

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 18 – N. 3 – Dezembro
2018

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2018

Editores

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, UFRN
Cristina Foroni Consani, UFPR

Editoração Eletrônica

Lucas Ferreira Rodrigues, UFRN

Capa

Imagem: Salvador Dalí

© 2018 Artists Rights Society (ARS), New York

Conselho Científico

Dra. Ângela Maria Paiva Cruz, Brasil
Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, UFPB, Brasil
Dr. Cláudio Ferreira Costa, UFRN, Brasil
Dr. Daniel Alves Durante, UFRN, Brasil
Dr. Davide Scarso, Portugal
Dra. Jaci Menezes, UFBA, Brasil
Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves, UFPA, Brasil
Dr. Joel Thiago Klein, UFRN, Brasil
Dr. José Luis Câmara Leme, Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Dr. José Willington Germano, UFRN, Brasil
Dra. Karyne Dias Coutinho, UFRN, Brasil
Dra. Marlúcia Menezes de Paiva, UFRN, Brasil
Dr. Michael Löwy, CNRS, França
Dra. Scarlett Zerbetto Marton, USP, Brasil
Dra. Sandra Mara Corazza, UFRGS, Brasil
Dr. Silvio Gallo, UNICAMP, Brasil
Dr. Sylvio Gadelha, UFC, Brasil
Dra. Vanessa Brito, Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Dr. Walter Omar Kohan, UERJ, Brasil

SUMÁRIO

Filosofia

Comentários sobre as contribuições de Max Weber ao processo de investigação científica André Luiz Simões Pedreira José Clérison Santos Alves.....	P 06
Ciência e religião: apontamentos de perspectivas de diálogo e complementariedade Anderson Frezzato.....	P 16
A religião civil de Rousseau e sua função na manutenção da ordem social Anderson Carvalho dos Santos.....	P 32
Sobre os conceitos de liberdade e virtude: notas exploratórias ao estudo do republicanismo Antonio Carlos Figueiredo Costa.....	P 45
Do ensino de filosofia ao filosofar: reflexões sobre o conceito de ação em Hannah Arendt Edvan Tito Carneiro Guerra.....	P 59
Ética e administração: uma reflexão introdutória Djeissom Silva Ribeiro José João Neves Barbosa Vicente.....	P 76
O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos Jeferson Bertolini.....	P 86
A árvore da Filosofia de Jean-Jacques Rousseau Felipe Augusto Mariano Pires.....	P 101
Possíveis observações sobre ética animal a partir da leitura de Ernst Tugendhat Juliana Clemente Machado Maria Clara Marques Dias.....	P 129

Fundamentos da Educação e Ensino

- O ensino de filosofia nos primórdios das universidades**
Paulo Marins Gomes.....P 145
- Da construção de um conceito possível de debate e sua utilização como meio pedagógico: uma reflexão sobre o pensamento de Bakhtin**
Ricardo Ruthes.....P 156
- Platão e a Educação: possível inter-relação entre a Alegoria da Caverna e a animação os Croods**
Débora Santos Couto.....P 172
- O Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica - PARFOR no Município de Marã – AM: A luta pela formação docente no cotidiano da docência**
Denis de Oliveira Silva.....P 182
- Diversidade no currículo da educação infantil e as percepções de professores e educadores de Curitiba/PR**
Daniela Gureski Rodrigues
Juliana Battistus Ferreira.....P 197
- Schopenhauer e Nietzsche: críticos da educação oitocentista alemã**
Tiago Xavier.....P 206
- O impacto da violência na percepção de estudantes da Educação Básica - Niterói-RJ**
Cristina Oliveira Maia
Marcelo Barboza Duarte.....P 220
- O conceito de poder disciplinar no pensamento de Michel Foucault**
Sara Del Valle.....P 249
- (Re)pensando o currículo escolar: a importância da leitura literatura afro-brasileira no ensino-aprendizagem em sala de aula**
Nedson Antônio Melo Nogueira.....P 259

EDITORIAL

Criada em 2008, a Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação (ISSN 1984-3879) é uma publicação de fluxo contínuo com qualificação CAPES B4 em Filosofia e B2 em Ensino, aberta para pesquisadores das áreas de Filosofia e Educação.

A publicação constitui um canal de divulgação científica defendendo os princípios de pluralidade e interrelação das áreas de conhecimento e produção do saber. Vinculada atualmente ao grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais e ao Grupo de pesquisa em Ética e Filosofia Política, com a colaboração do grupo de Lógica, Conhecimento e Ética da UFRN.

A Revista Saberes tem como missão reunir pesquisadores seniores e iniciantes do Brasil e do exterior numa linha editorial que compreenda trabalhos de Filosofia e Educação, com ênfase na Filosofia Prática, Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia sem qualquer restrição prévia de temática ou de abordagem, buscando reunir acadêmicos de Programas de Pós-Graduação em geral.

Neste ano de 2018, a Revista Saberes terá suas capas ilustradas com imagens do *surrealismo*. A escolha deste movimento artístico tem o condão de trazer à Revista um pouco do simbolismo expresso por este movimento, principalmente no tocante ao desejo de renovação de valores morais e políticos.

Este décimo-oitavo volume da Revista Saberes apresenta um conjunto de discussões e problemas em Filosofia e Educação expostas em artigos.

COMENTÁRIOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE MAX WEBER AO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

André Luiz Simões Pedreira¹

Claúdio Rafael Almeida de Souza²

RESUMO

Este ensaio pretendeu realizar um comentário sobre a importância das contribuições de Max Weber ao processo de investigação científica. Não se trata de uma proposta de especulação rigorosa acerca do pensamento de Max Weber, mas de recolher livremente o que ele traz como relevante e indispensável para a construção de um objeto de pesquisa a partir de um recorte da realidade social. Suas contribuições não se limitaram apenas à Sociologia, mas se ampliaram para as demais áreas do conhecimento. A metodologia utilizada foi a revisão de bibliografia a partir dos próprios escritos de Max Weber e de autores abalizados no assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Neutralidade Axiológica; Pesquisador; Ciência.

ABSTRACT

This essay aimed to comment on the importance of Max Weber's contributions to the scientific research process. This is not a proposal of rigorous speculation about Max Weber's thinking, but of collecting freely what he brings as relevant and indispensable for the construction of a research object from a clipping of social reality. His contributions were not limited to Sociology, but expanded to other areas of knowledge. The methodology used was the revision of bibliography from the very writings of Max Weber and authors based on the subject.

KEY-WORDS: Axiological Neutrality; Researcher; Science.

Introdução

Em linhas gerais, como a tradição histórica atesta, a obra de Max Weber, em sua natureza complexa e profunda, tornou-se um grande monumento para a compreensão dos inúmeros fenômenos históricos e sociais e da reflexão sobre o método das ciências histórico-sociais. Segundo Giovane Reale e Dario Antiseri, os trabalhos de Weber podem ser classificados em 04 grupos, a saber: 1. Sobre as sociedades mercantis da Idade Média; 2. Estudos de Sociologia da Religião; 3. Tratado de Sociologia Geral: economia e sociedade; 4.

¹Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Professor Assistente de Filosofia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

²Graduado em Museologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrando em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (EBA/UFBA).

Escritos de metodologia das ciências históricas sociais (1991). Sendo este último de interesse reflexivo neste ensaio.

Enquanto sociólogo, Max Weber tem a consciência dos problemas metodológicos inerentes ao trabalho de investigação no âmbito das ciências histórico-sociais, porém, ele chamou à atenção para a autonomia da ciência, que deve ser livre de qualquer inferência de teorias metafísicas, na medida em que as explicações causais, para a compreensão de determinados fenômenos da sociedade, só podem ser encontradas na própria dinâmica da história, sem recuo aos deuses e à metafísica. Weber também insurgiu críticas ao materialismo histórico,

[...] que dogmatiza e petrifica as relações entre as formas de produção e de trabalho (a chamada estrutura) e as outras manifestações culturais da sociedade (a chamada superestrutura), quando na verdade se trata de uma relação que, a cada vez, deve ser esclarecida segundo a sua efetiva configuração. (REALE e ANTISERI, 1991, p. 469)

Também, subjaz no pensamento de Weber, uma crítica a antologia, no sentido de que exista um ser em si nos objetos a ser perseguido pela atividade científica. A individualidade de um objeto histórico não é algo que pertence à sua substância a ser investigado, mas o resultado da escolha realizada pelo pesquisador. Assim sendo, para Weber, assim como foi para Kant, o conhecimento nunca será reprodução integral e definitiva da realidade, dado o seu caráter fragmentário. Em razão dessa evidência, o destino do cientista é o de ser continuamente superado e o objetivo da ciência é o de alcançar a verdade, não no sentido de adequação como nos moldes do Idealismo, mas de uma verdade pautada rigorosamente na descrição e explicação dos fenômenos elegidos na pluralidade infinita da realidade social.

Vale ressaltar, ainda, a influência do pensamento de Ricket na obra de Weber, sobretudo no que diz respeito a distinção entre *juízo de valor* e *relação a valor*, conceitos estes que possibilitaram, apesar da ruptura de Weber, a fundação de seu arcabouço teórico na definição do que entende por neutralidade axiológica que, por sua vez, levou à compreensão dos conceitos a ela relacionados, a saber, Ciência, Objetividade e Valor.

