha, a Gracinha me explicava, (risos), às vezes eu pedia para uns professores que ficavam horário integral, por exemplo, o caso de Inglês que é mais difícil, então a gente pedia para a professora para poder trabalhar com o aluno separadamente, ver a dificuldade, por exemplo, eu tinha meninos que tinham muita dificuldade em Português, né, aí a professora de Português me ensinava, por exemplo, como é que tinha que trabalhar com aquele aluno no texto. (...) Então foi bom que eu aprendi muita coisa. (professora Neuma)

A educação democrática tem início com a igualdade simples na medida em que é um trabalho comunitário para fins comuns. A educação é distribuída com igualdade para todas as crianças, mas isso não significa que todas sejam tratadas da mesma forma. Contudo, afirma Walzer, depois de certo tempo em que um conteúdo básico foi aprendido, a igualdade simples torna-se inapropriada. “A cidadania igualitária requer formação fundamental em comum – sua duração exata é questão de debate político; mas não requer uma carreira educacional uniforme”. (Walzer, 2003, p. 283).

Alguns autores possuem uma posição mais radical. Bernard Shaw, por exemplo, avança em relação a essa teoria, defendendo a ideia da “descolarização”.

> Depois que a criança aprende o credo social e o catecismo, sabe ler, escrever, contar e usar as mãos; em resumo, quando está qualificada para viver nas cidades modernas e prestar serviços úteis comuns, é bom deixá-la descobrir

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> sozinha o que lhe será melhor na direção de formação superior...Se não quiser cultura superior, deve-se deixar seu intelecto em paz, porque ele sabe o que lhe convém. (SHAW148 citado por Walzer, 2003, p. 282)

Para a teoria da justiça, importa que o estudo não seja um privilégio para poucos escolhidos pelo Estado por meio de um sistema seletivo que utiliza o critério de classificação em exames. "Para estudar a conduta humana da vida, ninguém precisa de qualificações", afirma Walzer. (2003, p. 285)

Esse é mais um argumento o qual confirma que a escola do acampamento configurava-se como uma provisão comunitária: não havia nenhum tipo de seleção de alunos com o objetivo de destinar vagas. A regra era atender a todos os filhos de funcionários que habitassem o acampamento. Esse procedimento contribuiu, sobremaneira, para fortalecer o conceito de escola igualitária.

Contudo, é necessário explicar que havia uma avaliação para diagnosticar o "nível" escolar do aluno. A vaga estava garantida, a escola era única, mas os alunos possuíam origens muito diversificadas vindo de todos os lugares do Brasil. Um aspecto importante e que minimizava a heterogeneidade em relação ao desempenho dos estudantes era o número reduzido de alunos em sala de aula.

Esse aspecto permitia aos professores identificar as "deficiências" e trabalhar, de maneira mais personalizada, as dificuldades de cada um. No capítulo quatro descrevemos, de forma breve, como o sistema educacional brasileiro proporcionou para algumas regiões e para algumas classes sociais uma escola sem qualidade de ensino, uma escola "fraca", segundo de Cummings.

> (...) um número menor de alunos.., porque a gente conhecia os meninos assim, como se nós tivéssemos um raio x de todos eles. Aí sim, você tem uma vantagem do número menor de alunos, quer dizer, as atividades escritas, avaliativas, as redações, podiam ser em muito maior número, porque era mais viável a gente ir acompanhando. O professor, então tinha todos os dados para, imediatamente, detectar as dificuldades que o aluno tinha e implementar atividades de recuperação, reforço, até atividades de avanço para aqueles que eram muito bons. (professor Lúcio)

> (...) Eu, por exemplo, eu já dei aula até para um aluno no 3º, né, tinha época que eu tinha mais aluno, porque era de acordo com o pico da obra, né, que ia alterando ou não alterando mas, de um modo geral, eram turmas bem pequenas,

[148]SHAW, Bernard. *The intelligent woman's guide to socialism, capitalism, sovietism and fascism.* Inglaterra, Harmondsworth, 1937, p.436.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> né, Ana. É vinte, vinte e poucos, nem chegava, quando era vinte, eram muitos, dividia. (professora Neuma)

> (...) Só para você ter uma ideia, eu tinha duas 5ª séries, uma com quinze alunos e outra com dezoito, e aqui, no Brasil, uma sala com 40 alunos, você acha que é pouco. Eu tinha uma turma com 15 e outra com 18, e a gente pôde até fazer um nivelamento. (professor Mauro)

> (...) A quantidade de alunos por sala ajudava, possibilitava o trabalho individual ao aluno, eu tive uma época que eu trabalhei no primeiro ano só com o aluno J. R.. Aí, você pode conversar sobre outras coisas, você pode aproveitar o que acontece no dia-a-dia, então, é bem rico, mais fácil de estar aproveitando é... a situação de vivência dele ali, né. De onde ele veio...então, era bem tranquilo. (professora Maria das Graças)

Percebemos nos relatos o interesse dos docentes no processo de aprendizagem dos alunos, independentemente da hierarquia da empresa, ou seja, da classe social do aluno. A escola do acampamento em nada se parecia com a escola de George Orwell. Walzer relata que Orwell definia Crossgates, a sua escola, como a "ilustração perfeita da tirania da riqueza e da classe sobre a escola". (Orwell[149] citado por Walzer, p. 289)

> Nossa obrigação era aprender exatamente o que daria aos examinadores a impressão de que sabíamos mais do que sabíamos e, na medida do possível, evitar a sobrecarga do cérebro com qualquer outra coisa. As matérias que não constavam dos exames não tinham valor... eram quase completamente desprezadas. (ORWELL citado por Walzer, p. 289)

Consideramos importante acrescentar esse relato de George Orwell, que tem o intuito de mostrar um exemplo negativo na história da escola e do ensino. Crossgates era uma escola preparatória e funcionava na Inglaterra. Orwell frequentou-a na década de 1910.

Seu depoimento demonstra que a escola se encaixa no conceito de escola "fraca" de Cummings. "Todos os garotos riquíssimos tinham privilégios mais ou menos indistintos... Duvido que Sims (o professor) batesse em qualquer garoto cujo pai ganhasse muito mais que 2 mil libras por ano" (Orwell citado por Walzer, p. 289). Assim, conclui Walzer, "o sistema de classes se reproduzia – ingenuamente pelos garotos, de maneira calculada pelos professores". (2003, p. 289)

Walzer lembra que as escolas particulares são caras e, por isso, os pais encontram dificuldades de integrar e associar os filhos. Segundo ele, "essa desigualdade parece errada, em especial quando se acredita que as

[149] ORWELL, George. *Such, such were the joys, in: The Collected essays, journalism and letters of George Orwell e Ian Angus*. New York, 1968, vol. III, p. 336

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

associações sejam benéficas: por que negar esses benefícios às crianças em razão apenas do acidente de seu nascimento”? (2003, p. 297)

O autor acredita que, com o apoio público, os supostos benefícios poderiam ser distribuídos de forma ampliada e abrangente. Nesse sentido, justifica-se a proposta do “vale-educação” na qual os recursos oriundos dos impostos para fins educativos sejam devolvidos aos pais na forma de vales que seriam gastos no mercado aberto. “Para absorver esses vales, surgiriam todos os tipos de escolas, atendendo a toda a escala de interesses e ideologias paternos”. (2003, p. 297)

Walzer esclarece que, nos Estados Unidos, é comum os empresários da Educação, os pais com afinidades ideológicas e as organizações religiosas patrocinarem escolas particulares por meio do princípio associativo que, no exemplo, se dá pela situação social ou pela ideologia de classes sociais.

Com projeto do vale-educação, segundo Walzer,

> Algumas escolas ainda atenderiam a interesse de classe, exigindo pagamentos de anuidades bem superiores ao valor do vale-educação e, assim, garantindo aos pais abastados que seus filhos só precisassem associar-se com sua própria classe social (...) O mais importante é que o projeto do vale-educação garantiria que as crianças frequentariam a escola com outras crianças cujos pais fossem, pelo menos, bem parecidos com os seus próprios pais”. (WALZER, 2003, p. 298)

Walzer faz uma crítica e um alerta[150] para essa proposta: “seu maior perigo, creio, é que as crianças estariam expostas a uma combinação de crueldade empresarial e indiferença dos pais”. (2003, p. 299). O autor tem consciência de que a comunidade e as crianças se interessam pela educação, contudo defende a ideia de que não são representadas de forma apropriada nem pelos pais nem pelos grupos empresariais.

Afirma que o interesse pela educação carece de debate público e, normalmente, por meio de assembleias democráticas dos partidos, movimentos e demais institutos representativos. “E é o modelo de associação necessário a esse trabalho que a educação fundamental precisa prever. <u>As escolas particulares não fazem isso</u>[151].” (2003, p. 299) (grifo nosso)

[150] Walzer acredita que os pais sejam comprometidos com a educação de seus filhos, contudo afirma que “até os pais mais dedicados estão quase sempre ocupados com outras coisas”. (2003, p. 299)

[151] Nessa linha de pensamento sobre a escola privada, Walzer afirma que com relação às escolas particulares que oferecem educação especializada não merecem preocupação se disponibilizarem

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Para Walzer, a provisão comunitária dos bens educacionais necessitam de uma ação pública, pois, caso contrário, não contribuirá para a formação dos cidadãos.

A experiência do acampamento desconstrói essa percepção do autor na medida em que era uma escola particular contratada e gerida por um grupo empresarial. A participação pública se deu nas autorizações de funcionamento e em avaliações previstas pela Legislação Educacional Brasileira (LDB).

Conforme os acordos e contratos de assistência técnica[152] assinados, o Colégio Pitágoras tinha a obrigação de fornecer relatórios semestrais para a Construtora.

Da mesma forma, encaminhava para o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais um relatório anual previsto no Parecer CEE-MG n. 400/85:

> (...) relatório anual circunstanciado sobre o funcionamento do estabelecimento em questão, à semelhança do que tem sido exigido anteriormente...deverá ser remetido a este órgão pela Entidade Mantenedora, para permitir o acompanhamento dos trabalhos escolares ali realizados (Parecer nº 400/85, item c, p.3)

Os relatórios informavam dados sobre o corpo docente, técnico e administrativo, bem como informações sobre o corpo discente, por meio da relação anual das promoções, repetências, transferências e sobre as grades curriculares.

Além dos relatórios, a escola do acampamento recebia, sistematicamente, visitas do corpo diretivo do Colégio Pitágoras e de membros do Conselho Estadual de Educação. Essas visitas avaliativas eram solicitadas pela Construtora, conforme relatado no Parecer CEE-MG n. 412/79:

---

bolsas de estudos e desde que haja caminhos alternativos par o acesso aos cargos públicos e privados (2003).

[152] A seguir, trechos do contrato de assistência técnica firmado entre o Sistema Pitágoras de Ensino e a Construtora Mendes Junior:
6. O CONTRATADO controlará a qualidade e o padrão de ensino e as demais atividades pertinentes à unidade escolar referida, no Iraque, através de inspeções a serem feitas na unidade escolar lá existente, por diretor pertencente aos quadros do CONTRATADO, designado para tal fim;
6.1 O CONTRATADO deverá enviar semestralmente à CONTRATANTE relatório circunstanciado do andamento dos serviços contratados. Excepcionalmente, a critério e juízo exclusivos da CONTRATANTE, poderão ser exigidos relatórios extraordinários. (CLÁUSULA II, do contrato de assistência técnica).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> Na oportunidade, queremos comunicar à V. Exa. que a nossa Empresa coloca à disposição desse Conselho, os meios e facilidades que venham proporcionar uma fiscalização ou inspeção nos trabalhos desenvolvidos pelo Colégio Pitágoras naquele País, de modo a nos dar maior segurança e tranquilidade ao que postulamos. (Parecer CEE-MG n.412/79, item 2.8, p.5)

Ou seja, a participação pública era solicitada pela iniciativa privada. Esses documentos demonstram que é possível uma escola particular funcionar como uma provisão comunitária, mesmo na iniciativa privada.

De certa maneira, as dificuldades percebidas eram mais em função da trajetória da nossa escola, conforme foi descrito no capítulo quatro.

Em seguida à análise do projeto vale-educação, Walzer faz algumas considerações sobre a separação de turmas conforme a capacidade do aluno. O autor explica que o liberalismo norte-americano aprecia a carreira aberta aos talentos e insiste que as escolas se adaptem aos requisitos das carreiras profissionais.

O autor lembra que nos tempos da Guerra Fria, após o envio ao espaço de um foguete pela União Soviética, “a separação dos alunos em turmas de acordo com suas capacidades era advogada como uma espécie de defesa nacional: o recrutamento prematuro de cientistas e técnicos...em grande número”.(2003, p. 301)

A crítica que se faz está relacionada à comunidade que se diz democrática, logo não deveria permitir recrutamento de cidadãos.

> Quando se faz isso e, principalmente logo no início do processo educacional, não é a associação dos cidadãos que se está antecipando, mas o sistema de classes mais ou menos em sua forma presente...nos Estados Unidos...é possível que a rejeição produza uma hierarquia, não só de classes sociais, mas também de grupos raciais. A desigualdade é dupla; e a duplicação como temos motivos para saber, é perigosíssima para a política democrática. (WALZER, 2003, p. 302)

Contudo, sabe-se da necessidade de formação de cidadãos em tecnologias avançadas para o próprio bem da comunidade. Um meio termo para essa tensão seria a não escolha antecipada desses cidadãos, de modo a se evitar essa segregação, uma vez que o objetivo educacional é a integração social.

No acampamento, conforme já esclarecido anteriormente, os alunos ficavam juntos nas salas da única escola que havia. Quando as turmas chegavam a um número próximo de vinte, a mesma era dividida com a ajuda dos próprios alunos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Walzer trata também da integração no universo escolar. Relata o quão séria é a questão da segregação racial nas escolas norte-americanas, apesar dos avanços nesse assunto.

No acampamento, a escola servia para dividir as classes dos funcionários graduados dos não graduados. Contudo, nos relatos dos professores, percebe-se que dentro da escola não havia a divisão social ou racial; todos eram filhos de funcionários que mereciam o mesmo ensino.