I – Objeto e objetivo das ciências histórico sociais

Para Weber, o objetivo da ciência e, por conseguinte, do pesquisador, é de dizer a verdade, descrever e explicar. Ao falar do conceito de objetividade weberiana, segundo Raquel Weiss, duas teses fundamentais são postuladas como necessárias, a saber: 1. a defesa

de que as Ciências Sociais não devem lançar mão de recursos, quaisquer que sejam, que exijam uma tomada de posição valorativa; 2. a ideia de que as Ciências Sociais devem verificar seus argumentos e hipóteses mediante a utilização da explicação causal (2014, p.114).

No texto *objetividade do conhecimento* Weber chama à atenção para a separação entre posição ideológica e pesquisa objetiva, ao dizer que as Ciências Sociais não pode emitir juízos de valor, mas devem permanecer sempre no domínio dos fatos (WEISS, 2014, p. 114). Tal afirmação aponta para os pormenores dessa distinção, na medida em que a posição ideológica tem como pressuposto subjacente à crença, já que ela pode se dar sem investigação. Enquanto a pesquisa objetiva, que apresenta um problema sociológico, atem-se a descrição e explicação causal de um determinado objeto.

As Ciências Sociais não devem se nutrir de valoração prática e/ou moral, pois sua função é descritiva e explicativa. Mas, apesar da impossibilidade de emitir tais juízos de valor, elas estão em relação aos mesmos valores “na medida em que estes delimitam seu objeto em meio a multiplicidade dos fatos empíricos” (WEISS, 2014, p. 114). Porém, Weber afirma que a referência a valores não representa qualquer garantia absoluta, pois a escolha de um objeto na multiplicidade de dados se dá por meio de critérios que não são necessários e universais, mas decorrentes da simples consequência da escolha que é tão somente um ponto de vista (WEISS, 2014, p.115). Na proporção em que o objeto é construído pelo pesquisador, num processo de abstração, ele não existe mais na natureza das coisas. Tornando-se, portanto, objeto de pensamento e conhecimento.

Em Weber, a objetividade não anula peremptoriamente a interferência do pesquisador na construção abstrata do objeto, porém, o distanciamento, não em sentido radical, deve favorecer a investigação que assegure com maior precisão o caráter descritivo e explicativo próprio à atividade científica. Porém, o distanciamento que assegura a objetividade não garante a separação total entre sujeito e objeto da pesquisa. A objetividade, em sentido weberiano, é extremamente importante para que as pesquisas, independentemente de sua área, não incorram em viés solipsista, em que tudo o que se diz sobre o objeto é tão somente as supostas verdades que, forçosamente, o pesquisador quer impor ao recorte investigado da realidade.

A neutralidade axiológica em Weber é diferente da apregoada pelo Positivismo, que a toma como um processo de esvaziamento total do pesquisador (em termos de envolvimento) com relação ao seu objeto, ou seja, uma neutralidade entendida como um se despir de tudo.

Como se no processo de produção do conhecimento, o pesquisador tivesse voluntariamente a possibilidade de se tornar um homem alado. Nesse processo, como diz Latour, ao romper com a separação clássica entre *nomos* e *physis*, pessoas (pesquisadores ou não) e coisas (objeto escolhido ou a realidade social como um todo) se determinam necessariamente.

As Ciências Sociais têm um interesse voltado para as uniformidades que podem ser encontradas na ação enquanto agir social, que é uma ação determinada pela constante referência ao comportamento dos outros. Em *Economia e Sociedade*, Weber, segundo (REALE e ANTISERI, 1991, p.470), distingue 04 tipos de agir social, a saber, 1. comportamento racional em relação a um fim (ação do engenheiro de construir uma ponte); 2. ação racional em relação a um valor (agir não para alcançar um resultado extrínseco, mas para permanecer fiel a um valor); 3. ação efetiva (aquela realizada imediatamente pelo espírito ou humor); 4. ação tradicional (que é ditada por hábitos, costumes e crenças); que servem para compreender a ausência de neutralidade axiológica, embora essa classificação seja necessária para se poder interpretar a vida social. E nessa realidade do agir social que o pesquisador seleciona o objeto da sua investigação científica.

No agir social geral, o pesquisador das Ciências Sociais recorta seu objeto na perspectiva de explicar suas individualidades e regularidades, sem emitir juízo de valor. Por exemplo, cabe ao pesquisador, situado na investigação da prostituição, não dizer se esta é certa ou errada, mas de explicar suas configurações em cada época da sociedade, apontando seu caráter singular e as regularidades presentes em seu fluxo. Porém, vale ressaltar que essas configurações são um recorte da temática da prostituição, que não dá conta de seu caráter mais geral. O recorte sobre a prostituição é sempre a perspectiva do pesquisador em sua investigação abstrata sobre o objeto, sempre limitado ao alcance de sua totalidade.

Apesar da não separação absoluta entre pesquisador e objeto, a objetividade possível deve ser buscada no âmbito da investigação científica para sua validade. Deve haver um esforço permanente do pesquisador para que os resultados da pesquisa nas Ciências Sociais e em outros campos do saber, sejam *aquilo que é* (objetividade possível) e não *aquilo que deve ser* (fruto das valorações do pesquisador e que “devem” ficar de fora do processo de descrição e explicação do objeto), pois o saber científico tem como objetivo a verdade para todos os que a querem (REALE e ANTISERI, 1991, p.471). Weber, por sua vez, rompe com a ideia da *intuição* e da experiência vivida como fundamento das Ciências Sociais, ao dizer que:

[...] a intuição pertence ao âmbito do sentimento e não ao campo da ciência controlada; e que a experiência vivida não pode substituir os conceitos, mas

que é pessoal e refratária às provas. [...] Através da experiência vivida não podemos reproduzir um acontecimento completamente [...] por não ser um conhecimento científico. (REALE e ANTISERI, 1991, p. 471).

Embora Weber, na análise das motivações do agir social, afirme que, em grande parte, elas possuam base subjetivas, reconhece igualmente que a partir delas é que se ascende ao conhecimento científico. É por elas que a ciência se desenvolve ao passo em que são submetidas as normas comuns do método científico e superem as devidas provas. Aqui, pode-se pensar a diferença, segundo Lenoir, entre Problema Social e Problema de Pesquisa. Enquanto o primeiro faz referência a uma ideia cotidiana, compartilhada por todos, cujo caráter revela e obscurece, porque a base é o senso comum; o segundo diz respeito ao objeto pensado e não mais atrelado à dimensão prática necessariamente, sendo resultado da construção abstrata do pesquisador.

O agente do Problema Social encontra-se numa relação com a realidade social de viés mais imediato na resolução das problemáticas existentes. O seu conhecimento está voltado exclusivamente para a compreensão prática da realidade em sentido mais geral. Enquanto que o pesquisador, no âmbito das Ciências Sociais, não tem a pretensão, ainda que assim possa ser tomada em termos de resultados, de orientar uma prática. Seu papel se restringe a pensar a realidade social em um dado recorte, buscando compreender a singularidade desse objeto e a frequência de suas manifestações, para daí explicar suas causas. Explicações fragmentadas que podem ser úteis para se pensar a realidade social, mas nunca na perspectiva de sua absolutização, porque é sempre uma visão perspectivista em sentido nietzschiano – de um olho que vê e de uma cabeça que pensa.

II – O critério da cientificidade e a referência aos valores

A concepção metodológica de Weber é de que

temos uma só ciência porque é único o critério da cientificidade das diversas ciências: tanto nas ciências naturais como nas ciências histórico-sociais, temos conhecimento científico quando conseguimos produzir explicações causais (REALE e ANTISERI 1991, p. 471).

Como já foi sinalizado, toda explicação causal, é somente visão parcial e fragmentada da realidade. Ainda parafraseando Weber, nesse assunto em questão, ele diz “que a realidade é infinita, tanto extensiva como intensivamente, é óbvio que a regressão causal deveria ir até o infinito: para o conhecimento exaustivo do objeto, os efeitos seriam

estabelecidos desde a eternidade” (REALE e ANTISERI, 1991, p. 471). Essa afirmação, por sua vez, leva à constatação de que as faculdades cognitivas estão limitadas, por sua própria natureza, em conhecer as coisas em sua totalidade. E diante desse limite, Weber chama à atenção para que nos contentemos com certos aspectos do devir, estudemos fenômenos e não todos os fenômenos, em suma, que realizemos uma seleção, tanto dos fenômenos a estudar como dos pontos de vista a partir dos quais os estudamos e, conseqüentemente, das causas de tais fenômenos (REALE e ANTISERI, 1991, p. 471).

Com base nesse argumento, a partir da expressão tomada de empréstimo de Rickert, Weber apresenta um conjunto de orientações no intuito de mostrar como se realiza a seleção, tendo por referências valores. Para Weber, não é referência aos valores no processo de seleção, quando se trata de juízo de valor e de apreciação de natureza ética, pois “[...] o juízo que glorifica e condena, que aprova e desaprova, não tem lugar na ciência, precisamente pela razão de que ele é subjetivo.” (REALE e ANTISERI, 1991, p. 473). Também a referência aos valores não tem nada a dividir com um sistema objetivo e universal qualquer de valores.

Weber, ao falar de referências aos valores, diz que esta nada mais é do que o princípio de escolha:

[...] ele serve para estabelecer quais os problemas e os aspectos dos fenômenos, isto é, o campo de pesquisa no qual posteriormente a investigação se realizará de modo cientificamente objetivo, tendo em vista a explicação causal dos fenômenos. (REALE e ANTISERI, 1991, p. 472)

Assim sendo, diante da dimensão infinita da realidade, o pesquisador, se pretende fazer ciência, terá que escolher certos aspectos interessantes dos fenômenos. E estes não são interessantes porque possuem qualidades extrínsecas, mas porque está em referência aos valores do pesquisador. “Sem as ideias de valor do pesquisador, não haveria nenhum princípio para a escolha da matéria e nenhum conhecimento significativo do real em sua individualidade” (REALE e ANTISERI, 1991, p. 472). As minúcias que são apreendidas pelo pesquisador permitem a compreensão pormenorizada, por meio da investigação científica, de aspectos particulares e singulares da realidade.