Na realidade, a escola do acampamento se assemelha ao que Walzer chamou de "escola democrática", à qual atribui a seguinte definição: "deve ser uma clausura dentro do bairro: um ambiente especial dentro do mundo conhecido, onde as crianças se reúnem na qualidade de estudantes, como um dia se reunirão como cidadãs" (2003, p. 307)

E mais, a escola era aberta, ou seja, todo filho de funcionário tinha a sua vaga garantida, a identidade racial ou étnica não tinha domínio sobre a afiliação e sobre as vagas: essas variáveis apontam para uma escola justa, na dimensão da igualdade complexa de Walzer.

> As crianças são iguais dentro de um conjunto complexo de acordos distributivos. Recebem uma educação em comum, mesmo que haja variação no currículo... A coesão do corpo docente e o zelo colaborativo ou crítico dos pais também varia; mas são variações intrínsecas ao caráter democrático da escola, características inevitáveis da igualdade complexa. (WALZER, 2003, p. 308)

Após a comparação da experiência do acampamento com as análises de Walzer, chegamos à conclusão de que a escola da Expressway passou a ser considera pelos filhos dos funcionários como a escola de todos e, nesse sentido foram desenvolvidos sentimentos comunitários por uma comunidade pluralista e integrada.

O acampamento era, como descreve Walzer "na forma de comunidade política (e não de espaço geográfico) ele é, afinal, invisível; o que vemos, na verdade, são seus símbolos, cargos políticos e representantes" (2003, p. 45)

No caso do acampamento, fisicamente, não havia condições de ninguém possuir um iate ou fazer compras em lojas de marca. Os indivíduos podiam falar que possuíam esses bens no Brasil e que lá frequentavam lojas caras. Era apenas "fala" e isso todos podiam fazer, mesmo que possuíssem de fato. Então, falar que tinha uma fazenda no Brasil não causava impacto, pois todos podiam falar que também possuíam.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Neste caso, observa-se a coexistência das igualdades simples e da igualdade complexa.

Aí está uma diferença relevante. No acampamento, a escola era resultado de uma negociação entre empresas com o governo brasileiro ou iraquiano. Na realidade, era um projeto da iniciativa privada. Acreditamos que o igualitarismo educacional foi possível nesta experiência por se tratar de uma comunidade fechada e, por ser de responsabilidade privada o que significa uma relação contratual.

Acreditamos que o currículo vigente contribuiu para a reprodução da velha educação direta com vistas à manutenção da sociedade de classes. Contudo a distribuição dos bens educacionais dentro da escola do acampamento era igualitária.

A cidadania igualitária necessita de uma formação básica em comum. Contudo, a duração e o conteúdo devem ser definidos em debate na comunidade política, mas é certo que não há necessidade educacional uniforme.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

5.14
Reconhecimento

Walzer lembra que, em uma sociedade hierárquica como era a Europa feudal, o título de uma pessoa representava um posto somado ao seu nome. O tratamento pelo título significava atribuir à pessoa uma ordem social. Os títulos eram comuns nos escalões mais altos, caracterizados pela luta pelo reconhecimento, enquanto nos postos mais baixos não havia títulos.

Nas sociedades modernas, as carreiras estão abertas aos talentos, ou seja, os reconhecimentos estão disponíveis para quem os quer conquistar. Walzer parafraseia Hobbes, dizendo que a igualdade dos títulos gera uma igualdade de esperança, contribuindo para a concorrência. O que antes era perseguido apenas pela aristocracia agora o é por todos os indivíduos.

> Não é, porém, a honra aristocrática que todos os homens perseguem. Com a ampliação da luta, também os bens sociais em questão se diversificam de maneira infinita, e seus nomes se multiplicam. Honra, respeito, estima, louvor, prestígio, status, reputação, dignidade, posto, consideração, admiração, valor distinção, deferência, homenagem, gratidão, glória, fama, celebridade (...). (WALZER, 2003, p. 346)

Walzer esclarece que todos esses são nomes dos reconhecimentos chamados de favoráveis e que, hoje, estão destituídos de qualquer determinação de classe social. O oposto significaria o reconhecimento desfavorável, a desonra, ou a ausência de reconhecimento, a indiferença.

O autor reconhece que a maioria dos indivíduos quer tanto dar como receber reconhecimento; "precisamos de heróis, homens e mulheres que possamos admirar sem negociações ou restrições". (2003, p. 348) Contudo, é preciso que haja mais cautela nessas escolhas. Os meios de comunicação de massa passam a sensação de que há reconhecimento em abundância através da "criação" de celebridades: são instáveis, mas são ilimitados.

A expectativa de conseguir o conforto de um lugar fixo, afirma Walzer, conspira para "um mundo de esperança, empenho e ansiedade eternos. (...) É uma corrida democrática, participativa; não existem espectadores; todos têm de correr. E todas as opiniões sobre nós mesmos, sobre os outros, são proporcionais ao nosso desempenho na corrida" (2003, p. 348). Nestes termos Hobbes cria a imagem de corrida, no século XVII, que atravessou os tempos simbolizando a consciência social:

> Considerá-los abaixo é glória
>
> Considerá-los acima é humildade
>
> Ter fôlego, esperança
>
> Estar exausto, desespero
>
> Esforçar-se por alcançar o próximo, rivalidade
>
> Perder terreno devido a pequenos obstáculos, covardia
>
> Criar de repente é disposição para chorar
>
> Ver outrem cair é disposição para rir
>
> Se continuamente ultrapassado é desgraça
>
> Ultrapassar continuamente quem está a frente é felicidade
>
> Abandonar a pista é morrer (HOBBES[153] citado por WALZER, 2003, p. 349)

E por que corremos? Decerto para estarmos na frente. Walzer explica que "corremos para ser vistos, reconhecidos, admirados por algum subconjunto

[153] HOBBES, Thomas. *The elements of law.* Ed. Ferdinand Tonnies, 2.ed. New York, 1969, p. 47.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

de outros". (2003, p. 349) Nem todas as pessoas têm esperança na glória eterna, mas, com certeza, todas gostariam de um pouco de reconhecimento. Embora na sociedade democrática sejamos todos tratados de forma igual, o mesmo não ocorre relativamente ao reconhecimento.

Walzer afirma que não é possível termos igualdade simples de reconhecimento. Na sociedade moderna, a corrida transformou-se em luta por emprego e renda e não por prestígios e honrarias. Na realidade, a luta se traduz na concorrência geral por bens sociais. Mas não são, somente, distribuições individuais; há uma variedade de distribuições coletivas, tais como prêmios, medalhas, menções honrosas, entre outras.

A questão que se coloca para a justiça, diz Walzer, é como distribuir os bens para uma multidão, de diversas formas, que sejam sensíveis às pessoas e à sua integração social. Para tanto, é necessário considerar o mérito, para que exista valor no que está sendo distribuído. (2003, p. 358)

O autor analisa, então, a figura do Stakhanovistas[154] de Stalin, nos idos de 1930, um mineiro que produzia mais carvão do que a meta exigia, devido a sua força e energia fora do comum. Walzer acredita que, para uma sociedade socialista, aquela performance merecia ser homenageada. De fato, além de ele ter sido homenageado como símbolo vivo da honra socialista, esse título significou o reconhecimento do mérito.

A questão é que, após a Segunda Guerra Mundial, Stalin adotou postura diferente, acreditando num pavlovianismo[155] radical, no qual

> O homem é um mecanismo reativo cujo comportamento, todos os processos mentais inclusive, podem ser completamente entendidos por intermédio do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

[154] Alexei Grigorievich Stakhanov (1905-1977) nasceu na União Soviética. Em 1927, inciou seu trabalho nas minas de Kadievka. Em 31 de agosto de 1935, extraiu 102 toneladas de carvão em 5 horas e 45 minutos de trabalho. Isso significava 14 vezes a sua quota. Em 9 de setembro, ele dobra seu recorde , extraindo 227 toneladas de carvão. Tornou-se, então, a propaganda do governo soviético como resultado de trabalho individual. Disponível em: http://www.clg-lumiere-marly.ac-versailles.fr/IMG/pdf/2014-2015_3.hda._stakhanov_-_fiche_eleves.pdf. Acesso em 10 ago. 20016, às 10 h.

[155] Médico russo, Ian Pavlov (1849-1936) é representante do Materialismo Mecanicista. Estabeleceu conexões entre estímulos ambientais neutros e atividades fisiológicas. " (...) o fisiologista não deve recorrer ao auxílio da psicologia... Pelo contrário, é sobre o estudo fisiológico destes, nos animais, que deve assentar a análise científica exata da vida subjetiva do homem ... Toda a atividade do organismo é a resposta necessária deste a algum agente considerado numa relação de causa e efeito, relação esta que se estabelece por intermédio de uma via nervosa determinada. (PAVLOV, 1976, p.59-60).

> conhecimento das leis do condicionamento e... controlados por meio da aplicação desse conhecimento. (TUCKER156, citado por Walzer, 2003, p. 360)

Ou seja, se as atividades energéticas de Stakhanov eram consequência de condicionamento físico, então ele mereceria homenagem?

Na verdade, afirma Walzer, Stalin o usou de forma utilitarista:

> a finalidade do Stakhanovismo era condicionar os outros trabalhadores a ter desempenho semelhante – para que fosse possível elevar as quotas, acelerar as linhas de montagem etc.; o prêmio stakhanovista não era um reconhecimento, mas um incentivo, um aguilhão daquelas ofertas que bem facilmente se transformam em ameaça. Isso é tudo o que os prêmios podem ser, creio, na ausência de uma teoria do mérito. (WALZER, 2003, p. 3641)

No acampamento, era muito comum a premiação de funcionários com dez, quinze, vinte e vinte e cinco anos de "casa", e de funcionários ou equipes que alcançavam metas de produção. A entrega do prêmio era feita em uma festa, para a qual toda a comunidade era convidada.

Percebe-se que esses prêmios funcionavam de forma parecida com o stakhanovismo. Naquele tempo, na década de oitenta, manter-se por muito tempo na empresa era positivo e significativo e exibir funcionários com muitos anos na companhia servia de exemplo para que todos tentassem o mesmo.

Com relação à meta por produção, trata-se do mesmo utilitarismo do stakhanovismo. As premiações sempre foram muito comuns nas construtoras e eram muito apreciadas pelos funcionários.

O reconhecimento das pessoas merecedoras e de todas as outras pessoas merecedoras, afirma Walzer (2003), só é possível nas sociedades democráticas. E o reconhecimento de que a homenagem pode ser merecida por aqueles não são honoráveis faz parte da igualdade complexa e não reduz nem anula a importância da homenagem. Contudo, há controvérsia, uma vez que alguns filósofos defendem que, na comunidade democrática, todos os cidadãos têm direito ao mesmo respeito.

Assim como o reconhecimento, a punição é um estigma poderoso, só que na desmoralização das pessoas. "Não existe maneira de punir que não marque e estigmatize os punidos. Isso é verdade tanto para as punições utilitaristas quanto para as represálias. Seja qual for a finalidade da punição, por mais justificada que seja, o efeito distributivo é o mesmo.

---

[156] TUCKER, Robert C. *Stalin and psychology*. In *The Soviet Political Mind*. New York, 1963, p. 101.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

No acampamento, as punições leves consistiam de advertências. Em um nível um pouco mais rude estava a suspensão das atividades por alguns dias e o respectivo desconto no salário (no linguajar da obra, esse procedimento recebia o nome de “balão”). E, para as falhas mais graves, havia o exílio, assim como no mundo antigo da Grécia. Essa última punição era a mais severa, pois implicava no desligamento do funcionário e a sua “devolução” para o Brasil.

Em termos de constrangimento, essas punições produziam efeitos diferentes. Se a advertência fosse dada por um chefe discreto e ninguém ficasse sabendo, a vergonha seria minimizada. Do contrário, se fosse dada de forma alarmante, o funcionário vivenciava aquela vergonha por um bom tempo, até que surgisse a próxima vítima.

O “balão” não podia ser discreto, pois o funcionário ficava vários dias suspensos e isso era perceptível por todos, uma vez que que “fulano” não foi trabalhar. Era uma situação tão vexatória que era comum o funcionário suspenso pedir a demissão.

No caso do “exílio” para o Brasil, apesar de isso significar a demissão, talvez fosse o que menos constrangesse o funcionário, porque, uma vez desligado, ele era imediatamente afastado do acampamento e encaminhado para o seu país de origem.

Na verdade, tanto a honra quanto a desonra, ou seja, tanto o reconhecimento quanto a punição são importantes e nos remetem para as questões de autoestima e autorrespeito.

Segundo Walzer, a autoestima, ou seja, a apreciação de si mesmo, está no topo das sociedades hierárquicas e “o esnobismo é o orgulho dos que não têm mais certeza da própria posição e é, então, um vício caracteristicamente democrático”. (2003, p. 375)

O autor reconhece que, mesmo se o posto for eliminado como fundamento do esnobismo, os cidadãos serão esnobes com base na riqueza, ou no cargo, ou na escolaridade e na cultura. Ou seja, se não for de um jeito, será de outro. “A visão do contraste aumenta a alegria de viver”. (Elias[157] citado por Walzer, 2003, p. 375)

[157] ELIAS, Norbert. *The civilizing process: The history of manners*. New York 1978, p.210.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Nas condições da igualdade complexa, afirma Walzer, as sociedades modernas mostram uma tendência de um esmaecimento no padrão dos relacionamentos, que se libertará do domínio do posto e da riqueza, eliminando os prazeres da aristocracia e tornando o esnobismo acessível a todos.

Com relação ao autorrespeito, Walzer esclarece que esse está ligado à dignidade pessoal e à posição pessoal, ou seja, diz respeito a um conceito normativo e depende da interpretação moral das pessoas.

> O necessário é que a ideia de cidadania possa ser compartilhada num grupo de pessoas que reconheçam os títulos umas das outras e proporcione algum espaço dentro do grupo no qual o título possa ser exercido... Requer, então, algum vínculo substancial com o grupo de membros, com o movimento que defende a ideia da dignidade profissional, da solidariedade de classe, ou dos direitos do cidadão, ou a comunidade em geral, dentro da qual essas ideias estão mais ou menos bem estabelecidas. (WALZER, 2003, p. 381)

Por isso, o exílio ou o afastamento da comunidade é uma punição muito séria, assim como o desemprego e a pobreza, pois degradam a pessoa.

O acampamento era regido por uma hierarquia muito forte, característica das construtoras. A distinção entre os cargos era muito marcante e definia o status do funcionário no acampamento. Essa hierarquia era forte e determinante justamente porque as pessoas que ali habitavam não só reconheciam os títulos, cargos, posições como também valorizavam e ansiavam por eles (novamente, a corrida hobbesiana).