Quando se trata de uma explicação causal, a coisa tem um contorno específico, pois não significa reprodução passiva da singularidade de um acontecimento, ou explicação causal na totalidade de sua qualidade individual. Ao pesquisador cabe a explicação de elementos e aspectos do acontecimento sempre em conformidade com um recorte determinado pelo seu ponto de vista.

Os pontos de vista não são dados uma vez por todas: a variação dos valores condiciona a variação dos pontos de vista, suscita novos problemas, propõe considerações inéditas, descobre novos aspectos. É o feixe do maior número de pontos de vistas definidos e comprovados que nos permite ter a ideia mais exata possível de um problema. (REALE e ANTISERI, 1991, p. 473)

A ideia mais exata possível de um problema não significa que esta possua uma função normativa no sentido de orientar uma prática, definindo em bases valorativas quais caminhos seriam os “melhores para a vida”. A ciência deve ser sempre parcial e nunca normativa, pois se assim proceder, deixa de ser ciência. Conforme WEISS,

“[...] as Ciências Sociais não podem se pronunciar sobre a validade normativa (*Geltung*), mas apenas podem discutir sua vigência empírica (*Gültigkeit*) e assim lançar luz sobre as condições e as consequências da realização dos valores.” (2014, p.115)

Segundo Reale e Antiseri, Weber também discorreu sobre a linguagem peculiar ao historiador e ao sociólogo, ao dizer que esta funciona mais por sugestão que por exatidão. E, com vista a dar um maior rigor aos infinitos conceitos utilizados na investigação histórico-social, Weber propôs a teoria do tipo ideal, enquanto instrumento metodológico, com o objetivo de criar tipologias puras destituídas de tom avaliativo. Trata-se de um quadro conceitual, resultado da acentuação unilateral de um ou alguns pontos de vista pela conexão de certa quantidade de fenômenos difusos que possibilita a indução de uma verdade geral.

Em sua pureza conceitual, esse quadro nunca poderá ser encontrado empiricamente na realidade: ele é uma *utopia*. E ao trabalho histórico se apresenta a tarefa de verificar, em cada caso individual, a maior ou menor distância da realidade daquele quadro ideal. (REALE e ANTISERI, 1991, p. 473)

Esse tipo ideal é, portanto, enquanto modelo teórico, oriundo do processo de seleção do pesquisador, a partir de seus pontos de vista, ou seja, parte de sua experiência sensível e da sua observação acerca da frequência de certos casos particulares que, no contexto desse modelo teórico, pode levar a possibilidade de instituição de leis gerais, sempre por sugestão que por exatidão, uma vez que o tipo ideal não existe na realidade.

Portanto, pode-se ver que o “tipo ideal” é instrumento metodológico ou, se assim se preferir, expediente heurístico ou de pesquisa. Com ele, construímos um quadro ideal (por exemplo, de cristianismo, de economia urbana, de capitalismo, da Igreja, de seita etc.) para depois com ele medir ou *comparar* a realidade efetiva, controlando a aproximação ou o

distanciamento com relação ao modelo. (REALE e ANTISERI, 1991, p. 473)

Aqui, nota-se que a Ciência em Weber se desenvolve por meio de escolhas individuais da parte do pesquisador na explicação causal dos fenômenos elegidos para a investigação. E esse conjunto de explicações causais, no contexto de cada área do conhecimento, mediante o consenso dos pesquisadores, encontra pontos de aproximação com Thomas Kuhn, quando este diz que a ciência progride por acumulação linear das descobertas e intenções individuais. Estas intenções individuais somadas a inúmeros outras, produzem uma ortodoxia e/ou um paradigma que determina os limites e as possibilidades da atividade científica.

A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômenos; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma. (KUHN, 1994, p. 45)

O paradigma em Kuhn é um modelo interpretativo que se dá por meio de um corpus de conhecimento supostamente legitimado como verdade pela comunidade científica. Assim sendo, quando o pesquisador, conforme a perspectiva weberiana, realiza a seleção do objeto a ser investigado sob o seu ponto de vista, ele o faz dentro de um certo paradigma estabelecido, ou seja, o ponto de vista do pesquisador emerge de um paradigma compreendido por um conjunto de teorias que lhe permitem ler, recortar, explicar e interpretar um determinado fenômeno. A explicação causal de um fenômeno, ainda que na singularidade do recorte dado pelo pesquisador, não sai daquilo que Kuhn denomina de ciência normal, uma vez que a explicação causal não muda o curso da realidade, mas só garante sua melhor explicação e compreensão.

[...] ciência normal significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são conhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para a sua prática posterior. (KUHN, 1994, p. 45)

Durante o período em que se é normal, a ciência, compreendida como comunidade científica formada por pesquisadores, mas também por professores e alunos, forma corpo em torno de uma matriz curricular e/ou paradigma que os inspira. Esses paradigmas, podendo

valer para toda área do conhecimento ou sendo específico um de cada uma delas, orienta a pesquisa e determina o âmbito no qual seus resultados serão interpretados.

O estudo dos paradigmas [...] é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez que a ali o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sob pontos fundamentais. Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparente que produz os pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e continuação de uma tradição de pesquisa determinada (KUHN, 1994, p. 45).

Adentrar na ciência normal por meio de uma respectiva área do conhecimento, na condição de principiante, pede um profundo conhecimento do paradigma que a compreende em termos de constituição. Por este motivo, mesmo ocorrendo mudanças de paradigmas na investigação científica, torna-se obrigatório o diálogo com a tradição dos paradigmas iniciais. Não se faz ciência sem diálogo com as fontes primitivas de um objeto de estudo, mesmo em se tratando de paradigmas que entraram em crise por não dar mais conta de explicar a realidade e que foram substituídos por novos paradigmas.

A seleção de um recorte do objeto no ato da investigação pede uma compreensão ampla do mesmo e das condições estabelecidas em que ele pode ser explicado e interpretado. “O paradigma força os cientistas a investigarem alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seriam inimagináveis.” (KUHN, 1994, p. 45) O conhecimento dos paradigmas e das normas metodológicas para a produção do conhecimento assegura respeitabilidade à pesquisa e reconhecimento de seu autor, mesmo quando este apresenta resultados que tencionam e levam à mudança de paradigmas numa determinada área do conhecimento.

Portanto, não há dúvidas de que se faz necessário o conhecimento da tradição epistemológica para a construção de um modelo analítico para uma tese de pesquisa que se pretende demonstrar, por meio de um processo constante de ultrapassamento dos equívocos, das resistências, das rejeições, das tomadas de posição e do distanciamento árduo para garantir uma possível objetividade na explicação casual de um determinado recorte da realidade.

REFERÊNCIAS

- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Do Romantismo até nossos dias*. São Paulo: Paulus, 1991.
- LATOUR, B. *Da fabricação à realidade. Pasteur e seu fermento de ácido láctico*. In: *A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP. EDUSC, 2001.
- LENOIR, R; MERLLIÉ, D; PINTO, L. *Iniciação à prática sociológica*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KUHN, T. *Introdução: um papel para a história*. In: *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. *A rota para a ciência normal*. In: *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- WEBER, M. *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais*. In: COHN, G. Weber. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1979.
- _____. *A ciência como vocação*. In: Weber, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2011.
- WEISS, Raquel. *Max Weber e o problema dos valores: as justificativas para a neutralidade axiológica*. *Revista de Sociologia e Política* [on line]. 2014, vol. 22, n. 49, p. 113-137.

CIÊNCIA E RELIGIÃO: APONTAMENTOS DE PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO E COMPLEMENTARIEDADE.

Anderson Frezzato¹

RESUMO

Este artigo visa aprofundar as proposições relacionadas à temática do diálogo e complementariedade entre Ciências e Religião. O caminho de superação de todo conflito entre ciência e religião está na busca da verdade. Ambas, seja pelos métodos que lhes são próprios - experimentação e verificação, para as ciências; revelação e transcendência para a religião - se debruçam sobre essa aventura. Pautando-se na visão de vários pensadores, tanto daqueles que afirmam não haver aproximação entre ciência e religião ou dos que defendem o diálogo, afirma-se no presente trabalho que, quando a ciência não pertence a nenhuma corrente ideológica, e nem a religião cede a um fundamentalismo infértil, é possível construir diálogos a partir da verdade. Ressalta-se ainda que a ciência e a religião ao reconhecerem seus limites na busca e elaboração do verdadeiro conhecimento podem ser complementares, pois o que falta nas considerações de uma pode estar demonstrado na outra.

PALAVRAS-CHAVES: Ciência; Religião; Diálogo.

SCIENCE AND RELIGION: PRESENTATION OF DIALOGUE AND COMPLEMENTARITY PERSPECTIVES.

ABSTRACT

This article aims to deepen the proposals related to the theme of dialogue and complementarity between Science and Religion. The way of overcoming all conflict between science and religion lies in the search for truth. Both, by their own methods - experimentation and verification for the sciences; revelation and transcendence for religion - focus on this adventure. Drawing on the view of many thinkers, both those who claim that there is no approach or those who defend dialogue, it is stated in the present work that when science does not belong to any ideological current and religion does not yield to infertile fundamentalism, it is possible to build dialogues from the truth. It is further emphasized that science and religion, recognizing their limits in the search for and elaboration of true knowledge, may be complementary, for what is lacking in the considerations of one can be demonstrated in the other.