Lembremos que essa hierarquia assustou os professores: *(...) a hierarquia da empresa era uma coisa horrorosa, aquilo me assustou muito, até chorei por conta daquilo (professora Neuma*). *(...) uma coisa muito ruim que tinha lá, que a gente abominava é porque o acampamento das famílias era um e os peões viviam em porta camping separados (...) (professora Maria das Graças)*

Contudo, não havia questionamentos ou greves. Acreditamos que isso se deva ao fato de que, no acampamento, a ideia de cidadania compartilhada incorporava a de hierarquia. Acreditamos que o vínculo substancial a que Walzer se refere e que mantinha o grupo defendendo a dignidade profissional e promovendo a solidariedade na comunidade era o contrato de trabalho assinado por todos. Ou seja, as pessoas estavam ali de forma voluntária, porque escolheram estar subordinadas àquelas condições impostas pela empresa. Quem não se adequasse voltava para o Brasil.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Estavam presentes, dessa forma, a autoestima e o autorrespeito na experiência do acampamento, mesmo que em razão de um contrato. Mas isso significa algum problema? Cremos que não. Acreditamos que a igualdade complexa comporta essa variável, uma vez que se verifica uma aceitação internalizada dos padrões da comunidade.

5.15
Poder Político

Walzer trabalha o conceito de soberania para compreender o poder político. Afirma que

> a soberania não esgota o campo do poder, mas concentra nossa atenção na forma mais significativa e perigosa que o poder pode assumir, pois não é apenas um dentre os bens que homens e mulheres almejam; na forma de poder de Estado, também é o meio pelo qual são regulados todos os outros anseios, o do próprio poder, inclusive. (WALZER, 2003, p. 385)

O autor explica que o poder político protege a comunidade da tirania e ele mesmo acaba por se tornar tirânico, por isso é tão desejado e se luta tanto por ele: lutas extraoficiais, guerrilhas do cotidiano; lutas que objetivam a revisão das fronteiras das esferas distributivas.

Nossos governantes, os agentes da soberania, em suas atribuições oficiais, devem agir[158] em várias frentes, por nós ou em nosso nome.

Contudo, segundo Walzer, os governantes, na maioria dos países, agem como maridos ou pais das famílias aristocráticas dos diplomados ou dos capitalistas, na medida em que sentem-se empoderados para gerir todas as instâncias da vida de seus governados. O poder do Estado acaba sendo exercido, por exemplo, ou pela riqueza ou pelo talento, dentre outros elementos. Daí a necessidade de criar os bloqueadores do poder:

> 1. A soberania não abrange a escravidão; 2. Os direitos feudais de tutela e casamento não são da competência jurídica e moral dos Estados; 3. As autoridades do Estado não podem violar as interpretações em comum de culpa e

[158] Segundo Walzer, os soberanos "acabam com os títulos, reconhecem os heróis, pagam pelas acusações e pela defesa dos criminosos. Vigiam o muro entre a Igreja e o Estado. Legislam sobre a autoridade dos pais, providenciam casamentos civis, determinam pagamentos de pensões. Definem jurisdição da escola e exigem a frequência das crianças. Decidem como se deve recrutar o exército. Garantem a justiça dos concursos para o funcionalismo público e dos exames profissionais. Bloqueiam negócios ilegítimos, redistribuem a riqueza, facilitam a organização dos sindicatos. Definem a abrangência e o caráter da provisão comunitária. E, por fim, em todas as suas atividades, restringem seu próprio poder; sujeitam-se aos limites constitucionais. (WALZER, 2003, p. 386)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> inocência, corromper o sistema de justiça criminal; 4. As autoridades do Estado não podem vender poder político nem leiloar determinadas decisões; 5. Todos os súditos/cidadãos são iguais perante a lei; 6. A propriedade privada está protegida contra a tributação e o confisco arbitrário; 7. As autoridades do Estado não podem controlar a vida religiosa dos súditos; 8. Embora possam impor um currículo por lei, as autoridades do Estado não podem interferir no ensino das matérias do currículo; 9. As autoridades do Estado não podem regulamentar nem censurar debates, não só na esfera política, mas em qualquer esfera. (WALZER, 2003, p. 388)

Tais bloqueadores limitam as fronteiras do Estado e todas as outras esferas da atuação dos governantes, que, uma vez limitados, direcionam- para ações que visam à igualdade. Na realidade, esses limites precisam ser respeitados por todos, e, nesse sentido, a democracia é favorecida, pois, na teoria, é provável que os mais variados grupos de inimigos sejam respeitados se todos os membros compartilharem o poder.

Walzer relata o cenário clássico do governo privado do sistema feudal, no qual a posse da terra permitia ao seu proprietário exercer poderes disciplinares (judicial e policial) sobre os indivíduos que dela dependiam. Esses indivíduos eram proibidos de se mudar, mas não eram escravos nem inquilinos. Por isso, a palavra que melhor os define é “súdito”, aquele que está submetido à autoridade de um rei, príncipe ou monarca e que direta ou indiretamente tem obrigação de servir àquele governante.

Em 1789, o feudalismo foi abolido e implementaram-se divisões, segundo as quais a nossa vida civil é estruturada. “Tributação, julgamentos e alistamento obrigatório: tudo isso foi eliminado do nosso conceito do que significa propriedade”. (2003, p. 402) Então, a propriedade foi redefinida e excluíram-se determinados tipos de processos decisórios que deviam ser autorizados somente pela comunidade política, criando-se duas esferas.

Em uma das esferas estão as atividades políticas que envolvem o controle dos destinos e dos riscos; e em outra esfera estão as atividades econômicas que envolvem o intercâmbio de dinheiro e mercadorias.

De certa forma, o governo privado do sistema feudal sobrevive na propriedade capitalista, que, por sua vez, gera poder político e econômico, na medida em permite aos proprietários disciplinarem os não proprietários em função dos riscos que a propriedade requer.

> A fábrica moderna distingue-se da propriedade feudal porque os indivíduos vão trabalhar na fábrica voluntariamente, atraídos pelos salários, pelas condições de trabalho, pelas perspectivas de futuro etc. que o proprietário oferece, ao passo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> que os trabalhadores da propriedade feudal eram prisioneiros dos senhores nobres. (WALZER, 2003, p. 403)

O autor reforça que o direito de propriedade nem sempre isola o poder político, uma vez que todo esse processo relativo às empresas e fábricas também se aplica às cidades, municípios e estados, na medida em que "são criados por energia empreendedora, iniciativa, riscos; também recrutam e retêm seus cidadãos, que têm liberdade de ir e vir, oferecendo-lhes um local atraente par viver". (2003, p. 404)

Walzer relata o caso do empresário George Pullman que despontou no empresariado norte-americano, acumulando fortuna no século XIX, ao fundar uma cidade com vagões-dormitório, restaurante, salões e só um pouco mais caro. Ele sonhava com uma comunidade tranquila, política e economicamente falando, com seus trabalhadores satisfeitos e sem problemas com sindicatos.

Walzer conta que ele fundou a cidade de Pullman, no Illinois, em uma área de mais de mil e seiscentos hectares, às margens do lago Caumet, ao sul de Chicago. A compra do terreno foi realizada por oitocentos mil dólares. A cidade foi fundada em 1880 e, em dois anos, estava praticamente pronta.

Segundo Walzer, Pullman construiu fábricas, alojamentos, residências para oito mil pessoas, além de lojas, escritórios, escolas, estábulos, mercado, biblioteca, teatro, igreja. Ou seja, o empresário criou uma comunidade planejada para ele. (2003, p. 405)

> O forasteiro que chega a Pullman se hospeda num hotel dirigido por um funcionário do sr. Pullman, visita um teatro onde todos os funcionários estão a serviço do sr. Pullman, bebe água e queima gás fornecidos pelas usinas do sr. Pullman, aluga cavalos na estrebaria do sr. Pullman, visita uma escola na qual os professores dos filhos do sr. Pullman também são funcionários dele (...) e, à noite, é protegido por um corpo de bombeiros cujos membros, todos, do chefe para baixo, estão a serviço do sr. Pullman. (BUDER[159] citado por Walzer, 2003, p. 405)

Assim também era o acampamento da Expressway, uma empresa do grupo empresarial Mendes Junior. A diferença era que o acampamento foi montado em outro país e, portanto, devia curvar-se à organização política, econômica, religiosa e cultural dele.

Contudo, era, igualmente, uma cidade, uma comunidade planejada. Não havia governo municipal. Uma vez perguntado sobre como governava, Pullman

[159] BUDER, Stanley. *Pullman: in a experiment in industrial order and community planning.* New York, 1967, p. 98.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

respondeu que da mesma forma que qualquer homem governa sua casa ou oficina. Ou seja, para ele, o governo era um direito de propriedade; e ele, um autocrata.

O acampamento era gerido por um grupo que seguia as diretrizes da cúpula da empresa e, por isso, havia grande similaridade na organização dos canteiros de obras.

Da mesma forma que na cidade de Pullman, no acampamento não se podia vender terrenos ou casas e também tinha-se o controle sobre os habitantes. Na cidade do empresário, as reformas nas casas eram muito controladas e os contratos de aluguel eram cancelados com aviso prévio de apenas dez dias, conta Walzer. (2003)

O acampamento possuía uma "prefeitura" para a qual eram dirigidas qualquer solicitação de reparo das casas, cerca para jardins, solicitação de algum móvel, dentre outras demandas. Tudo era padronizado e devidamente registrado no nome do funcionário para ser dado "baixa" quando fosse deixar o acampamento.

O autocrata, reconhece Walzer, era também benevolente. "As casas que oferecia eram consideravelmente melhores que as disponíveis em geral para os trabalhadores americanos na década de 1880; os aluguéis eram razoáveis, os prédios tinham manutenção constante". (2003, p. 406)

Com relação ao acampamento, a estrutura das casas, conforme já descrito anteriormente, era excelente, e o morador não pagava aluguel nem contas de água e de luz. Os ambientes de escritório, hospital, república, etc. eram igualmente bem cuidados e de boa qualidade. A escola possuía uma estrutura que encantava os professores, conforme os relatos abaixo e também não cobrava mensalidades das famílias dos alunos.

> Com relação à infraestrutura, nós tínhamos de fato uma infraestrutura muito boa, até porque no próprio projeto a gente punha tudo o que a gente precisava e a empresa não media esforços, quer dizer, diferentemente do ambiente educacional, no ambiente empresarial, naquela ocasião, não havia restrição com relação a custos, comprava-se do bom e do melhor, os melhores laboratórios(...) (professor Lúcio)

> (...) a escola era uma escola que não existia de tão boa, né, então assim, em termos de recursos, a gente tinha todos os recursos, até com possibilidade de você comprar o material do aluno, do lápis de cor ao lápis que vocês usavam todos os dias, à borrachinha, ao livro, agenda, então tudo era a gente que fornecia. Então tinha um padrão na escola, todo mundo tinha as mesmas coisas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

> então, tinha muito material, muita possibilidade da gente gastar material, no sentido de não ter que economizar material, se ia ficar caro, a Mendes nunca fez economia com relação à escola (...) (professora Neuma)

> A gente tinha uma sala, cada uma tinha a sua mesa e aí ficava mais fácil o trabalho ainda (...) a escola tinha a estrutura superorganizada (...) você tinha o estêncil a álcool, mimeógrafo a álcool, não tinha copiadora, não tinha xerox (risos) não tinha scanner, nada disso, computador.... (...) (professora Maria das Graças)

> A escola tinha de tudo (...) Eu dava aula de Matemática e Física, eu tinha aqueles laboratórios que a gente fazia experiência com raios, lentes, eletromagnetismos... o que eu tinha na Expressway, eu tinha no acampamento do km 215. (professor Mauro)

A questão que se coloca, na opinião de Walzer (2003), é que todas as decisões sendo elas benevolentes ou não, estavam centralizadas nas mãos de um homem que exercia o cargo de governador e proprietário e que não foi escolhido pelo povo que governava. Esse projeto foi chamado[160] de "feudalismo antiamericano benevolente, simpático".

Apesar dessa descrição, alerta Walzer, os indivíduos de Pullman "tinham total liberdade de ir e vir. Também estavam livres para morar fora da cidade e viajar até ela para trabalhar nas fábricas" (2003, p. 407). Os inquilinos de Pullman poderiam ser descritos como súditos de uma empresa capitalista que ultrapassou as fronteiras da manufatura para empreendimentos imobiliários e implementou na cidade a disciplina das oficinas

Em relação ao acampamento, talvez pelo fato de o país estar em guerra, havia limitações no ir e vir. O funcionário não poderia morar fora do acampamento, a não ser por deliberação da empresa e, mesmo assim, para atuar em seus negócios. Nesse aspecto, dado o contexto do acampamento, os funcionários também poderiam, assim, como os de Pullman serem chamados de súditos e uma empresa que não produzia manufaturas, mas realizava construções ferroviárias e rodoviárias em padrões internacionais de qualidade.

E o que há de errado nisso?

Pullman habitou a sua cidade com metecos, ou seja, com estrangeiros que desfrutavam de direitos e se dedicavam, geralmente, ao comércio. O empresário tomava as decisões sobre os riscos e os destinos sem a participação deles agindo mais como um ditador do que um senhor feudal, na opinião de Walzer: "o incômodo provocado pelos inspetores era intrusivo e tirânico, e dificilmente pode ser vivenciado de outra maneira. (2003, p. 407)

[160] Richard Ely, citado em Buder in Pullman, p. 103.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Então, em 1894, os habitantes imbuídos de confiança se opuseram ao poder do empresário e entraram em greve contra o poder de Pullman tanto na fábrica, quanto contra o seu poder na cidade. Walzer relata que, em 1898, a Suprema Corte de Illinois ordenou que Pullman Company se desfizesse de todas as propriedades cujo fim não fosse a manufatura. Alertou que a propriedade de uma cidade, mas não de uma empresa, era incompatível com a teoria e o espírito das instituições democráticas. (2003).

Em relação ao acampamento, é importante relatar que todo o metro de asfalto era fiscalizado de maneira ostensiva e por fiscais internacionais com alto grau de exigência. A Escola também recebia visita avaliativa tanto da empresa quanto do Ministério da Educação. Contudo, não há relatos de movimentos ou greves. Os indivíduos que não se adequavam às normas da empresa se desligavam do quadro de funcionários e voltavam para o Brasil.