KEYWORDS: Science; Religion; Dialogue.

¹ Mestrando em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Programa de Estudos de Pós-graduados em Teologia na área de sistematização da fé cristã. Bolsista CAPES. Departamento de Teologia. Unidade Campus Ipiranga. Endereço: Avenida Nazaré, 993, Bloco 1. CEP 04262-100 São Paulo (Capital). Email: secteologia@pucsp.br Telefone (11) 2065-4614. Endereço do autor: Praça Mons. João Batista Lisboa, nº 119. CEP 13900 080 Cx Postal 58 - Amparo SP. Email: afrezzato@gmail.com Telefone (19) 992359471

Introdução

O presente artigo procura adentrar e aprofundar algumas proposições que permeiam a ciência e a religião no que se refere à construção de diálogos e complementariedade entre ambas. A discussão exposta é fruto de provações de diversos autores, que afirmam haver pontes entre a ciência e a religião, estabelecendo entre elas convergências e de outros que nem admitem a possibilidade de procurar algo em comum.

Não obstante as delongas discussões sobre as divergências, se privilegiar-se-ão no decurso da exposição algumas premissas convergentes, que levarão o leitor a abrir um pouco mais o leque de discussões sobre tão atual e interessante tema.

O desenvolvimento das ideias se pautará na distância da religião e da ciência quanto a uma certa ideologia e fundamentalismo. Ideologia e fundamentalismo são compreendidos como expressão cultural ou religiosa de imputar valores, produzindo uma visão totalizante da realidade, estando de tal forma, à mercê de estruturas de poder. Entende-se que pode ser danoso que a ciência e a religião possam estar vinculadas à alguma ideologia ou apegadas a uma visão fundamentalista de homem e mundo. O grande perigo é de ambas se equivocarem no caminho prático-teórico na busca pela verdade, pressuposto de qualquer vereda científica e, de certo modo, religiosa (VALLINA, 2012, p. 33).

Perante as questões que serão levantadas, este artigo contemplará algumas partes bem definidas. A primeira apontará antecedentes sobre a busca da verdade como pressuposto do método científico dentro das especulações de filósofos e teólogos. Num segundo momento, abordará algumas assertivas que tem estabelecido conflito entre ciência e religião nos tempos atuais, lançando mão do pensamento de alguns autores. Na terceira parte, serão discutidos alguns pontos de diálogos e complementariedade. Por fim, depois de percorrer todo o conteúdo exposto neste artigo, todos os que tiverem a oportunidade de entrar em contato com nosso trabalho, poderão considerar a possibilidade de diálogo e complementariedade entre a ciência e religião mais plausível do que a postura de conflito e de exclusão.

A busca da verdade pela ciência e pela religião

Quid sit veritas? O que é a verdade? Para aqueles que já tiveram a oportunidade de estudar um pouco sobre filosofia possivelmente concordam que esta pergunta fora feita, seja de um modo ou de outro, por todos os filósofos. Tal certeza pode ser atribuída aos teólogos e

cientistas da religião, que também procuram a verdade, mesmo que ela não esteja adequada ao racionalismo claro e evidente de Descartes, nem tão convergente ao método indutivo e experimental de Bacon, bases do cientificismo moderno (FARIAS, 1993, p. 151).

Apontamos como exemplo dessa especulação, que feita também pelos religiosos, o próprio Tomás de Aquino, expressivo teólogo católico, que em seu primeiro artigo da obra *Sobre a Verdade (De Veritate)* define a verdade como adequação da *res* à *ratio*², isto é, a verdade é encontrada quando há uma adequação do objeto conhecido ao entendimento. Ainda na *Suma Contra os Gentios*, ele afirma que mesmo sendo verdade da religião pautada na fé, ela “não descarta a luz do conhecimento racional” (AQUINO, 2017, p. 78).

As especulações ou teorias sobre a verdade³ nasceram da vontade dos gregos de dar respostas às questões da natureza e da própria vida. A descoberta da verdade tornava sábio aquele que dela se aproximava. Destacam-se dentro de uma perspectiva naturalista os pensadores, como Sócrates, Platão, que procuravam contemplar a natureza e a vida como obra divina, em sua origem metafísica; e de outro lado, os materialistas que procuravam entender o mundo a partir da matéria, sendo considerados nessa senda, Leucipo, Demócrito, Epicuro e Lucrécio (ARTIGAS, 2005, p. 29). No entanto, o embate sobre essas duas perspectivas abrirá caminhos para questionamento de Sócrates. Ele indagará: qual a finalidade do conhecimento material por si mesmo, sem encontrar nas coisas sua origem e finalidade? Tal questionamento também será desenvolvido, posteriormente, por alguns filósofos que chamaram a origem e a finalidade das coisas de conhecimento metafísico; porém os cientistas religiosos denominaram de revelação sobrenatural.

Em *Fédon*, Platão, dando palavras a Sócrates, já sentenciado à morte, acusado de ir contra o poder estabelecido e de corromper os jovens, expôs a inquietação socrática de não ter encontrado nos filósofos antigos, como Anaxágoras, Empédocles, Anaxímenes, Heráclito e outros, a profundidade da busca pela verdade. Esses em seu pensamento, expuseram explicações sobre os componentes das coisas e não se referiram aos propósitos das coisas, isto

² Para Tomás de Aquino, a adequação da coisa (*res*) à razão (entendimento) acontece quando a coisa ou fato conhecido tem sua formal e lógica correspondência à ideia formulada pelo intelecto. A discussão está presente no seu primeiro artigo intitulado “Se a verdade existe somente no intelecto, ou antes nas coisas”: 1. — Pois, Agostinho reprova esta definição da verdade: A verdade é aquilo que é visto¹; porque, então, as pedras, ocultas no mais profundo seio da terra, não seriam verdadeiras pedras, porque não se veem. Também reprova esta outra: A verdade é tal que é vista pelo sujeito, se quiser e puder conhecê-la; pois, se assim fosse, nenhuma verdade existiria, se ninguém pudesse conhecê-la. E define, assim, a verdade: A verdade é o que é. Donde se conclui que a verdade está nas coisas e não, no intelecto. I Sent., dist. XIX, q. 5, a. 1; Cont. Gent., cap. LX; De Verit., q. 1, a. 2; I Periherm., lect. III; VI Metaph., lect. IV.

³ Urbano Zilles em sua obra *Panarona das Filosofias do Século XX*, no capítulo XIII, no preâmbulo sobre as Teorias das Ciências, coloca a palavra teoria como sinônimo de especulação, o que pensamos ser bem acertado. Assim diz Zilles: “Com a palavra teoria expressamos o interesse especulativo que o ser humano dispensa ao mundo que o cerca”. (ZILLES, 2016, p. 2017) Aqui, justamente, subordinamos uma palavra a outra.

é, nem à causalidade e nem à finalidade. Inferiu Sócrates que a verdadeira ciência também teria de dar conta dessas realidades. Afirma, assim, Artigas (2005, p. 29) que vai delineando aos poucos a noção de que se encontra, na busca pela verdade, algo a mais que vai além da natureza ou está na natureza.

Aristóteles vai implicar suas preocupações sobre a ciência com as problemáticas filosóficas de causa e fim do mundo, desenvolvendo o seu pensamento na filosofia primeira e segunda, que são *senão*, respectivamente, a *Metafísica* e a *Física*. Particularmente nos livros *VXII da Metafísica* e *VIII da Física*, Aristóteles rompe com Platão recusando ver o cosmos como imperfeição e imitação (*mimesis*) de um mundo suprassensível, para concebê-lo como realidade captada pelos sentidos, pelos quais se pode chegar à um conhecimento verdadeiro⁴ (ARTIGAS, 2005, p. 22). De certo, não podemos afirmar que Aristóteles fez ciência no sentido estrito moderno, uma vez que para isso precisaria muito mais do que a experiência ordinária. Suas ideias influenciaram a busca pela verdade por personagens que admitiram que no pensamento desse filósofo se encontram as primícias da verdadeira ciência, como em Tomás de Aquino (ARTIGAS, 2005, p. 30).

De qualquer forma, o ímpeto pela busca da verdade abre, não só pelo exame, mesmo que incipiente quanto ao critério de reflexão, perspectivas para as realidades que estão para além da natureza e do homem. Tomás de Aquino aceitando que a verdade da ciência se faz para além da inteligência humana prática e especulativa, afirmou haver uma inteligência divina nas coisas, pois, segundo o Aquinate, a causa e a finalidade da natureza e do homem é Deus. A inteligência humana não pode construir saber verdadeiro quando permanece desvinculada da inteligência divina, sem que haja uma adequação (*adequatio*) de uma à outra.

Assim escreve Tomas de Aquino no *De veritate*:

a coisa natural, colocada entre duas inteligências, diz-se verdadeira em virtude da sua adequação a uma a outra. Pois por adequação à inteligência divina diz-se verdadeira enquanto cumpre aquilo para o qual foi destinada pelo entendimento de Deus. E, por adequação, a inteligência humana diz-se verdadeira enquanto está ordenada pela natureza [...] (AQUINO, q.1,a.2).