Walzer até concorda com o fato de as pessoas pagarem o aluguel, mas o que o incomoda é o fato de elas terem que fazer reverência ao senhorio. No acampamento, de certa forma, esse incômodo é esmaecido porque o proprietário não habitava o acampamento[161]. Os moradores faziam parte de uma grande comunidade, logo era natural que tivessem posicionamentos diferentes e enxergassem a realidade sob perspectivas distintas. Esses aspectos poderiam comprometer o bom relacionamento entre o patrão e os vários empregados.

Em ambos os casos, o da cidade Pullman e do acampamento acreditamos que o problema não é a existência da propriedade, mas as suas implicações interpessoais. A democracia, defende Walzer, “exige que a propriedade não tenha valor político, que não se converta em qualquer coisa semelhante a soberania, autoridade, controle sustentado sobre pessoas” (2003, p. 408).

O autor esclarece que depois de 1894, concordou-se que a cidade pertencer a Pullman parecia um fato antidemocrático. Mas e o acampamento?

O caso do acampamento torna-se complexo dado o contexto no qual estava inserido. O fato de ser um empreendimento em escala industrial não outorgava aos empresários o direito de governar seus habitantes. Mas, então,

[161] A construtora Mendes Junior, na realidade, era um grupo empresarial composto por empresas como a Mendes Júnior Edificações, Mendes Júnior Industrial e a Mendes Júnior International Company.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

como seria? Talvez uma alternativa fosse a participação da comunidade no processo decisório, mas não esqueçamos: era uma propriedade privada.

Ocorre que, para esse empreendimento acontecer, a empresa teve que fornecer boas condições de moradia e um salário bastante atrativo para motivar a permanência dos funcionários. Havia, ainda, outra variável no acampamento: o convívio era muito intenso, e as pessoas trabalhavam e moravam no mesmo espaço, ou seja, o colega de trabalho era também o vizinho. Não havia diferença entre residência e trabalho. Todavia, nos relatos dos professores essa questão era vista com bons olhos:

> A coisa melhor que tinha lá, era morar muito perto do Pitágoras . Ia a pé. Na hora do almoço, ia em casa a pé, tirava um cochilo. (...), então a casa da gente era quase dentro da escola. Gostava disso e os alunos batiam na porta da casa da gente, conversavam e levavam presente, a gente conhecia as mães e encontrava com as mães por ali mesmo. Então era uma convivência muito próxima. (professora Maria das Graças)

> Morar era pertíssimo, porque você morava no acampamento e a escola era pertinho, então o tempo de ir para o trabalho era mínimo... E isso facilitava demais. (professor Mauro)

> A nossa casa era grudada na escola, era ótimo, bom demais, e os alunos também adoravam ir lá (...) (professora Neuma)

E então? Como definir o acampamento?

Utilizando os argumentos de Walzer, o que justifica a experiência do acampamento é a anuência dos funcionários em serem governados e aceitando a contrapartida da moradia, segurança e de outros bens sociais distribuídos de forma igualitária, com o autorrespeito e uma comunidade solidária o que acabava por dar a impressão de participação política.

O fato de o funcionário poder escolher, optar por ir trabalhar no Iraque aceitando condições favoráveis de trabalho já não é um sinal da política democrática? Concluímos que sim: o cidadão deve ter o direito de se reconhecer como capaz e poder decidir sobre seu destino e assumir riscos.

5.15
Tiranias e sociedades justas

Walzer reconhece que uma determinada sociedade é justa se sua “vida substantiva é vivida de determinada maneira, isto é, de maneira fiel às interpretações em comum dos membros”. (2003, p. 430)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Nesse momento, Walzer analisa o exemplo da distribuição de cereais em uma aldeia na Índia:

> Todos os aldeões participavam da divisão dos cereais. Não havia pechincha nem pagamento por determinados serviços prestados. Não havia contabilidade, contudo, cada contribuinte da vida da aldeia tinha direito à produção, e toda a produção era dividida com facilidade entre os aldeões. (NEALE162 citado por Walzer, 2003, p. 430)

A esse exemplo, podemos citar outro relacionado especificamente ao acampamento: quando chegava um produto ao supermercado (único do acampamento), a orientação era que cada família receberia x quantidade por cada filho e, no caso de não haver filhos, x pelo casal.

Assim como na aldeia, não havia confusão o que não impedia, eventualmente, que houvesse algum tipo de comparação. Concordamos com Walzer que

> Os significados sociais não precisam ser harmoniosos; às vezes são apenas a estrutura intelectual dentro da qual se debatem as distribuições. Mas é uma estrutura necessária. Não existem princípios externos ou universais que possam substituí-los. Toda teoria substancial da justiça distributiva é uma teoria local (...) A justiça está plantada nas interpretações distintas de lugares, honra, emprego, coisas de todos os tipos, que constituem um modo de vida comum. (WALZER, 2003, p. 431)

Walzer (2003), afirma que não levar essas questões em consideração significa agir de madeira injusta. Da mesma forma que é possível estabelecer um sistema de castas que satisfaça aos padrões de justiça, igualmente é possível definir um sistema capitalista que funcione da mesma forma.

Entretanto, a definição será muito mais complexa uma vez que os significados sociais não estão integrados da mesma forma. A teoria da justiça, afirma Walzer, está atenta para as diferenças e sensível aos seus limites.

O que percebemos é que a justiça torna-se mais abrangente nessas sociedades que possuem bens mais distintos, princípios distributivos e métodos mais transparentes. E concordamos com Walzer, “quanto maior for a abrangência da justiça, mais certeza se tem de que a igualdade complexa será a forma assumida pela justiça”. (2003, p. 433)

O acampamento confirmou, por um lado, que a teoria de Walzer está parcialmente correta quando afirma que existem métodos (hipotéticos)

[162] NEALE, Walter C. Reciprocity and redistribuition in the indian village: sequel to some notable discussions; In: *Trade and Market in the early empires*. Ed. Karl Polany etl al. Chicago, 1971, p. 226.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

distributivos como o contratualismo que poderia ser adotado para se obter uma política mais justa.

Contudo mostra-se equivocado quando afirma que “não poderia ser posto em prática sem acabar com os monopólios políticos dos Estados existentes e centralizar o poder de todo o globo. Por conseguinte, o acordo não serviria de igualdade complexa”. (2003, p. 37)

Mas, de maneira geral, concordamos com Walzer quando ele afirma que, guardadas as limitações, “pode-se estender a teoria da igualdade complexa das comunidades particulares para a sociedade das nações (...)”. (2003, p. 38)

Nesse sentido, após a análise da experiência do acampamento, percebemos que a igualdade complexa se torna mais apropriada se a entendermos como uma relação que busca a harmonia entre as esferas no lugar da autonomia.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

6
Conclusão

O ideal da igualdade é um projeto antigo da democracia, conforme afirma Delacampagne, mas o tema permanece presente nas reflexões políticas contemporâneas e continua sendo apresentado como um ideal a ser alcançado.

Ao longo da história da civilização, diversos autores desenvolveram projetos variados, eliminando alguns bens que, na perspectiva deles, impediam a igualdade. Em Utopia, Thomas More sugere uma sociedade sem propriedade privada e sem moeda. Já Rousseau imaginou um mundo sem o que considerava o vilão das relações; sem a propriedade privada e com a implantação do contrato social determinando o pacto social de condição igual para todos.

Ao longo dos séculos, outras teorias bem como experiências práticas foram vivenciadas. Passando por Marx e vivenciando as experiências do socialismo, do comunismo, dos kibutz, pode-se dizer que todos esses eventos possuíam um fio norteador: a busca pela igualdade social.

Contudo, tais experiências mostraram que a igualdade pretendida não será resolvida pelo igualitarismo. Ficou claro para o mundo que igualdade desejada nada tem a ver com o Igualitarismo do leito de Procusto. Busca-se uma igualdade na direção da igualdade humana que se associa à justiça distributiva ou redistributiva, que, por sua vez, está ligada à distribuição de bens sociais.

Na última década do século XX, o tema da igualdade ganhou um importante cenário: o debate entre os chamados liberais e comunitaristas. As reflexões de ambas as correntes, além do significante valor para a filosofia, ganhou relevância, também, no debate político da sociedade moderna por proporem políticas mais justas de distribuição dos bens sociais, quaisquer que sejam eles: oportunidades de emprego, ensino de qualidade, bens materiais, dentre outros. O traço marcante das discussões reside na possibilidade de se tratar a justiça como equidade.

Como signatário dos liberais, John Rawls destacou-se com a sua obra Teoria da Justiça. Nesse estudo, o autor propõe uma teoria alicerçada na estrutura básica da sociedade que se traduz em investigar como as principais instituições distribuem os bens sociais. Para tanto, Rawls desenvolve dois

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

princípios para sustentar seu pensamento: O primeiro princípio declara a igualdade e a liberdade entre os indivíduos e tem a função de incluir todos os cidadãos na estrutura básica em situação de igualdade garantindo suas liberdades básicas. O segundo princípio refere-se aos interesses materiais dos indivíduos.

Rawls atrai muitas críticas e uma delas é direcionada ao seu conceito de sociedade bem ordenada, o qual não se aplica a qualquer sociedade. Um autor que se destaca pelas críticas à Teoria da Justiça é o filósofo Michael Walzer que em resposta à obra de Rawls lançou o livro Esferas da Justiça.

Walzer propõe em seu livro uma sociedade na qual nenhum bem social servirá de meio de dominação. Explica que sua teoria não é uma utopia e que pode ser alcançada por meio da justiça distributiva, cujo alicerce repousa no seu conceito de igualdade complexa determinado por um forte sistema de distribuição respeitando-se as liberdades individuais.

Assim como a Teoria da Justiça de Rawls angariou muitas críticas, a obra Esferas da Justiça de Walzer também não encontrou consenso entre os estudiosos. Um dos pilares da sua teoria, que é a igualdade complexa, é entendida por alguns autores como fonte de dominação mediada por um conjunto de bens sociais. Há quem diga que os cidadãos pensados por Walzer são indivíduos egoístas.

Mas, concordamos com Mouffe quando afirma a importância do dissenso como um componente imprescindível para a democracia. Assim, as críticas são legítimas e nos auxiliam na proposição de ideias, no trabalho analítico sobre o cotidiano, proporcionando possibilidades para influenciar de forma direta e concreta as modernas sociedades. Dessa forma, buscamos verificar as diversas correntes e suas respectivas críticas.

Nessa investigação verificamos o quão dinâmico é o espaço da sociedade moderna e democrática. Seu multiculturalismo, pluralismo social e sua diversidade de identidades coletivas torna complexa qualquer tentativa de se defender um único pensamento ou uma única teoria. Na verdade, necessita-se de todos os olhares possíveis, seja qual for a corrente filosófica ou política, utilizada para nortear a vida em sociedade.

Sendo assim, com o objetivo de trazer contribuições extraídas do cotidiano para auxiliar, mesmo que de forma muito modesta, a dinâmica do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

pensamento político democrático, resolvemos realizar essa pesquisa que pretendeu refletir sobre a forma de distribuição dos bens sociais em uma comunidade não hipotética, aqui chamada de acampamento.

A inspiração metodológica, bem como o marco teórico principal foi a obra Esferas da Justiça de Michael Walzer. O autor reflete sobre a justiça distributiva estudando e comparando diversos tipos de sociedades, desde as antigas até as modernas. Suas reflexões de abordagem filosófica respeitam uma lista de bens e, com base nela, propõe política de distribuição visando a tão sonhada sociedade mais justa.

Pois bem, levamos a análise de Walzer para o acampamento; uma comunidade de brasileiros, mas compartilhada por pessoas de diversas partes do mundo, localizada no Iraque, na década de oitenta.

Sensações contrastantes faziam parte da vida da comunidade: externamente havia a guerra, a destruição; internamente um consenso velado do motivo que levaram todos a estarem ali, a construção – desenha-se assim o ápice da contradição: a destruição e a construção

Essa informação já indica um evento que tem consequências imediatas nas relações entre as pessoas: Ou seja, o centro de tomada de decisões ficava em outro continente estabelecendo, assim, uma consciência homogênea em todos, apesar de não ser verbalizada: você está aqui porque quer, porque assinou um contrato. Se discorda de alguma questão, volte para o Brasil e resolva lá.

Para Walzer a não participação dos funcionários nos processos decisórios sugere a tirania do poder, pois essa situação contribuía para a experiência da subordinação pessoal, o que minimizava a teia de conflitos presentes no canteiro de obras, que poderia ser facilmente desenhado como uma torre de Babel, tal a mistura de povos unidos pelo objetivo de construir uma rodovia.

O acampamento confirmou, por um lado, que a teoria de Walzer está parcialmente correta quando afirma que existem métodos (hipotéticos) distributivos, tal como o contratualismo, que poderiam ser adotados para se obter uma política mais justa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Contudo mostra-se equivocado quando afirma que acabariam com o monopólio político não servindo, assim, para a igualdade complexa. Mas, de maneira geral, concordamos com Walzer quando afirma que, guardadas as limitações, exemplos de comunidades particulares podem ser transpostos para as sociedades das nações.

Nesse sentido, após a análise da experiência do acampamento, percebemos que a igualdade complexa se torna mais apropriada se a entendermos como uma relação que busca a harmonia entre as esferas no lugar da autonomia entre elas.

Walzer se diz contra a corrente liberal e propõe a justiça distributiva por meio da igualdade complexa a partir da concepção do bem e da forma pela qual a comunidade se relaciona com esses bens sociais.

Para a comunidade do acampamento, confirma-se parcialmente a crítica de Socolovsky quando a autora afirma que o forte esquema de redistribuição de bens de Walzer obedece a um conjunto de demandas igualitárias compatíveis com as exigências de respeito à liberdade individual, que, na sua opinião, nada mais são do que as manifestações de dominação.

Dominações essas que se traduzem na posse de um determinado bem social que permitirá ao seu proprietário situar-se em uma posição privilegiada na aquisição de outros bens.

Na nossa opinião, aí está o esquema que justifica ou explica a existência do acampamento e até mesmo da cidade de Pullman.

A ideia de pluralismo, na concepção de Walzer está bastante ligada à ideia de dinheiro e, por consequência, com a ideia de mercado.