Assim sendo, cabe ressaltar que a busca pela verdade depende não tão somente do método de verificação empírico, mas também da procura da causa e finalidade das coisas. Quando o exercício científico aceita esta premissa, é possível estabelecer um diálogo com a

⁴ Um maior estudo pode ser encontrado em COVAL, Fabiano Stein. *A concepção aristotélica de Deus a partir das relações entre os livros VII da Física e XII da Metafísica*. REVISTA REFLEXÃO: revista semestral do Instituto de Filosofia. Ano XXV, n. 78, Campinas: Puc-Campinas, 2000.

religião, uma vez que esta última, admite esse pressuposto de causalidade e finalidade. Ao cair na tentação de abdicar das verdades científicas oriundas dos métodos de verificação e experimentação, a religião se aproxima de um fundamentalismo que chega à beira da ignorância perante a verdade. Por outro lado, quando a ciência despreza a causa e a finalidade das coisas, sendo reduzida a experimentação, sempre se depara com problemáticas que não podem ir além da verificação. Vallina afirma que as visões de mundo e do ser humano construídas pela ciência e a pela religião caracterizarão qual tipo de relação existe entre elas (2002, p. 45).

O conflito dado como certo

Não poucas vezes são propagadas, de certo modo generalizadas, afirmações de que a ciência e a religião estão em constante conflito posto que possuem visões de mundo e do ser humano diferentes, o que resulta em diferentes verdades. Isso posto, é possível ir mais longe: há aqueles que, com esforço quase que de modo incansável, manifestam a ideia de que ciência e religião não estão em conflito, mas são excludentes⁵.

O advento da ciência moderna foi certamente acompanhado de problemas. Boa parte desses problemas vieram da tentativa de retirar toda influência do *modus* de ciência antigo, baseado na verificação da natureza e de sua causalidade e finalidade, e substituindo-as pelo uso da matemática, pelo recurso à experimentação e às aplicações práticas pela demonstrabilidade e progresso (ARTIGAS, 2005, p. 36).

Assim afirmou Urbano Zilles:

As ciências modernas, limitadas pelos seus próprios métodos, técnicas e paradigmas, desconhecem qualquer absoluto, e não dispõem de receitas infalíveis para encontrar a verdade. Com seus métodos, proporcionam ao homem um conhecimento fragmentário [...]. Há, contudo, uma tendência reducionista no pensamento científico moderno, pois o mundo da vida é muito mais amplo e mais rico que o mundo da ciência (ZILLES, 2011, p. 17).

A revolução científica moderna começa quando Nicolau Copérnico (1473 – 1543) em sua obra *Acerca das revoluções da órbita celestes (De revolutionibus orbium coelestium)*,

⁵ Quero citar duas obras importantes que ajudaram a influenciar pensadores sobre a real impossibilidade de diálogo entre religião e ciência. A primeira obra é do escritor inglês John W. Draper, *History of the Conflict between Religion and Science* (1874). Esta obra é o clássico da tese do conflito que afirma não haver possibilidade de convergência entre ciência e religião. E também a obra de Andrew D. White, *Beyond War and Peace: A Reappraisal of the Encounter between Christianity and Science* (1896), na qual ele afirma que a ideia de progresso humano passa certamente pela vitória da ciência sobre a religião.

anunciou a teoria heliocentrista. Tal teoria afirmara que a Terra não poderia ser mais considerada como imóvel e sua localização não era o centro do universo, mas como planeta, girava em torno do Sol. Essa argumentação mudou o modo de ver o mundo e o ser humano, bem como a cosmovisão até no tempo reinante: o centro de tudo era a Terra. No entanto, é preciso ressaltar que a teoria heliocentrista de Copérnico não encontrou tamanha dificuldade em seu tempo, uma vez que não houve embate sério com os teólogos católicos. O mesmo não se pode afirmar quando Galileu Galilei retoma tal teoria quase cem anos depois.

Galileu Galilei (1564-1642) sofre um dos maiores embates do conflito entre ciência e religião de toda a história. Além de ter contribuído com outras pesquisas científicas, como a formulação das leis sobre a queda dos corpos, a descoberta dos satélites de Júpiter, dá um passo que abre o conflito com a religião: afirmou que o objetivo maior das ciências é a formulação de leis a partir da observação, e não existem outras leis que governam o universo, a não ser aquelas que podem ser inferidas por meio da observação. Com esse pensamento, Galileu não se importava com o conhecimento das essências e do significado das coisas, bem como com sua finalidade, criando, assim, uma distância, também, para com a filosofia; esse fato acarretou para ele punições severas por parte dos católicos (ARTIGAS, 2005, p. 36).

O fundamentalismo religioso foi, portanto, a principal causa do embate com Galileu e, posteriormente, com Charles Darwin; de certa forma, permanece ainda hoje nas questões modernas sobre a vida e o mundo. Segundo Vallina (2012, p.57), no âmbito religioso se pode encontrar diversas formas de fundamentalismos. Um deles é o literalismo bíblico com que os religiosos interpretam os textos bíblicos no que tange aos fenômenos naturais. Quando isso acontece, o conflito é certo. Em 1859, quando foi publicada a obra *A origem das espécies*, de Darwin, o desafio de conciliação existente no tema entre ciência e religião se acentuou muito mais. Com a propaganda do evolucionismo, Darwin se distanciou da filosofia da natureza e do homem ao sublinhar o fundamento do naturalismo e da evolução das espécies.

Afirma Urbano Zilles:

O confronto entre ciência e fé conduziu a humanidade a consequências desastrosas para ambas. Desde o Iluminismo, achava-se que as discussões entre ciência e religião deveriam se realizar no mesmo plano, devendo a religião prestar contas à ciência[...] Se a tendência é restringir a competência da religião para um pré-científico, se afirmar, na verdade que, à medida que a ciência progride, se dispensa a religião (ZILLES, 2011, p. 23).

Hoje, essa situação está um pouco mudada, uma vez que a ciência moderna tem admitido não poder dar respostas sobre tudo e todas as coisas. Perdurou por muito tempo um

certo otimismo em relação às ciências e, sobretudo, um comodismo social oriundo das descobertas. Mas tal otimismo se deparou com o próprio limite da ciência que trouxe para o mundo moderno o ceticismo e deu ambiente para uma nova procura pela religião, mais crítica e menos emotiva. As questões sobre o homem e o mundo vão para além da ciência, de tal forma que esta observa, estuda e formula leis, mas não dá conta de conteúdo, como a finitude do homem e de sua procura por questões expostas sobre sua origem e sentido (ZILLES, 2011, p. 25). Dessa forma, abre-se uma nova perceptiva de assunto entre ciência e religião. Quando uma não tenta negar e nem substituir a outra, pode-se iniciar um diálogo que busca as convergências e não para na divergência de métodos.

Portanto, é preciso considerar, nesse ponto, que se há o fundamentalismo religioso, que impede diálogo com as ciências, existe também o fundamentalismo científico. Expõe Vallina (2012, p. 57):

[...] há um fundamentalismo que pode ser chamado de científico uma vez que converte a ciência em uma ideologia totalizadora de uma visão materialista, fora da qual não há outras verdades ou outras perspectivas. Para esse tipo de visão ideológica da ciência, somente a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro sobre o mundo e seu sentido e sobre essa visão se estabelecem as atitudes e os comportamentos.

Isso posto, outra fonte de conflito entre as ciências e religião se encontra nas consequências sociais. Os conflitos nascem certamente da procura da ciência em substituir a influência da religião na vida das pessoas. Na Europa, por exemplo, com a florescer da ciência moderna já nos referidos séculos XVI e XVII, a sociedade é marcada pela influência religiosa que, de certo modo, governava o mundo conhecido e as pessoas. Pensadores não admitiram que a religião pudesse influenciar a vida social das pessoas e criaram uma ruptura ou distanciamento entre a prática da fé cristã e o progresso da ciência. Enquanto as ciências modelavam um novo modo de ver o mundo e lançavam as pessoas para a construção dele, a religião cristã, católica, principalmente, passa a ver o mundo científico como ameaça e é contrária a todo desenvolvimento humano proporcionado pela ciência (ZILLES, 2011, p. 21).

Quando o diálogo é possível e abre perspectiva para a complementariedade

O diálogo entre ciência e religião começa a ser possível quando está claro que o conhecimento elaborado pela ciência e o produzido pela fé não são diversos pelo grau de certeza ou de verdade, mas pelo objeto (ZILLES, 2011, p.24). Bertrand Russell (1872-1970)

em seu livro *Ciência e Religião* admite esse ponto. Ele afirma que a principal distinção entre ciência e religião é que elas não produzem o mesmo tipo de verdade, uma vez que a primeira se apoia na experimentação e verificação e a outra, em verdades reveladas. De fato, é isso mesmo. Requer diferentes métodos quando o objeto não é o mesmo. Enquanto as ciências se preocupam com o que é palpável, material e de justa verificação, a religião, por meio de tradição, crenças, experiências pessoais e de grupos afirma outra verdade, pois o objeto, quer seja chamado de Deus, forças místicas ou entes sobrenaturais, é diversamente outro.

Ainda que ambas possuam objeto especulativo diferente, Russell aponta que, no que tange às questões quanto à vida e ao mundo, elas são oriundas de dois tipos de questionamentos: os de natureza religiosa, tipicamente herdados da cultura, da ética e crenças e os de natureza propriamente científica. Tanto uma como outra estão dentro de um arcabouço que ele chama de “conceitos filosóficos”. Aprofundando-se nesse conceito, Russell admite que há um diálogo entre a ciência e a religião quando a filosofia faz a mediação com seus conceitos que lhe são próprios, sobretudo os de causa e finalidade, razão e sentido. Assim ele expressa:

[...] a filosofia, como entendo a palavra é algo intermediário entre teologia e ciência. Como a teologia, consiste de especulações sobre assuntos a que o conhecimento exato não conseguiu até agora chegar, mas como ciência, apela mais a razão humana do que à autoridade, seja esta a tradição ou da revelação (RUSSELL, 2009, p. 72).

Quando isso fica claro, isto é, quando tanto uma quanto outra podem expressar a verdade, é possível empenhar-se num caminho de respeito e diálogo. Ian Barbour⁶, grande pensador norte-americano, que trata da temática dos conflitos e aproximações da ciência e religião, afirma que o caminho para as possíveis convergências da ciência e religião está que cada uma delas e seus representantes, religiosos e cientistas, admitam a independência entre ambas na procura pela verdade. Mesmo que a ciência e religião produzam tipos de conhecimento e linguagem sobre a realidade, independentes entre si, cada uma delas é válido dentro de cada realidade. Esta distinção deve existir não apenas, segundo o autor, para evitar conflitos, mas para que ambas, na finalidade de alcançar a verdade por princípios e métodos diferentes, possam traçar paralelos (BARBOUR, 2004, p. 67).

De certo, tanto as ciências quanto as religiões tomam enfoque diversos a respeito do mundo e do ser humano. É sabido que cada disciplina dentro do campo das ciências adota

⁶ Vale ler a obra completa de BARBOUR, Ian. *Quando a ciência encontra a religião: inimigas ou parceiras?* São Paulo: Cultrix, 2004.

uma perspectiva em particular, ou seja, uma objetivação, ou corte da realidade. Tal objetivação tem uma peculiaridade histórica, uma vez que o estudo a ser realizado depende de conceitos e instrumentos muitas vezes encontrados em outras matérias científicas. Isso é tão possível que, atualmente, se tem buscado uma interdisciplinaridade, que é senão somar contributos de diversos cortes científicos que se completam (ARTIGAS, 2011, p. 437). Dentro desse dinamismo científico, as religiões podem contribuir muito com as ciências quando essas se deparam com seu limite de não poder examinar, sobretudo o ser humano e seu modo de vida, complexidade e subjetividade. O que não pode ser encontrado nas ciências, pode estar demonstrado na religião.

Assim expressa, Urbano Zilles:

[...] o mundo da vida é mais amplo e mais rico que o mundo da ciência. Este abre apenas clareiras no mundo da vida. Um dos males da civilização ocidental contemporânea é exagerar, de maneira sensacionalista, o papel da ciência. [...] a transformação deste mundo, por exemplo, num mundo de mais justiça e solidariedade fraterna entre os homens depende de fatores que não são estritamente científicos (2011, p.41).

Na construção dessa aproximação, é preciso ressaltar que a ciência chega, por seus caminhos próprios, a temas ou questões fronteiriças com os temas das religiões, ou temas teológicos. Polkinghorne⁷ afirma que essas questões fronteiriças surgem de duas formas: a primeira é oriunda de questões metafísicas que a própria ciência é obrigada a fazer quando, por exemplo, se depara com a realidade do sofrimento humano, dor e perdas; a segunda surge quando o cientista se depara com sua própria capacidade de racionalidade e perturbação diante do desconhecido, misterioso, ou que lhe escapa ao tubo de ensaio e à balança de peso.

Ratifica Zilles:

As ciências modernas não provam nem negam a transcendência do homem e nem a existência de Deus. Quando um cientista se pronuncia sobre tais assuntos, não o faz em nome da ciência, pois tais realidades extrapolam sua competência. A ciência, por definição, coloca problemas definidos, ou seja, parciais. Portanto, dela não se deve esperar soluções globais, como a questão sobre o sentido da vida ou o sentido da História.

Stephen Jay Goul (1941-2002), considerável paleontólogo e biólogo norte americano, em sua obra *Rocks of Ages: Science and Religion in the Fullness of Life* (Rochas e Idade: Ciência e Religião na Plenitude da Vida) afirmou que, por mais que a ciência trate de

⁷ Pode-se conferir e aprofundar essas considerações em POLKINGHORNE, John C. *A Revived Natural Theology. Science and Religion. One Word. Changing Perspectives on Reality*, Dordrecht, Kluwer Academy Publishers, 1990.

documentar o caráter factual do mundo natural, do que é composto o universo e tudo o que nele existe, bem como de desenvolver as teorias que coordenem e expliquem como são feitos e funcionam, a ciência não consegue atingir realidades que tratam as religiões, como o campo das relações humanas e o sobrenatural, o sentido último das coisas e dos valores éticos (GOUL, 1999, p.48). Nesse ponto de vista, deve haver uma postura respeitosa que deixe sempre aberta a possibilidade de encontro entre as ciências e a religião.

Mas depois do exposto acima, em que se afirmou a necessária independência entre religião e ciências e depois de ter sido admitido que nem uma nem a outra são capazes de esgotar a verdade, seja ela obtida pela experimentação, ou nem pouco demonstrável pela revelação ou pela metafísica, não seria necessário perguntar se seria possível uma complementariedade que se dirija para além da ideia de independência entre ambas? Não será, certamente essa atitude de buscar a complementariedade entre ambas a postura mais nobre, seja dos cientistas, seja dos religiosos?

Iniciamos por Albert Einstein (1879-1955). Nas ideias desse físico teórico alemão, encontra-se certa afirmação da complementariedade de ciência e religião. Foi dele a célebre frase “a ciência sem religião está manca e a religião sem ciência está cega”⁸. Mesmo que Einstein não tenha declarado de forma contundente que se tratava de admitir, na sua vida pessoal, uma religião ou fé sobrenatural, fica certo que ele abre espaço para um apelo de que não há exclusão entre os pensamentos científicos e religiosos, uma vez que os primeiros são motivados pelos segundos. No livro *Como eu vejo o mundo*, ele explicita:

Para mim, o papel mais importante da arte e da ciência consiste em despertar e manter desperto o sentimento dela naqueles que lhe estão abertos. Estamos começando a conceber a relação entre a ciência e a religião de um modo totalmente diferente da concepção clássica. A interpretação histórica considera adversários irreconciliáveis ciência e religião, por uma razão fácil de ser percebida. Aquele que está convencido de que a lei causal rege todo acontecimento não pode absolutamente encarar a ideia de um ser a intervir no processo cósmico, que lhe permita refletir seriamente sobre a hipótese da causalidade (EINSTEIN, 2017, p.13).

Quando ambas, ciência e religião, dão crédito à referência de causalidade e de finalidade, é possível dialogar e admitir que uma complementa a outra. É o que temos insistido ao longo deste artigo. De certo, acreditamos que quando a ciência abarca estas duas realidades, quer de forma filosófica, ou a considera dentro de um âmbito religioso, para além

⁸ Frase célebre dita por Albert Einstein e publicada em *Science, Philosophy and Religion, A Symposium*, publicado pela Conference on Science, Philosophy and Religion in Their Relation to the Democratic Way of Life, Inc., New York, 1941.

de diálogo, pode haver complementação. Mesmo que Einstein fosse contrário à ideia de uma verdade absoluta e que essa ideia absoluta fosse a certeza de uma divindade pessoal, ele aceita que se deve procurar para além das ciências o sentido maior para as questões, ou o que ele chama de ligações causais.

Dessa forma, é possível interpretar que as palavras de Einstein expressam a noção de que a religião deve deixar-se conduzir pelos conhecimentos e descobertas da ciência e que o trabalho científico deve permitir-se ser levado por um espírito religioso. As certezas religiosas ou teológicas devem levar em conta as assertivas propostas pelas ciências e naquilo que não são verdades tidas como reveladas e absolutas, mas interpretadas, podem até serem modificadas. Por conseguinte, a ciência também deveria levar em conta as intuições morais e éticas que provem do espírito religioso (VALLINA, 2012, p.89).

Essas intuições que Einstein menciona foram tantas vezes manifestadas nas artes plásticas, na poesia, na música, que também são formas de expressão e produção de conhecimento. Caracterizam-se por mais uma forma de a ciência e religião se completarem. Nos muitos casos em que a visão da ciência é reducionista, esta pode ser completada com a perspectiva de transcendência, que é oferecida pelo espírito religioso do homem. Um exemplo dessa completude está justamente nas artes em suas mais diversas facetas. As expressões artísticas usam de critérios das ciências para a conquista da beleza, como assimetria, proporção, perspectivas, formas geométricas, arranjo de cores. Entretanto, esta procura pelo belo não deixa de levar em conta a subjetividade do autor, muitas vezes baseada na religião (VALLINA, 2012, p.90).

O físico dinamarquês Niels Henrick Bohr (1885- 1962), em 1935, em sua obra *Atomic Physycs and Human Knowledce* (Física Atômica e Conhecimento Humano), aludiu à complementariedade das duas realidades. Para ele, quando a mecânica e física quântica procuravam entender os modelos e organização dos átomos, tinham por objetivo o mesmo que as religiões; procuravam entender a origem das coisas e falavam de certo modo sobre o mesmo assunto. O que, de fato, uma podia dizer pela verificação e experimentação sobre a existência de algo, a outra poderia manifestar o sentido e a razão pela qual algo existia. Para Bohr, onde a ciência encontrava seu limite, poderia ser completada pela religião, e vice-versa.

De tal modo, vai ficando claro que, quando assumidas as reais diferenciações pelos cientistas e religiosos, é possível partir para sendas mais profundas. Não só é possível dialogar, mas também estabelecer conexões. Por isso, entendemos aqui complementariedade como o maior avanço que existe nas relações entre ciência e religião. Vallina enfatiza que [...]

se deve entender o termo complementariedade como duas visões da realidade e mundo que oferecem as ciências e religião e que não se excluem, mas complementam uma a outra (VALLINA. 2012, p.97).