Entretanto, a ideia de moeda e de mercado no acampamento era diferente da movimentação desses bens em uma cidade. No acampamento, todos possuíam os mesmos bens. E o “mercado” se resumia ao único supermercado da vila residencial. Os produtos que chegavam nesse supermercado eram divididos em cotas para cada funcionário de forma que todos tinham acesso aos mesmos produtos. Não havia lojas de qualquer espécie.

A distribuição de bens no acampamento não foi pensada pela sua comunidade como deveria ser, segundo Walzer. Essa tarefa coube a um grupo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

empresarial que por sua vez idealizou uma comunidade conforme sua percepção. Nesse sentido, essa comunidade assemelha-se mais ao conceito de Rawls de “sociedade bem ordenada” vivendo na posição inicial, na qual não sabem da posição delas na sociedade e não sabem como os dotes de cada uma estão distribuídos.

Outro aspecto a ser observado dentro dessa categoria do pluralismo diz respeito à afirmação de Walzer de que a distribuição de bens começa no nascimento e precisa desse histórico para se consolidar. A pesquisa sugere que no acampamento essa afirmação de Walzer não procede porque lá foram criados e distribuídos bens que, até então, não faziam parte da vida de alguns de seus moradores.

Os bens sociais distribuídos e a forma de distribuí-los deixava em evidencia a igualdade simples no cotidiano da vida dos funcionários que moravam no acampamento. Era visível que a divisão dos bens seguia a orientação de ser igual ou proporcional para todos. Ali, no canteiro de obras observou-se que, ao contrário de uma cidade, a igualdade simples se destacava se comparada com a igualdade complexa.

Com relação ao item “tirania e igualdade complexa” a pesquisa mostrou que no acampamento, propriamente dito, essa não era uma variável comum. Na realidade, observou-se no canteiro de obra as consequências da tirania ocorridas antes de se chegar lá. É possível que privilégios aconteceram em alguma contratação, mas uma vez lá, todos tinham que desempenhar o seu papel. Acreditamos que o fato da fiscalização ser composta por uma equipe internacional a serviço do governo iraquiano imprimiu-se um ritmo de trabalho no qual todos tinham metas a cumprir.

A categoria “afiliação” é definida por Walzer como o principal bem que distribuímos entre nós. E, a partir dele, estruturamos todas as demais escolhas ao longo de nossas vidas. Consiste na nossa interpretação e seu valor é composto pelo nosso trabalho, nossa socialização e tem como consequência os deveres de uma vida em comum, na forma de uma comunidade política e não, necessariamente, em uma localização geográfica. Quem não tem afiliação é um apátrida.

Percebe-se, assim, que o sentimento de pertença funciona sem que, necessariamente, o indivíduo esteja em seu país. Incorpora-se o sentimento

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

nacionalista em um espaço exterior ao próprio país se esse espaço contém elementos do país de origem.

O acampamento comprovou essa tese. Alguns elos como a presença da família, a estrutura das moradias, a língua falada, os símbolos nacionais presentes tais como a comemoração do dia da independência, do índio, festas tradicionais, como as natalinas, juninas, dentre outros eventos transmitiam aos seus habitantes o sentimento de uma comunidade de brasileiros.

No que se refere à categoria “território”, o autor defende a ideia de que é possível definir algum direito territorial ou de localização e, nesse caso, a afiliação se desenha na medida em que as pessoas que estão habitando um local é que decidirão as políticas de admissão na comunidade.

Essa situação não fazia parte do cotidiano do acampamento. A decisão sobre quem ingressava era tomada por um grupo empresarial localizado em outro continente.

Walzer afirma que a importância da afiliação se dá por definir o que os membros da comunidade devem distribuir uns aos outros. E o primeiro bem a ser distribuído é a provisão comunitária de segurança e bem-estar social. Essa provisão inclui conceitos de provisão comunitária, suas parcelas justas, a amplitude dessa provisão. Esses itens farão parte de um sistema de distribuição que funcionam em conformidade com a origem da cidade, sua história sua cultura.

A justiça distributiva na esfera do bem-estar social e da segurança se sustenta sobre dois pilares: o primeiro diz respeito ao reconhecimento da necessidade e o segundo, refere-se ao reconhecimento da afiliação.

O autor afirma que os bens devem ser distribuídos aos membros necessitados na proporção de sua necessidade e na medida da manutenção da afiliação.

No acampamento não houve uma formação histórica e cultural ao longo do tempo. Seu surgimento se deu mediante um contrato internacional entre uma empresa e o governo do Iraque. Dessa forma, as provisões fizeram parte de uma lista de bens e que, segundo um grupo de empresários, deveriam ser fornecidos para os funcionários que lá foram trabalhar.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Os depoimentos dos professores mostraram que levavam uma vida tranquila, com condições de trabalho muito favoráveis e se sentiam seguros, mesmo o país estando em guerra. Pode-se dizer, com base nos relatos que a lista de provisões pensada por terceiros, ou seja, sem a participação dos membros do acampamento, funcionou a contento.

Walzer, ao pensar na esfera do dinheiro, lembra-se de Marx chamá-lo de "alcoviteiro universal". Ele, o dinheiro, é o meio universal de intercâmbio, apesar de ser mera representação do valor dos bens e está ligado ao mercado que por sua vez, produz e reproduz desigualdades. O autor oferece uma lista do que não se pode comprar com o dinheiro, os intercâmbios proibidos.

O autor conclui que a redistribuição do emprego e da renda neutraliza o mercado. A situação do acampamento descreve, exatamente, esse fato. Os bens materiais e serviços adquirem, por conseguinte, seu valor do ponto de vista individual, não possuindo nenhum papel coletivo significativo.

Walzer afirma que a redistribuição é o caminho para deixar todos com igual quantidade de dinheiro, gerando estabilidade. Por dedução, ele acrescenta:

Nesse sentido, com relação ao acampamento, pode-se dizer, de um modo geral, que o mercado era neutro, pois havia um conjunto de coisas comuns a todos (casa, mobiliário, carro, alimentos...). Portanto, numa visão ampliada, podemos afirmar que a "dimensão triste da compra da felicidade" não encontrava terreno no acampamento. Considerando que todos tinham acesso aos mesmos produtos, o que podia acontecer é de um funcionário comprar em maior quantidade um determinado item, em função de seu cargo superior, e, por conseguinte, seu salário também, tendo aumentado o seu poder de compra. Contudo, o racionamento dos produtos por funcionário impedia essa prática.

Na esfera do trabalho Walzer privilegia o estudo sobre o trabalho árduo, aquele desagradável, brutal, difícil de suportar. Desenvolve a concepção de "gente negativa para bens negativos". É sonho antigo da civilização que ninguém precise fazê-lo. Mas, esse sonho não se realizou.

No acampamento, confirmando as percepções de Arendt sobre o trabalho, o mesmo se traduzia como fonte de todos valores na sociedade moderna, sua supervalorização era latente.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Considerando a escala de importância do trabalho, no topo da pirâmide estavam os graduados, em sua maioria engenheiros. O formato dessa representação social do acampamento é, realmente, piramidal porque o número de pessoas é bem pequeno, representados pelos funcionários de nível superior, no meio estão os funcionários de ensino médio e técnico e, na base, representando a maioria dos funcionários, aqueles com formação escolar inferior ao atual ensino fundamental.

Engrossavam os números da base um contingente considerável de estrangeiros como chineses, filipinos e os árabes. Acompanhava esse formato piramidal da escolarização a especialização dos trabalhos. Quanto mais alto o nível na escala mais intelectual era a atividade, além disso, o número de funcionários era menor.

Na esfera do lazer, Walzer esclarece que não é um bem perigoso como o dinheiro e não se converte em outros bens. Afirma que estar ocioso ou jogar o tempo fora e a liberdade e o direito de fazê-lo na modalidade de férias, feriado, fins de semana, término da jornada de trabalho é uma questão primordial da justiça distributiva.

Os feriados públicos necessitam ser impostos, e Walzer desconfia de que, sem uma obrigação geral e um sistema de imposição, não haveria nenhum tipo de feriado.

Essas questões eram consideradas no acampamento e, por isso, eram comemorados os feriados oficiais brasileiros, como o dia da Independência do Brasil, o dia do Índio, a Páscoa, as comemorações Natalinas, entre outros. Esses feriados faziam parte da vida comum, pois todos[163] participavam das comemorações. Em termos de feriados locais, respeitava-se o Ramadã, e o dia de descanso era a sexta-feira.

As férias remuneradas seguiam a legislação brasileira; ou seja, é direito adquirido após um ano de trabalho e, no caso, com passagens de ida e volta para o Brasil. Nesse sentido, era usual o trabalhador aproveitar as passagens e fazer um passeio intermediário na Europa. Alguns trabalhadores preferiam "vender" suas férias e permanecer lá sem esse período de descanso, mas com mais algum dinheiro poupado.

[163] Apenas para lembrar que a palavra "todos" faz referência aos funcionários com família presente no acampamento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Essa situação de “vender” ou gozar as férias comprovou o que o Walzer fala de ser uma decisão individual e que se deve ao “tamanho” do bolso do trabalhador. Mas, de forma geral, quase todos usufruíam dos dias de descanso e das férias.

Há de se reconhecer que a garantia dessa situação dava-se pela força do contrato de trabalho, contudo permitia aos funcionários “certa” igualdade de condições, afinal, todos os que haviam trabalhado por um ano adquiriam o direito de vir ao Brasil, no período de um mês de férias, com passagens pagas até a sua residência, em qualquer parte do Brasil. A opção de “vender” as férias existia e era utilizada por alguns funcionários. Contudo, a forma de aproveitar o período de descanso seria uma decisão individual.

No que se refere à esfera da educação, para a teoria da justiça, importa que o estudo não seja um privilégio para poucos escolhidos pelo Estado por meio de um sistema seletivo que utiliza o critério de classificação em exames.

No acampamento não havia seleção de alunos. Lá a escola desempenhava sua função com características comunitárias. A seleção acontecia antes por meio de seleção e recrutamento de mão-de-obra e não dos alunos.

Concordamos que o ensino justo, democrático tem início com a igualdade simples na medida em que é um trabalho comunitário para fins comuns. A educação é distribuída com igualdade para todas as crianças, mas isso não significa que todas sejam tratadas da mesma forma. Mas, passada a fase do ensino fundamental, a igualdade simples torna-se inadequada.

Walzer afirma que o interesse pela educação carece de debate público e, normalmente, por meio de assembleias democráticas dos partidos, movimentos e demais institutos representativos e que as escolas particulares não fazem isso. Para ele, a provisão comunitária dos bens educacionais necessitam de uma ação pública, pois, caso contrário, não contribuirá para a formação dos cidadãos.

A experiência do acampamento desconstrói essa percepção do autor na medida em que era uma escola particular contratada e gerida por um grupo empresarial. A participação pública se deu nas autorizações de funcionamento e em avaliações previstas pela Legislação Educacional Brasileira (LDB).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

No acampamento, a escola era resultado de uma negociação entre empresas com o governo brasileiro ou iraquiano. Na realidade, era um projeto da iniciativa privada. Acreditamos que o igualitarismo educacional foi possível nesta experiência por se tratar de uma comunidade fechada e, por ser de responsabilidade privada o que significa uma relação contratual.

Acreditamos que o currículo vigente contribuiu para a reprodução da velha educação direta com vistas à manutenção da sociedade de classes. Contudo a distribuição dos bens educacionais dentro da escola do acampamento era igualitária.

O bem social do reconhecimento, segundo Walzer, na sociedade moderna é perseguido por todos os indivíduos. O autor afirma que a expectativa de se conseguir o conforto de uma posição fixa conspira para um mundo de esperanças, empenho e ansiedades eternos. Afirma que a "corrida de Hobbes" atravessou os tempos e é uma característica da sociedade moderna.

A "corrida" é incentivada pelo mercado por meio de estratégias de reconhecimento e os meios de comunicação de massa contribuem com a criação ilimitada das "celebridades".

A Construtora tinha a tradição de premiar os funcionários por tempo de serviço prestado a ela. Os funcionários com cinco, dez, quinze, vinte ou mais anos de casa recebiam presentes em uma solenidade que contava com a presença de toda a comunidade. Os prêmios variavam de canetas, relógios, quantias em dinheiro, viagens. Havia também prêmios para os setores da produção que alcançassem a meta, como ter 30 quilômetros de base e sub-base construídos em dois meses, ou ter "x" quilômetros de asfalto feitos em certo prazo, dentro das especificações da fiscalização. Nesse caso, a premiação era coletiva, era para o setor, e normalmente tratava-se de um churrasco com bebidas. Todos esses prêmios tinham o objetivo de estimular, motivar o funcionário a trabalhar e a trabalhar bem, pelo maior prazo possível.

Assim, o acampamento se mostrou um exemplo do que significa a "corrida" anunciada por Hobbes e incorporada na teoria de Walzer.

Walzer estuda o conceito de soberania para compreender o poder político, intrinsecamente ligados. Nessa esfera do poder político percebemos semelhanças com o empreendimento do sr. Pullman que, em 1880, nos Estados Unidos, construiu uma cidade, ou seja, uma comunidade planejada para ele.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Assim como o acampamento, o empreendimento do sr. Pullman era uma cidade, uma comunidade planejada. Não havia governo municipal. Uma vez perguntado sobre como governava, Pullman respondeu que da mesma forma que qualquer homem governa sua casa ou oficina. Ou seja, para ele, o governo era um direito de propriedade; e ele, um autocrata. O autor reconheceu que era um autocrata benevolente.

O acampamento, por sua vez, era gerido por um grupo que seguia as diretrizes da cúpula da empresa localizada em outro continente. Essas diretrizes eram semelhantes para todas as obras e, por isso, havia grande similaridade na organização dos canteiros de obras.

Da mesma forma que na cidade de Pullman, no acampamento não se podia vender terrenos ou casas e também tinha-se o controle sobre os habitantes. Na cidade do empresário, as reformas nas casas eram muito controladas e os contratos de aluguel eram cancelados com aviso prévio de apenas dez dias, conta Walzer.

Em ambos os casos, o da cidade Pullman e do acampamento acreditamos que o problema não é a existência da propriedade, mas as suas implicações interpessoais. A democracia, defende Walzer, necessita que a propriedade não tenha valor político, que não se converta em qualquer coisa semelhante a soberania, autoridade, controle sustentado sobre as pessoas.

O autor esclarece que depois de 1894, concordou-se que a cidade pertencer a Pullman parecia um fato antidemocrático. Mas e o acampamento? O que há de errado nessa situação?

O caso do acampamento torna-se complexo dado o contexto no qual estava inserido que acabava por controlar o direito de ir e vir dos habitantes do acampamento. O fato de ser um empreendimento em escala industrial não outorgava aos empresários o direito de governar seus habitantes. Mas, então, como seria? Talvez uma alternativa fosse a participação da comunidade no processo decisório, mas não esqueçamos: era uma propriedade privada.

Utilizando os argumentos de Walzer, o que justifica a experiência do acampamento é a anuência dos funcionários em serem governados e aceitando a contrapartida da moradia, segurança e de outros bens sociais distribuídos de forma igualitária, com o autorrespeito e uma comunidade solidária o que acabava por dar a impressão de participação política.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

O fato de o funcionário poder escolher, optar por ir trabalhar no Iraque aceitando condições favoráveis de trabalho já não é um sinal da política democrática? Concluímos que sim: o cidadão deve ter o direito de se reconhecer como capaz e poder decidir sobre seu destino e assumir riscos. Contudo, acreditamos na possibilidade do habitante do acampamento poder participar de forma mais efetiva das decisões locais na medida em que é membro da comunidade.

O acampamento confirmou, por um lado, que a teoria de Walzer está parcialmente correta quando afirma que existem métodos (hipotéticos) distributivos como o contratualismo que poderiam ser adotado para se obter uma política mais justa.

Mas, de maneira geral, concordamos com Walzer quando ele afirma que, guardadas as limitações, é possível transpor a teoria da igualdade complexa das comunidades particulares para a sociedade das nações.

Nesse sentido, após a análise da experiência do acampamento, percebemos que a igualdade complexa se torna mais apropriada se a entendermos como uma relação que busca a harmonia entre as esferas no lugar da autonomia.

Percebemos que o fato do acampamento não se encontrar em solo brasileiro não impediu que seus administradores imprimissem a mesma estrutura de vida das cidades de origem. Nesse sentido, concordamos com Walzer quando cita Sidgwick que declara que demolir os muros do Estado não é criar um mundo sem muros, mas, pelo contrário, criar mil fortalezas pequenas.

Nessa investigação verificamos o quão dinâmico é o espaço da sociedade moderna e democrática. Seu multiculturalismo, pluralismo social e sua diversidade de identidades coletivas torna complexa qualquer tentativa de se defender um único pensamento ou uma única teoria. Na verdade, necessita-se de todos os olhares possíveis, seja qual for a corrente filosófica ou política, pensando a sociedade.

A pesquisa sobre o acampamento revelou que a igualdade simples e a igualdade complexa conviveram de forma harmoniosa. Ficou claro que a justiça distributiva não pretende ser uma ciência integrada e nem lógica, mas a arte da diferenciação. Localmente, na distribuição dos bens praticava-se a igualdade simples em um grupo de pessoas que eram consequência da igualdade

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

complexa. Walzer afirma que se evita a dominação se os bens sociais forme distribuídos por motivos claros e internos ao conceito compartilhado de seu significado junto à comunidade.

Na pesquisa, demos um realce nas questões sobre a educação porque concluímos que o caminho é a formação de pessoas com senso de justiça e um dos caminhos para essa formação é a educação. Quem distribui os bens sociais somos nós mesmos, portanto devemos investir no indivíduo porque as politicas e instituições responsáveis pelas diretrizes de distribuição são formuladas por nós e, por isso, não podem preexistir ao indivíduo.

Concluímos que o ser humano, primeiramente, deve ser livre para fazer suas escolhas e assumir riscos. Contudo, esse ser possui direitos que ultrapassam o direito à vida e à liberdade e não são naturais à civilização, eles são originados dos conceitos compartilhados de bens sociais. Assim, concordamos com Walzer quando ele afirma que esses bens são locais e particulares em caráter.

Ficou claro que a justiça distributiva não pretende ser uma ciência integrada e nem lógica, mas a arte da diferenciação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

7
Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. 1ª ed. Alfredo Bosi. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ADORNO, Theodor W. **Educação de Emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ARISTÓTELES**. Política.** Trad. Mário da Gama Kury, Brasília: UnB, 1989.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro; Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ATTUCH, Leonardo e MENDES, Murillo. **Quebra de Contrato: O Pesadelo dos Brasileiros**. 1ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

ATTUCH, Leonardo. **Saddam, o amigo do Brasil: a história secreta da conexão Bagdá.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. Introdução ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BARRENA, Sara. ***El Pragmatismo***. Revista de filosofia Factótum. 2014, pp. 1-18 ISSN 1989-9092 http://www.revistafactotum.com, acesso em 26 de março de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da Política.** Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista por Maria Lúcia Palhares – Burke. Ver *Tempo Social*, vol. 16 nº 16, São Paulo, junho de 2004.

BELL, D. ***Communitarianism and its critics***.Oxforde: Clarendon Press, 1993.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOBBIO, Norberto *et al.***Dicionário de Política**. Tradução: VARRIABLE, Carmem C. *et all*; Coordenação da tradução FERREIRA, João. 5ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

BORGES, Maria Eliza Linhares. **Formando Cidadãos do mundo: os 30 anos do grupo Pitágoras**. São Paulo: Prêmio, 1997.

BRANDÃO,Carlos Rodrigues. Soletrar a letra P: Povo, Popular, Parrtido e Política. In: FÁVERO, Osmar: SEMERARO, Giovani (Orgs.) **Democracia e constituição do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.106-145.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 48.ed. São Paulo: Saraiva. 2013

BYES, Michel. **A lei da guerra: direito internacional e conflito armado**. Tradução: Cloves Marques. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2007.

CHACON, V. **Cooperativismo e comunitarismo:Estudo de organização sócio-econômica**. Belo Horizonte. Edições da Revista Brasileira de Estudos Políticos: UFMG, 1959.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. Jornal Fola de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais, 09 de maio de 1999.

CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, Direito e Justiça Distributiva**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998

COGGIOLA, Osvaldo**. A Revolução Iraniana**. Brasil: Unesp, 2008.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 6.ed. São Paulo: Saraiva,

CURY, Carlos Roberto. **Aspectos jurídico-educacionais da carta de 1824**. Revista Novos Estudos Jurídicos – Ano VII. Nº 14 p.137-158, abril-2002.

CURY, Carlos Roberto.**Os Fora se Série na Escola**: Campinas: Associados, 2005.

DAHL, Robert A. **Sobre a Democracia**. Brasília: Editora UNB, 2001.

DELACAMPAGNE, Christian. **A Filosofia Hoje: ideias, debates, questões**. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

DELACAMPAGNE, Christian. História. **História da Filosofia no Século XX**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Trad. Hélio Rabello C. Jr. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles**. Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012 (Coleção Trans).

DELGADO, Richard. Storytelling for oppositionists and others: a plea for narrative. The Michigan Law Review Association.Vol. 87, No. 8, aug. 1989. Disponível em http://www.jstor.org/stable/1289308 (acesso em 06/06/2014)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

DELGADO, Richard. ***Storytelling for oppositionists and others: a plea for narrative author(s.***Michigan Law Review, vol. 87, N. 8, Aug. 1989.

DEWEY, John, **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, JOHN**.** ***El Hombre y sus Problemas***. Tradução de Eduardo Prieto. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1961.

Dicionário Etimológico da Mitologia Grega, disponível em http://demgol.units.it/pdf/demgol_pt.pdf , acesso em 28 de março de 2016.

ETZIONI, Amitai. ***El Guardian de mi Hermano: autobiografia y mensaje***. Madrid: Ed. Palabra S.A, 2006.

FELDFEBER, M. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y lãs eltrabajo docente. In: OLIVEIRA, D. A. (comp). **Politica educativay trabajo docente em América Latina.** Lima, Peru: Fundo Editorial UCH, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 40.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ªreimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
FUKUYAMA, Francis. **Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDIM, Elnora; RODRIGUES, Osvaldino M. John **Rawls: a educação política**. Revista Universitas Humanistica, N. 69,enero-junio, 2010, p. 211-224.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução e notas de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1964.

KARSH, Efraim. **The Iran Iraq War 1980-1988**. Osprey Publishing. 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: Fazenda, Ivani (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo, Campinas: Papirus, 1995.

KRAUT, Richard *et al*. **Aristóteles: a Ética a Nicômaco**. Porto Alegre: Atmed Editora AS, 2009.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos S. B. (org.). **(Re)introduzindo a História Oral no Brasi**l. São Paulo: Xamã, 1996.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

LOZANO, Valerio Rocco**. *La oscilante armonía entre Liberalismo y comunitarismo: Michael Walzer*.** UniversidadAutónome de Madrid**.** Revista Tales, N. 4, 2011, p. 267- 277.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia politica**. Coleção Os pensadores, vol. I, L.I. Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MATE, Reyes. **Meia-noite na História. Comentários às teses de Walter Benjamin "sobre o conceito de história**". Tradução Nélio Schneider. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2011.

MIROLI, Aljandro. ***¿Lleva el comunitarismo a una buena sociedad? Uma respuesta a Amitai Etzioni***. Agora Philosophica. Revista Marplatense de Filosofía VII Nº14 diciembre 2006.

MORA, J. Ferrara. **Dicionário de Filosofia**. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOUFFE, C. **O regresso do Politico**. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal*. **El liberalismo Norteamericano y sus Críticos: Rawls, Taylor, Sandel, Walzer***. Traducción de Nora Pasternac. Revista Esprit, marzo de 1987. Disponível emhttp://www.fder.edu.uy/contenido/ideas/documentos_2011/b7_mouffe.pdf. – acesso em 05/abril de 2016.

O´DONNELL, G. **Democracia, agência e Estado**: teoria com intenção comparativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Dalia Andrade. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. Revista Educação e Sociedade. Campinas-SP. Vol.28, n°. 99, mai-agosto/2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Las reformas educativas y SUS repercussiones em paradojas de La autonomia impulsionada "por decreto". In: FELDEFEBER, M. y OLIVEIRA, D.A. **Políticas eductivas y trabajo docente: nuevasregulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Argentina Y México, 2006.

OMETTO, Ana Maria et al**. Economia brasileira na década de oitenta e seus reflexos nas condições de vida da população**. Revista Saúde Pública, 1995.

PAVLOV, I. P. **Reflexos Condicionados, Inibição e outros Textos**. Lisboa: Editorial Estampa. 1976.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: estética e política**. 2. Ed.Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo, EXO experimental org.: Editora 34, 2009.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento: Política e Filosofia**. Trad.: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques**. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução: Lílian do Vale. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2015.

RAWLS, John. ***A Theory of Justice***.Revised Edition. USA: Harvard University Press, 1999.

RAWLS, John. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Justiça e Democracia**. Trad. Irene A. Peternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROCHA, Maurício de Albuquerque: **Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação.** Revista Brasileira de Educação – Anped. Editora Autores Associados: São Paulo. No 27 - Set /Out /Nov /Dez 2004.

RODRÍGUEZ, Rubén Benedicto. ***Liberalismo comunitarismo: un debate inacabado***. Universidad de Zaragoza. Stvdivm, Revista de Humanidades, N. 16, 2010 ISSN: 1137-8417.

ROMANELLI, Otaíza de oliveira: **História da Educação no Brasil**. 27 ed. Editora vozes: Petrópolis, 2002.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente**. Brasil: Companhia de Bolso. 2008.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letra, 2005

SANTOS, Boaventura de Souza: Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHEURICH James J.; YOUNG, Michelle D. Coloring Epistemologies: are our research epistemologies racially blased? Educational Researcher. Vol. 26, No. 4, may 1997. Disponível em http://www.jstor.org/stable/1176879 (acesso em 06/06/2014)

SCHIMIDT, João Pedro**. Amitai Etzioni e o paradigma comunitarista: da sociologia das organizações ao comunitarismo responsivo**. São Paulo: Lua Nova N.91, março de 2014.

SCHMIDT, João Pedro. **Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociopolítica**. Revista Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, vol. 47, N. 3, 300-313, set/dez 2011.

SILVEIRA, Denis Coitinho. **O Liberalismo em John Rawls e a Resposta aos Comunitaristas**. Lisboa: Revista Philosophica. N. 30, 2007.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

SOARES, L.E. **O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOCOLOVSKY, María Yamile. ***La comunidad excluyente: Crítica de la teoría de las esferas de justicia de Michael Walzer.*** [En línea] Revista de Filosofía y Teoría Política, 31-32, 295-311. La Plata, 1996. En Memoria Académica.Disponible:http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2582/pr.258 .Acesso em 29 de março de 2016

TRAUMANN, Andrew Patrick. No meio do fogo cruzado: a participação do Brasil no conflito Irã- Iraque. Rio de Janeiro:Revista Litteris – Dossiê Estudos Árabes & Islâmicos - ISSN 19837429, N. 7, Março 2011. Disponível em www.revistaliteris.com.br- acesso em 16 de julho de 2016

TRAVESSONI, Alexandre *et all*. **Dicionário de Teoria e Filosofia do Direito**. São Paulo: LTr, 2011.

VILLA, Mariano Moreno (dir). **Dicionário de Pensamento Contemporâneo**. Trad. Coordenada por Hónório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 2000 (Coleção Dicionários).

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **A Primavera Árabe: entre a Nova Democracia e a Velha Geopolítica**. Brasil: Leitura XXI. 2012.

VIZENTINI, Paulo Fagundes**. Oriente Médio e Afeganistão: um Século de Conflitos. Brasil**: Leitura XXI. 2002. REPÚBLICA ISLÂMICA DO IRÃ. Constituição. Teerã, 1979.

WALZER, Michael. **Esferas da Justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade.** Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALZER, Michael. **Guerra, Política Y Moral**. Trad. Tomás Fernánez Aúz Y Beatriz Eguibar. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001.

WALZER, Michael. Michael Walzer, **sobre la guerra e la paz**. Letras e Libres, enero 2014. Entrevista concedida a Ángel Jaramillo. Disponível em http://www.letraslibres.com/revista/entrevista/entrevista-michael-walzer ; acesso em 05 de abril de 2016.