Tal atitude mantém a integridade de ambas as formas de conhecer, uma vez que, conforme afirma Polkinghorne, ciência e religião participam de um mesmo fim, digno de atenção: trata-se de uma mesma busca pela verdade, pautada na integridade intelectual e no desejo de conhecer. Mesmo que por diferentes formas e domínios, já é o suficiente para estabelecer diálogo e complementação mútua (POLKINGHORNE, 1998, p.100).

Entre os religiosos, Hans Küng (1928-2017), em *O princípio de todas as coisas, ciência e religião*, afirma a possibilidade de complementação entre ciência e religião. Ele defende que a ciência e a religião devem se questionar mutuamente e este questionamento deve produzir uma síntese que leve à complementariedade da ciência pela religião e da religião pela ciência. Küng expõe sua ideia de que se deve buscar uma complementariedade como opção fundamental.

Essa integração se concretiza quando os teólogos passam a rever os dogmas religiosos à luz das novas descobertas científicas, admitindo no corpo teológico as inovações vindas dessas pesquisas. Ele, sumariamente, defendia uma complementariedade de integração crítico-constructiva, em que se conservava a esfera de cada uma, ao mesmo tempo em que procurava abandonar a absolutização de qualquer ideia por ambas, de forma que a ciência não instrumentalize a religião por suas sentenças, nem a religião despreze a ciência (VALLINA, 2012, p.92). Esse modo de pensar o relacionamento da ciência e religião trouxe para o teólogo em questão algumas complicações perante a Igreja Católica.

De qualquer forma, não obstante às críticas que Hans Küng recebeu, a Igreja Católica, no chamado “Dia do Perdão”⁹, revendo a integração entre ciência e religião por meio de um viés crítico-constructivo - admitindo as considerações de Küng, ainda que não explicitamente - reconheceu seus erros ao condenar Galileu Galilei. Trata-se de um dos pontos altos da sensibilidade da religião pela ciência e evocam todo o processo de

⁹ O dia 2 de março de 2000 ficou conhecido como o Dia do Perdão. Nesse dia, o Papa João Paulo II, na Praça de São Pedro, reconheceu os erros da Igreja no que se refere a sua fragilidade na compreensão da história do desenvolvimento das ciências, e se embate durante com o progresso científico. Na lista do pedido de perdão, está Galileu Galilei. Assim, o Papa João Paulo II se expressou: "A verdade não se impõe senão em virtude da própria verdade, que penetra nas mentes suavemente e, ao mesmo tempo, com vigor"; "aquiescência manifestada, de modo especial nalguns séculos, em relação aos métodos de intolerância e até mesmo de violência no serviço à verdade". Conteúdo encontrado em Carta do Papa ao Cardeal Roger Etchegaray na apresentação do livro que reúne as “Atas do Congresso Internacional sobre a Inquisição”. Disponível em <https://w2.vatican.va/content/john-paul>. Acesso em 02/01/2018.

complementariedade na busca pela verdade, fora dos mecanismos de fundamentalismo religioso e absolutização científica.

Em *As Leis da Natureza - Conhecimento humano e ação divina*, o religioso católico Willian Stoeger (1943-2014), vai aprofundar um pouco mais o sentido de complementariedade entre as ciências e a religião. Para Stoeger, há certo diálogo entre religião, ciência e filosofia. Em outras palavras, vê-se empregado em seu pensamento um correlato com Russell e sua defesa de que a filosofia seja a intermediária nas discussões entre religião e ciência. Para este cientista católico, não há razão para admitir que as ciências tenham esgotado todo o tipo de saber de forma que ciências se tornassem o único modo de conhecimento, substituindo a filosofia e por consequência a religião (STOEGER, 2002, p.6).

Tudo isso vem corroborar com o que estamos defendendo ao enfatizar que o método científico não pode conhecer toda a realidade das coisas, pois lhe escapam questões metafísicas. Ainda que por mais elaboradas e detalhadas sejam as teorias, elas possuem limitações próprias. Ademais, Stoeger ressalta a ideia de há uma certeza de que outros conhecimentos estão além das ciências ou paralelos a ela, como, por exemplo, o conhecimento teológico. Perante esse tipo de conhecimento, não só é possível o diálogo como também a complementariedade (STOEGER, 2001, p.7).

Linhas conclusivas

Cabe concluir, a partir de tudo o que foi exposto, que não se deve permanecer com uma postura radical de que as ciências e a religião nunca podem se aproximar para um diálogo e, possivelmente, para uma complementariedade. De certo, existem autores tanto para uma, quanto para outra vertente. Nosso objetivo nesta pesquisa, foi demonstrar que pelo pensamento de vários autores, não obstante as dificuldades oriundas do método de cada uma em questão, a busca pela verdade, quando feita de forma séria e responsável, sem absolutismos e fundamentalismo, pode aproximar as duas sendas.

Não foram poucas as trágicas consequências que o confronto entre ciência e religião trouxeram ao longo do tempo. A religião, por muito tempo, tomou para si o dever de elaborar o reto saber, apostando que seu objeto, Deus ou o que outras manifestações religiosas chamam de divindade ou ser superior, fosse mais nobre e elevado que o objeto das ciências. A religião, enfim, não admitiu que nenhuma verdade se lhe escapasse. Por outro lado, com o passar do tempo, desde o Iluminismo, grande parcela da sociedade moderna acreditou que a

ciência poderia dar repostas a tudo, de tal forma que a religião estivesse subordinada a essas repostas (ZILLES, 2011, p. 23).

Esses conflitos não se caracterizam como as adequadas posturas de relacionamento da ciência e religião. Não será o confronto e nem mesmo o desejo de exclusão mútua a fazer com que ambas atinjam o conhecimento da verdade, nas suas mais diferentes manifestações, por exemplo em relação ao universo, à Terra, o homem, às suas dores, angústias. Mesmo que a ciência supere quanto ao método o conhecimento teológico em condições de eficiência e verificação, vimos em diversos pensadores do ramo científico a aceitação de que a ciência não pode ser a única forma de saber e de verdade.

Dentre todas as propostas de relacionamento da ciência e religião, ressaltou-se aquela que é mais adequada à procura pela verdade, diálogo e a complementariedade. Quando a ciência foge de absolutismos, pode-se admitir uma verdade para além de si, justamente defronte aos problemas que escapam à verificação e experimentação, ou às leis, quer gerais ou particulares. O grande teórico da ciência, Popper, relativiza a verdade construída pela ciência em busca de uma verdade reguladora.

Há excelentes razões para dizer que o que tentamos em ciência é descrever a realidade. Fazemo-las com a ajuda de teorias conjecturais, isto é, teorias que esperamos que sejam verdadeiras, mas que não se pode afirmar como certa, ou seja, como prováveis que sejam as melhores teorias que sejamos capazes de produzir [...] (POPPER, 1975, p.48).

Esta verdade reguladora, que está para além dos questionamentos da ciência, pode ser chamada, a grosso modo, de questões metafísicas ou transcendentais, diante das quais tanto a filosofia quanto a religião se deparam. Qual a razão de tudo? Qual a causa das coisas? Qual o propósito do sofrimento e da angústia do ser humano? Em outras palavras, o mundo da vida humana não pode ser reduzido ao mundo da ciência e certamente não só ao mundo da religião (ZILLES, 2011, p. 28).

Desse modo, quando essas questões são admitidas e tratadas por ambas, é possível superar os conflitos e lançar-se ao diálogo e complementariedade. Sabemos que ainda há muito a ser feito, tanto por cientistas como por religiosos, para que, de fato, os conflitos sejam amenizados na busca pela verdade. Esta busca é o verdadeiro modo de diálogo e complementariedade entre elas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. 4 ed. Trad. Alexandre Correia. Campinas: Ecclesiae, 2016.
- AQUINO, Tomás de. **Verdade e conhecimento**. 3 ed. Trad. Luiz Jean Lauand e Mario Bruno Sproviero. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- AQUINO, Tomás de. **Suma contra os Gentios**. 3 ed. Trad. Dom Odião Moura. Campinas: Ecclesiae, 2017.
- ARTIGAS, Mariano. **Filosofia da Natureza**. Trad. José Eduardo Oliv. e Silva. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lulio”, 2005.
- BARBOUR, Ian. **Quando a ciência encontra a religião: inimigas ou parceiras?** São Paulo: Cultrix, 2004.
- BOHR, Niels Henrick. **Atomic Physycs and Human Knowledge**. New York. Dover Publications, 2000.
- COVAL, Fabiano Stein. **A concepção aristotélica de Deus a partir das relações entre os livros VII da Física e XII da Metafísica**. REVISTA REFLEXÃO: revista semestral do Instituto de Filosofia. Ano XXV, n. 78, Campinas: Puc-Campinas, 2000.
- EINSTEIN, Albert. *Como eu vejo o mundo*. 24 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- FARIAS, Joaquim. **O nome de Deus e a questão da verdade**, in Revista de Teologia *Communio* X. nº. 151, 1993.
- GOUL, Estephen Jay. **Rocks of Ages: Science and Religion in the Fullness of Live**. New York: Ballantine Publishing Groupe, 1998.
- KÜNG, Hans. **O Princípio de todas as coisas: ciências naturais e religião**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.
- POLKINGHORNE, John. **Belief in God in age of Science**. New Haven: Yale University Press, 1998.
- POLKINGHORNE, John. **A Revived Natural Theology. Sciencie and Religion**. One Word. Chaging Perspectives on Reality, Dordrecht, Kluwer Academy Publishers, 1990.
- RUSSELL, Berthrand. **Ciência e Religião**. Natal: Funpec, 2009.
- STOEGER, Willian R. **As leis da Natureza. Conhecimento humano e ação divina**. São Paulo: Paulinas, 2002.