WALZER, Michael. **Si izquierda actúa como uma secta ideológica, será considerada como ta**l. Entrevista realizada por Francesc Bayarri. Pesajes - Revista de pensamento contemporâneo, 2002, nº 8 – 48-53.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

8
Anexos

Anexo 1- Comunicado do Colégio Pitágoras encaminhando professor para admissão

Anexo 2 – Fragmento de um contrato de trabalho

Anexo 3 – Ofício da Construtora para as autoridades iraquianas solicitando autorização para o funcionamento da Escola

Anexo 4 – Solicitação da Construtora ao CEE-MG para oferecer o ensino de segundo grau na Expressway

Anexo 5: Ofício número 253 da Construtora para Embaixada do Brasil, em Bagdá, para autorizar o funcionamento da escola no acampamento.

Anexo 6 – Autorização do governo iraquiano para a abertura da Escola

Anexo 7 – Ofício da Construtora informando ao CEE-MG a sua parceria com o Sistema Pitágoras de Ensino

Anexo 8 – Parte do contrato de assistência técnica firmado entre a Construtora e o Colégio Pitágoras

Anexo 9 – Formulário utilizado na lavanderia

Anexo 10 – Ticket de refeição utilizado no restaurante

Anexo 11: Comunicação da Construtora informando calendário escolar

Anexo 12: Comunicado de desativação das Escolas no Iraque

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 1- Comunicado do Colégio Pitágoras encaminhando professor para admissão

Sistema Pitagoras de Ensino

Ao
Ilmo. Sr. Martinho Queiroz
Mendes Junior Internacional Co.

Encaminhamos o(a) Sr.(a) Maria das Graças de Castro
candidato(a) ao cargo de Prof. II (Geografia)
na Unidade Km 38 - Expresso Way
para que seja submetido(a) ao:

( ) *Processo seletivo na Mendes Junior, sendo que o candidato ainda está em processo de seleção técnica no Pitágoras.*

( ) *Processo seletivo na Mendes Junior, considerando que o candidato foi aprovado na seleção do Pitágoras.*

(X) *Providenciar que o candidato seja contratado, pois foi aprovado em ambos os processos de seleção(do Pitágoras e da Mendes Junior).*

A data para a sua admissão está definida para o dia ___/___/___, sendo que o Sistema Pitágoras de Ensino (DPP/SRH) deverá ser comunicado caso isso não seja possível.

Salientamos ainda que quando o candidato estiver em fase de assinatura de contrato, paralelamente estará sendo submetido a Orientação Técnica no Sistema Pitágoras de Ensino. Maiores informações pelo telefone: 344.3099 - ramal: 216 / Divisão de Planejamento de Pessoal - DPP/SRH.

A vaga a que se refere este encaminhamento corresponde a:

( ) *Aumento de Quadro*

( ) *Implantação de Unidade*

(X) *Substituição de* Angela Diniz

Atenciosamente,

p/ MAURÍCIO CÉSAR DE CARVALHO
Superintendente de Recursos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 2 – Fragmento de um contrato de trabalho

1. UNIDADE: KM 38 - Expresso Way

2. CONDIÇÕES SALARIAIS:

SALÁRIO TOTAL MENSAL - 8 hs.		SALÁRIO TOTAL MENSAL - 10 hs.	
PARCELA EM Cr$	PARCELA EM ID	PARCELA EM Cr$	PARCELA EM ID
		2.246.034	100

3. CONDIÇÕES GERAIS:

a. Moradia: Em alojamento - gratuita

b. Alimentação: Em refeitório - Subvencionada

c. Recesso: No meio de ano

d. Férias: Ao final do ano letivo

e. Assistência Médica/Odontológica: Gratuita para casos de urgência

Declaro estar ciente das informações acima, concordando com elas,

Data: 18/01/85

ASSINATURA DO CONTRATADO

Declaro ter recebido cópia desta correspondência,

Data: 18/1/85

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL NA MENDES JUNIOR INTERNACIONAL CO.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 3: Ofício da Construtora para as autoridades iraquianas solicitando autorização para o funcionamento da Escola

BIBLIOTECA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus

PARECER/SEPS/COLENE/Nº 07/79

Processo nº 233.153/79

Interessado: Diretor do Colégio Pitágoras

Assunto: Funcionamento de Escola no Exterior

I. Histórico

O Diretor do Colégio Pitágoras, com sede em Belo Horizonte, Minas Gerais, dirige-se a esta Secretaria, solicitando pronunciamento sobre o funcionamento de extensão do Colégio na República do Iraque, com a finalidade exclusiva de atender aos dependentes de brasileiros empregados na firma nacional Mendes Júnior Internacional Company que exerce atividades naquele país.

II. Apreciação

A firma Mendes Júnior firmou contrato com o Colégio Pitágoras, para implantar e operar unidades de ensino em nível de 1º e 2º graus, destinados à formação escolar dos dependentes dos seus funcionários transferidos para o Iraque.

Por sua vez, o Colégio compromete-se a obedecer, "rigorosamente, às disposições da legislação brasileira de ensino, especialmente na parte referente aos currículos, de modo a permitir a continuidade regular dos estudos dos seus alunos".

A matéria já foi exaustivamente estudada e definida pelo Conselho Federal de Educação através dos Pareceres nºs. 6.668/78 (in Documenta nº 215, pág. 23) e 636/79, asseverando que há congêneres no próprio Iraque, pela Braspetro, e pela empresa de Contruções e Comércio Camargo Correa S.A. com o Centro Interrisitucional Venezuelano-Brasileiro S.A., na Venezuela.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - MG - CEE 22

O Parecer nº 6.658/78-CFE expressa: "As escolas criadas, exclusivamente, para atender a filhos de funcionários brasileiros transferidos para outros países, devem obedecer às disposições da legislação brasileira de ensino, em vigor, isto é, devem seguir o que preceitua a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus e a jurisprudência firmada pelo Conselho Federal de Educação para esses graus de ensino".

A tal preceito compromete-se o Colégio a cumprir literalmente.

Quanto à continuidade de estudos, diz este Parecer: "Deste modo, nenhuma dificuldade existirá na continuidade regular dos estudos , quer quando saem do Brasil, quer quando do seu retorno" .

Cabe, apenas, à empresa empregadora "solicitar ao órgão competente, do país estrangeiro, autorização para funcionamento de escola com currículo brasileiro, justificando o pedido", o que se supõe já ter ocorrido.

Mesmo que o currículo desenvolvido pelo Colégio, no exterior, não correspondesse literalmente ao preconizado no Brasil, a continuidade de estudos está assegurada pelo princípio de aproveitamento de estudos, feitas, tão-somente, as adaptações necessárias, se for o caso.

Não cabendo ao Ministério da Educação e Cultura autorizar o funcionamento de escolas no exterior, pode ocorrer, no entanto, uma certa fiscalização ou inspeção por parte do sistema de ensino a que se jurisdiciona o Colégio Pitágoras, para maior segurança do que se postula.

De outro lado, diz o Parecer nº 636/79- CFE:

"A similitude de estudos feitos, no exterior, por filhos de empregados brasileiros com paradigmas nacionais é, certamente, uma aspiração desejável e altamente útil à futura continuidade de seus cursos no Brasil. Representará, porém, uma regalia ou concessão, própria da competência administrativa das autoridades do país em que tiver sede o estabelecimento de ensino".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - MG

III. Conclusão:

Em face do exposto, conclui-se:

1. Nada impede o funcionamento do Colégio Pitágoras no exterior, nos termos em que foi proposto, desde que reconhecido ou autorizado pelo sistema de ensino de origem.
2. Há conveniência de inspeção por parte do sistema de ensino a que o Colégio esteja jurisdicionado.
3. Louve-se, estimule-se e encoraje-se a atitude do Colégio Pitágoras e da Mendes Júnior em contribuir com mais essa parcela na educação brasileira.

Este o parecer, salvo melhor juízo.

Brasília, 17 de julho de 1979.

Raimundo Nonato da Silva
Assessor DAS 100.1
Coordenador de Legislação
e Normas de Ensino - SEPS/MEC.

De acordo.
Comunique-se ao interessado.
23/7/79
M Dias

Márcia Abigail Cancelo Dias
Subchefe da Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 4 – Solicitação da Construtora ao CEE-MG para oferecer o ensino de segundo grau na Expressway

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONSTRUTORA MENDES JÚNIOR S.A.

Belo Horizonte, 06 de Setembro de 1983.
DRH-024/83

Ao Sr. Presidente
da C. E. 2º G.
B. Hte. 14/9/83
Presidente

Ao
Conselho Estadual de Educação
Belo Horizonte - MG

At.: Prof. Samuel da Rocha Barros
Presidente

Prezados Senhores,

O Sistema Pitágoras de Ensino, contratado pela "Mendes Junior International Co." vem desenvolvendo, no Iraque, a atividade formal de ensino nas obras dessa Empresa nos Km 30 e 215 da Ferrovia "Baghdad-Hsaibah e Al Quaim-Akashat" e do Km 38 da Rodovia "Expressway". Todos os cursos nessas localidades acham-se reconhecidos, respectivamente, pelos Pareceres 412/79 e 375/82 desse Conselho.

No exercício de 1983 teve início o ensino de 2º Grau no Km 38 da Rodovia "Expressway".

Vimos, em face do exposto, solicitar a extensão de reconhecimento ao curso acima referido.

Atenciosamente,

Conselho Estadual de Educação
12/9/1983

William Moreira Pacheco
Gerente da Divisão de Recursos Humanos

AV. JOÃO PINHEIRO, 148 – 18º ANDAR – BELO HORIZONTE – MG – BRASIL
FONE: (031) 201-4200 – TELEX 031-1161

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 5: Ofício número 253 da Construtora para Embaixada do Brasil, em Bagdá, para autorizar o funcionamento da escola no acampamento.

شـــركة مـــنـــدس جـــونيور انترناشـــنال

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL CO.

253

Bagdá, 23 de novembro de 1981.

Ao
Exmo. Sr. Embaixador da República Federativa do Brasil
Cel Samuel Augusto Alves Correa
Bagda - Iraque

Exmo. Senhor Embaixador,

A Mendes Junior International Company, principal contratada para a construcao da Secao - R/10 da Expressway N° 1 (Hit Interchange - Tuliaha), pretende instalar e operar em seu acampamento no km 38, desta rodovia, uma unidade escolar do Sistema Pitagoras de Ensino, para atender aos filhos de seus funcionarios

Solicitamos a V.Exa. obter, junto as autoridades iraquianas competentes, a necessaria autorizacao para iniciarmos o funcionamento desta escola, o mais brevemente possivel

Certos de sua atencao, somos,

Cordialmente gratos,
MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY

Carlos Francisco Pittella
Assessor do Diretor do Projeto

CP/cs
c.c. : Eng. Muayad Faik
Project Manager-Section R/10
Directorate of Expressway Projects
State Organization of Roads and Bridges

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 6 – Autorização do governo iraquiano para a abertura da Escola

BIBLIOTECA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

شـــركة منـــدس جـــونيور انترناشـــنال
(فـــرع العـــراق)
MENDES JUNIOR INTERNATIONAL CO.
(Iraq Branch)

Our Ref.No: MJI/18-442/'79
Baghdad: 25th, April 1979

الرقم: ام.جي.آي/اي.س/٧٩/٤٤٢
بغداد في: ١٩٧٩/٤/٢٥

Messrs: Baghdad- Al'Qaim - Akashat,
Railway Project Organization.
Baghdad- Iraq

الى: هيئة تنفيذ مشروع سكة حديد
بغداد - القائم - عكاشات
بغداد - العراق

Att: Project Manager

السيد مدير المشروع المحترم

Dear Sir,

Sub: Authorization to open school

الموضوع: طلب الموافقة لفتح مدارس
لابناء الموظفين البرازيليين

We kindly request your usual cooperation in approaching the Ministry of Education and Ministry of Higher Education and Scientific Research, in order to obtain from them the necessary approval that will enable us to establish in the Company's camp-sites, located in Abu-Graib and Km.215 of the Baghdad- Hsaibah and Al'Qaim Railway, Portuguese-language schools for the teaching of classes from kinter-garten to senior high-school to the children of Brazilian and Portuguese employees who will be residing in Iraq. The opening of these schools is required for the following reasons:-

- The need to offer employees, in their new work environment, such resources that can guarantee to their children basic schooling in accordance with the Brazilian educational system and regulations;

تحية طيبة

وبعد، نرجو الاتصال بوزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي من اجل الحصول على موافقتهما لبناء مدارس ابتداءا من الروضة حتى الثانوية وذلك في مواقع العمل الواقعة في ابي غريب (كم٢١٥) من خط سكة حديد بغداد - حصبة - القائم - عكاشات، بسير وفق المنهج المقرر للمدارس البرازيلية حيث يكون التدريس باللغة البرازيلية، وذلك لاطفال الموظفين البرازيليين المقيمين بالعراق في الوقت الحاضر.

هذا، وان الاسباب التي تدعونا الى بناء المدارس المذكورة اعلاه هي كما يلي :-

- الحاجة الى تقديم هذه المصادر للموظفين في مواقع عملهم مما يؤمن لاطفالهم الدراسة الاساسية حسب المنهج الدراسي والنظام البرازيلي.

.../2

٢/٠٠٠ 1

Mailing Address: Al Mansour 601, Street 6, House No. 7 Baghdad-Iraq
P.O. Box 7050 Al Karkh Telephone 5521474
Telex No. 3508 MJIC[illegible]

العنوان: حي المنصور - شارع ٦ رقم الدار ٧ حي المنصور - بغداد - العراق
ص.ب رقم ٧٠٥٠ الكرخ تلفون ٥٥٢١٤٧٤
تلكس رقم اي كي جيكو ٣٥٠٨

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

شركة مندس جونيور انترناشنال
(فرع العراق)
MENDES JUNIOR INTERNATIONAL CO.
(Iraq Branch)

- ٣ -

For the operation of such school units, Mendes Junior International agrees to comply with the follwoings:-

1- The school buildings will be so designed and constructed as to properly meet all educational requirements.

2- Only children of Brazilian and Portuguese nationalities will be admitted.

3- The Iraqi Treasury will bear no expenses related with the establishment or operation of such schools.

4- The schools will comply with the requirements of the Iraqi Ministry of Education, to whom it shall furnish all information that may be requested, including names of students, teaching staff, etc..

Thanking you in advance for your prompt actions , we remain,

Yours faithfully,

Edward G. Ledsham
Director General

Mailing Address: Al-Mansour 601, Street 6, House No. 7, Baghdad Iraq
P. O. Box 7050 Al-Karkh - Telephone 5521474
Telex No. 2506 MIICO, IRC

العنوان : محلة ٦٠١ شارع ٦ رقم الدار ٧ حي المنصور - بغداد - العراق
ص. ب. رقم ٧٠٥٠ الكرخ تلفون ٥٥٢١٤٧٤
تلكس رقم أي كي ميكو ٢٥٠٨

- ٣ -

٤- ستطبق هذه المدارس كافة تعليمات وزارة التربية العراقية من حيث تزويدها بكافة المعلومات الخاصة باسماء الطلاب والهيئة التدريسية الخ..

هذا، وبانتظار ردكم الفوري نقدم لكم فائق التقدير والاحترام.

المخلصون

ادوارد جورج ليدنام
المدير العام

شركة مندس جونيور انترناشنال
فرع العراق

نسخة /١

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 7 – Ofício da Construtora informando ao CEE-MG a sua parceria com o Sistema Pitágoras de Ensino

BIBLIOTECA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY
GRAND CAYMAN - B. W. I.

Belo Horizonte, 10 de Dezembro de 1981.
SGI-022/81

Ao Sr. Presidente
C. E. E. G.
B. Hor. 15/12/81
Presidente

Exmo. Sr.
Prof. Samuel da Rocha Barros
DD. Presidente do Conselho Estadual de Educação
CAPITAL

Prezado Senhor,

A Mendes Junior International Company, com sede em George Town, Indias Ocidentais Britânicas e filial em Baghdad, República do Iraque, assinou um Contrato de Assistência Técnica com o Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda, para o projeto de implantação e consequente operação de uma unidade de ensino destinada à formação escolar, a nível de maternal, pré-escolar, e 1º Grau (da 1a. à 8a. séries) dos filhos de funcionários daquela Empresa que permanecerão em serviço, em caráter temporário, na República do Iraque.

Pelo referido contrato o Colégio Pitágoras operacionalizará uma unidade escolar instalada no Km 38 da Obra Express Way No. 1, Trecho R/10 (Hit-Tullaha).

Tendo em consideração o que determinam os Pareceres Nº 668/78 de 04/11/78 da Diretoria Geral do Departamento de Ensino Fundamental do MEC e Nº 639/79 de 08/05/79, da Câmara de Legislação e Normas, já foi solicitada ao órgão competente da República do Iraque a devida autorização para o funcionamento da referida unidade escolar com "Curricula" brasileiros.

Para a finalidade única de atender aos filhos de funcionários

Conselho Estadual de Educação
Recebi em 11/12/1981

END. ADDRESS: AV. JOÃO PINHEIRO, 195 - 9º ANDAR - 30000 BELO HORIZONTE - MG - BRAZIL
TELEPHONES: 201-2149/50 - TELEX: 031-1191

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

brasileiros em serviço naquele país, comprometer-se-á o Colégio Pitágoras a cumprir com todo o rigor, as normas e orientações da legislação brasileira que regem o ensino, especialmente no que concerne aos "Curricula", de modo a permitir a continuidade regular dos estudos dos seus alunos quando regressarem ao Brasil.

Assim sendo, vimos comunicar ao Conselho Estadual de Educação o funcionamento da nova unidade escolar a exemplo do procedimento adotado em relação às duas unidades escolares localizadas nos Km 30 e 215 das obras de construção da ferrovia Baghdad-Hsaibah e Al Kain-Akashat na mesma República do Iraque e que iniciaram o seu funcionamento em 1979.

Queremos ainda comunicar a V. Excia., que a Mendes Junior International Company colocará à disposição desse Conselho os instrumentos considerados necessários à eficaz fiscalização dos trabalhos desenvolvidos pelo Colégio Pitágoras na unidade de ensino que ora pleiteamos.

Para completa ilustração do assunto, juntamos uma cópia do extrato do contrato firmado entre a Mendes Junior International Company e o Sistema Pitágoras de Ensino.

No aguardo de um pronunciamento desse Conselho, apresentamos a V. Excia. os nossos protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY

William Moreira Pachito
Supte Geral de Recursos Humanos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 8 – Parte do contrato de assistência técnica firmado entre a Construtora e o Colégio Pitágoras

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONTRATO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA QUE ENTRE SI FAZEM MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY E SISTEMA PITÁGORAS DE ENSINO SOCIEDADE LTDA.

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY, com sede em George Town, Índias Ocidentais Britânicas e filial em Bagdá, na República do Iraque, ora designada simplesmente CONTRATANTE, por seus representantes legais abaixo assinados, e

SISTEMA PITÁGORAS DE ENSINO SOCIEDADE LTDA., com sede na Rua Madalena Sofia, nº 25, em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil, inscrita no Cadastro Geral dos Contribuintes/MF sob o nº 17.381.591/0001-97, por seu representante legal, infrafirmado, doravante denominado simplesmente CONTRATADO, por este instrumento, têm entre si justo e contratado o que se segue:

CLÁUSULA I - OBJETO

1. Tem por objeto o presente contrato a assistência técnica a ser prestada pelo CONTRATADO à CONTRATANTE para o projeto de implantação e consequente operação de uma unidade de ensino destinada à formação escolar dos dependentes dos funcionários da CONTRATANTE, vinculados à obra de construção da Expressway Nº 1, Trecho R/10 (Hit-Tullaha), na República do Iraque.

2. A unidade escolar a ser instalada no Km 38 (trinta e oito) da mencionada Expressway contará com os cursos MATERNAL, PRÉ-ESCOLAR, PRIMÁRIO (1a., 2a., 3a. e 4a.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

CLÁUSULA IX - FORO

Fica eleito o foro da Comarca de Belo Horizonte, MG, Brasil, para dirimir quaisquer controvérsias oriundas deste instrumento, renunciando as partes a qualquer outro, por mais especial e privilegiado que seja.

CLÁUSULA X - DISPOSIÇÕES FINAIS

1. É vedada a cessão, trespasse ou subcontratação, no todo ou em parte, pelo CONTRATADO, a terceiros, sem a prévia e expressa anuência da CONTRATANTE, por escrito, da assistência ora pactuada.

2. O não exercício de qualquer direito previsto neste contrato ou a falta ou atraso por parte da CONTRATANTE, no exercício total ou parcial de quaisquer poderes ou direitos contratuais, não constituirá renúncia a tais poderes ou direitos, nem poderá ser alegado pelo CONTRATADO como precedente ou novação.

E por assim se acharem justas e contratadas, as partes assinam o presente contrato em 3 (três) vias, na presença das testemunhas abaixo.

Belo Horizonte, 30 de agosto de 1981.

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY

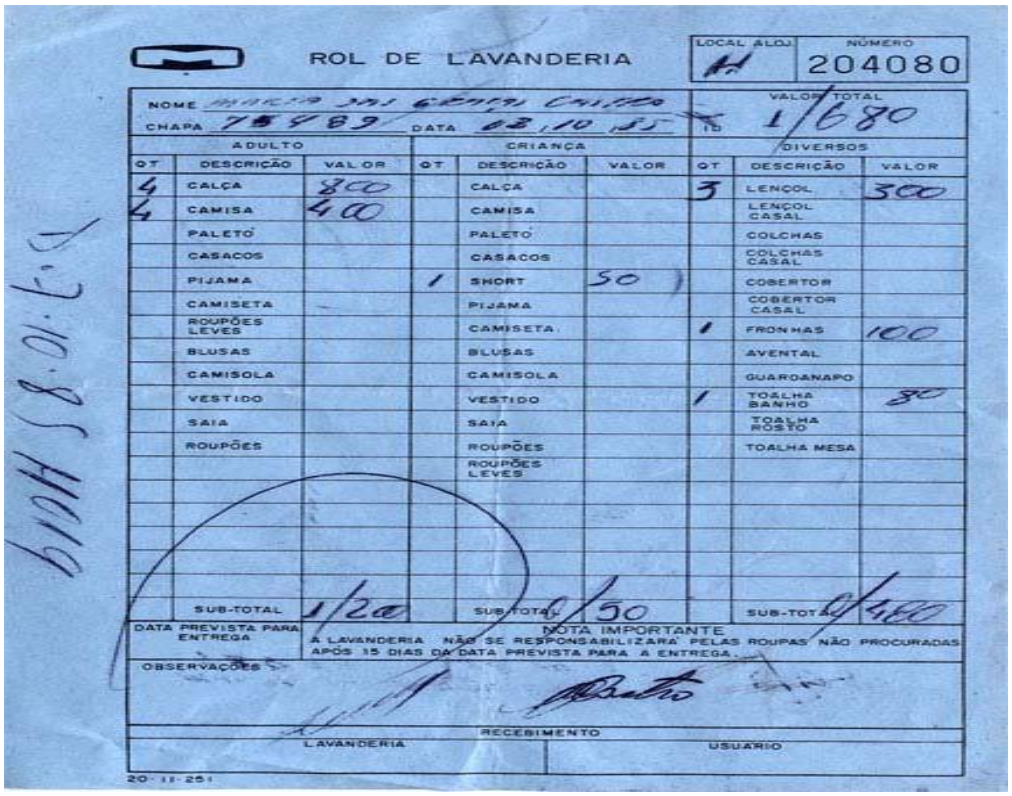
SISTEMA PITÁGORAS DE ENSINO SOCIEDADE LTDA.

TESTEMUNHAS:

A MORILLO

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 9 – Formulário utilizado na lavanderia



ROL DE LAVANDERIA

LOCAL ALOJ. H — NÚMERO 204080

NOME [illegible] — VALOR TOTAL 1/680

CHAPA 75489 — DATA 03.10.85

ADULTO			CRIANÇA			DIVERSOS		
QT	DESCRIÇÃO	VALOR	QT	DESCRIÇÃO	VALOR	QT	DESCRIÇÃO	VALOR
4	CALÇA	800		CALÇA		3	LENÇOL	300
4	CAMISA	400		CAMISA			LENÇOL CASAL	
	PALETÓ			PALETÓ			COLCHAS	
	CASACOS			CASACOS			COLCHAS CASAL	
	PIJAMA		1	SHORT	50		COBERTOR	
	CAMISETA			PIJAMA			COBERTOR CASAL	
	ROUPÕES LEVES			CAMISETA		1	FRONHAS	100
	BLUSAS			BLUSAS			AVENTAL	
	CAMISOLA			CAMISOLA			GUARDANAPO	
	VESTIDO			VESTIDO		1	TOALHA BANHO	80
	SAIA			SAIA			TOALHA ROSTO	
	ROUPÕES			ROUPÕES			TOALHA MESA	
				ROUPÕES LEVES				
	SUB-TOTAL	1/200		SUB-TOTAL	0/50		SUB-TOTAL	0/480

DATA PREVISTA PARA ENTREGA

NOTA IMPORTANTE
A LAVANDERIA NÃO SE RESPONSABILIZARÁ PELAS ROUPAS NÃO PROCURADAS APÓS 15 DIAS DA DATA PREVISTA PARA A ENTREGA.

OBSERVAÇÕES

RECEBIMENTO

LAVANDERIA — USUÁRIO

20-11-251

Anexo 10 – Ticket de refeição utilizado no restaurante

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 11: Comunicação da Construtora informando calendário escolar

MENDES JUNIOR INTERNATIONAL COMPANY

NUMERO CSO-019

NATUREZA DO DOCUMENTO COMUNICACAO

DATA 06. 04. 82

PAGINA 1 DE 1

ASSUNTO CALENDARIO ESCOLAR DE 1982

VISANDO CRIAR FLEXIBILIDADE PARA A PROGRAMACAO DE FERIAS DE FUNCIONARIOS QUE TEM DEPENDENTES EM IDADE ESCOLAR, COMUNICAMOS O CALENDARIO PARA O ANO LETIVO DE 1982, NAS UNIDADES ESCOLARES DO IRAQUE.

PRIMEIRO SEMESTRE

TERMINO	17. 06. 82		
1A. RECUPERACAO	20. 06. 82	A	03. 07. 82
2A. RECUPERACAO	21. 08. 82	A	02. 09. 82

SEGUNDO SEMESTRE

INICIO	04. 09. 82		
TERMINO	22. 12. 82		
RECUPERACAO FINAL	27. 12. 82	A	18. 01. 83

INFORMAMOS QUE SERAO REALIZADOS NOS PERIODOS QUE COINCIDEM COM AS RECUPERACOES, CURSOS DE ARTES, APRECIACAO MUSICAL E NATACAO PARA OS ALUNOS QUE NAO NECESSITAREM DE RECUPERACAO NO MEIO DO ANO.

PARA OS ALUNOS DOS CURSOS MATERNAL E PRE'-ESCOLAR, SERAO DESENVOLVIDOS TAMBEM CURSOS DE FERIAS NAQUELES PERIODOS.

ORIGINAL ASSINADO POR

JOSE' MARIA PESSOA DUARTE
SUPERINTENDENTE GERAL DE
ADMINISTRACAO NO IRAQUE

P. 399

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA

Anexo 12: Comunicado de desativação das Escolas no Iraque

BIBLIOTECA DO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CONSTRUTORA MENDES JÚNIOR S.A.

Belo Horizonte, 24 de Março de 1988.
DRH - 008/88

Ao Sr. Presidente
da C. E. 2º G.
B. Hte. 04 / 4 / 88
Presidente

Ilmo Sr.
Prof. Fernando Dias Costa
DD. Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
Rua Rio de Janeiro, 2.418
Capital - MG

Prezado Senhor,

Vimos pela presente comunicar a este Órgão a desativação de todos as nossas unidades escolares instaladas no Iraque, cuja empresa operadora foi o Sistema Pitágoras de Ensino Sociedade Ltda.

Tais unidades estavam localizadas em Projetos de Construção de responsabilidade da Mendes Junior International Company, a seguir relacionados:

. Baghdad - Hsaibah e Al-Quain-Akashat - Km 30 e 215 (Ferrovia)
. Express Way - Hit-Tullaha - Km 38 (Rodovia)
. Tigres Euphrates Main Outfall Drain Projects (Sifão)

Aproveitamos ainda para registrar a possibilidade de reativação da escola do Sifão que, em momento oportuno, será devidamente comunicada.

Agradecemos pela atenção que temos recebido, subscrevemo-nos,

Atenciosamente,

William Moreira Pachito
Divisão de Recursos Humanos

06/03/88
Junte-se a informação ao Processo nº 6.916-A

29 / 3 / 88
6916

AV. PROF. MARIO WERNECK, 1685 - BELO HORIZONTE - MG - BRASIL
FONE: (031) 349-5200 - TELEX (031) 3196

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1311749/CA