VALLINA, Augustín Udías. **Ciência y Religión. Dos visiones del mundo.** Santander: Sal Terae, 2010.

ZILLES, Urbano. **Desafios Atuais para a Teologia.** São Paulo: Paulus, 2011.

ZILLES, Urbano. **Panorama das Filosofias do Século XX.** São Paulo: Paulus, 2016.

A RELIGIÃO CIVIL DE ROUSSEAU E SUA FUNÇÃO NA MANUTENÇÃO DA ORDEM SOCIAL

Anderson Carvalho dos Santos ¹

RESUMO

Este artigo traz à reflexão o conceito de *religião civil* adotado por Rousseau no *Contrato Social* e a ideia de ordem que perpassa suas obras, mais especificamente a ideia de *ordem social*, visto que, pela necessidade de delimitação, torna-se impossível adentrar nos temas de ordem natural e ordem moral. Analisaremos a função da religião civil no pensamento político de Rousseau de modo a demonstrar como o seu uso pode contribuir para a manutenção da ordem dentro da sociedade. De forma rápida e geral, abordarei a questão da religião no pensamento do genebrino, para que essa discussão sirva de introdução à reflexão sobre a religião civil e a sua relação com a política e a ordem social.

PALAVRAS - CHAVE: Religião civil; ordem civil; coesão social; Rousseau.

ROUSSEAU'S CIVIL RELIGION AND ITS FUNCTION IN THE MAINTENANCE OF THE SOCIAL ORDER

ABSTRACT

This article brings to the reflection the concept of civil religion adopted by Rousseau in the Social Contract and the idea of order that pervades his works, more specifically the idea of social order, since, due to the need for delimitation, it becomes impossible to enter into the themes of natural order and moral order. We will analyze the function of civil religion in Rousseau's political thought in order to demonstrate how its use can contribute to the maintenance of order within society. In a quick and general way, I will approach the question of religion in the Genevan thought, so that this discussion serves as an introduction to the reflection on civil religion and its relation to politics and social order.

KEY - WORDS : Civil religion; civil order; social cohesion; Rousseau.

Considerações iniciais

A ideia de ordem perpassa grande parte das obras de Rousseau e pode ser tomada como elemento unificador de suas obras. Há referências a uma ordem natural no *Discurso*

¹ Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (2013) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2016). Atualmente cursa Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás e também atua como Técnico em Assuntos Educacionais na mesma Universidade. Tem experiência na área de Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ética, Filosofia, Educação e Fundamentos dos Processos Educativos.

sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens² e, também, na *Carta sobre a Providência* destinada a Voltaire. Encontramos também referências a uma ordem civil a partir da leitura do *Contrato social* e, além disso, podemos perceber a ideia de uma ordem moral a partir da leitura do *Emílio*. Do mesmo modo há várias referências ao tema da religião nas obras do cidadão de Genebra, como a religião natural, a religião do homem, do padre e também a religião civil.

Pela impossibilidade de pensar todas as facetas desses dois conceitos neste pequeno espaço, nos deteremos na relação entre a religião civil e sua função dentro da sociedade, isto é, buscaremos refletir sobre o papel da religião civil no pensamento político de Rousseau de modo a demonstrar qual o seu lugar na manutenção da ordem social. Assim, começaremos por analisar, de forma rápida, a questão da religião no pensamento do genebrino, para que essa discussão nos sirva de introdução à reflexão sobre a religião civil e a sua relação com a política e a ordem social.

1. Rousseau e a religião

Nas obras do cidadão de Genebra encontramos frequentemente referências à religião. Esse é um tema que permeia seu pensamento de modo bem claro. Desde o *Segundo discurso*, passando pelo *Contrato social* até chegar ao *Emílio*, Rousseau parece não conseguir se desvencilhar dessa questão, voltando a ela frequentemente mesmo que seja para tratá-la sob aspectos diferentes. Não por menos, quando refletiu sobre esse tema em suas obras, o genebrino foi taxado de muitas maneiras diferentes, ora como um anticristão, ora como católico, outras vezes como protestante, chegou a ser considerado ateu. E se não bastassem todas essas controvérsias, ao buscar muitas vezes demonstrar, de modo crítico e racional como entendia a religião, teve seus escritos condenados tanto por católicos quanto por protestantes.

De fato, Rousseau deixa possibilidades para se pensar esse tema por vieses diferentes. Assim como as reflexões sobre a educação, a política e a liberdade, as suas discussões acerca da religião são fontes de muitas controvérsias, o que, porém, não desmerece ou diminui a importância do que ele escreveu sobre o assunto. Nas suas obras sempre encontramos personagens envolvidos com o elemento religioso, ou mesmo negando-o: Wolmar é ateu, Emílio é seguidor da religião natural, Julie é protestante. Dessa diversidade,

2 No artigo utilizaremos as seguintes abreviações: *Segundo discurso* (*Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*) *Contrato* (*Contrato Social*) e *Emílio* (*Emílio ou da educação*).

provavelmente, decorrem as variadas interpretações sobre essa questão. De todo modo, não parece haver, em nenhum momento nas obras do genebrino, uma linha única que caracteriza e/ou defende uma certa postura religiosa exclusiva e vigente à sua época.

Quando o genebrino reflete sobre a religião louvando-a ou criticando-a, segue uma linha tênue que provoca os ânimos e nos faz interpretá-lo ora buscando encaixá-lo, de algum modo, a uma determinada religião, ora querendo o afastar de tudo aquilo que conhecemos como religião instituída. O fato é que, mesmo trazendo reflexões variadas sobre esse tema, o autor do *Contrato* não teme questionar os aspectos da religião que, na sua visão, não condizem com a moralidade e com o bem estar social:

Ele nega e destrói na ética e na política, na religião, na literatura e na filosofia, as formas estabelecidas que encontra, mesmo correndo o perigo de fazer o mundo afundar novamente em seu estado original informe, no estado de “natureza”, abandonando-o assim em certo sentido ao caos (CASSIRER, 1999, p. 38, grifos meus).

As importantes páginas destinadas ao tema da religião, principalmente aquelas que estão inseridas nas suas principais obras, nos fazem perceber um Rousseau bastante preocupado em deixar para os seus leitores uma ideia de religião que pudesse servir de auxílio para o desenvolvimento moral e social do homem: “Para Rousseau, o sentido da religião está implícito em seu desempenho; e seu desempenho mais elevado, até mesmo único, consiste em assegurar e promover a felicidade do homem” (CASSIRER, 1999, p. 109). Essa é uma das maiores preocupações do genebrino: como o homem pode torna-se virtuoso e assim alcançar a felicidade. As leituras de suas obras parecem indicar que um dos elementos que podem auxiliar no alcance desse alvo é a religião, porém não qualquer religião.

Não se trata, simplesmente, das religiões instituídas, pois Rousseau as críticas veementemente por entender que ao invés de conduzirem o homem ao conhecimento do Ser Superior, à virtude e à felicidade, apenas criam obstáculos ao alcance desses objetivos: “a religião serve apenas de máscara ao interesse e o culto sagrado de salvaguarda para a hipocrisia” (ROUSSEAU, 1992, p. 300). Ele mesmo critica a quantidade de mediadores que se põem entre o homem e Deus. “Quantos homens entre mim e Deus” (1992, p. 347) exclama ele na *Profissão de fé do Vigário Saboiano*. Com essas palavras, pretende demonstrar que o conhecimento da divindade pode muito bem ser alcançado por via direta entre o homem e Deus, não necessitando da mediação de outrem. O homem certamente é dotado de faculdades capazes de fazê-lo caminhar ao conhecimento de Deus.

Dentro do tema da religião tratado por Rousseau, há duas formas que se destacam, a saber, a religião natural e a religião civil. A primeira é discutida de modo mais profundo no Livro IV do *Emílio*, mais especificamente na *Profissão de fé do Vigário Saboiano*, e a segunda é discutida no Livro IV do *Contrato social*. A religião natural tem como finalidade “conhecer a Deus não através da discussão ou do ritual, mas pelo emprego natural da razão em total consonância com o sentimento” (GAY, 1999, p. 25). A religião civil, por sua vez, não pretendendo trazer uma definição simplista desse conceito dentro do arcabouço teórico de Rousseau, se constitui como um elemento que busca fomentar a coesão social e contribuir para a manutenção da ordem civil. Trata-se de um elemento importante para o bom funcionamento da sociedade.

Ao nos depararmos com as variadas interpretações sobre a questão da religião em Rousseau, percebemos que, de fato, é necessário aplicar uma reflexão rigorosa sobre esse tema para buscar uma melhor compreensão do papel da religião tanto no âmbito individual quanto no âmbito social. Esse empreendimento certamente demanda tempo, e não sendo nosso objeto principal discutir amplamente o conceito de religião em Rousseau, encerro este tópico que serve apenas como preâmbulo para entender o que se intenta com esse artigo a partir daqui, que é compreender a função da religião civil na vida coletiva.

2. A religião civil e sua relação com a ordem social

“Tudo é certo em saindo da mão do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1992, p. 9), essas são as primeiras palavras que Rousseau escreve no *Emílio*, obra extensa e considerada, por ele mesmo, a sua mais importante. A ideia de que tudo está bem ordenado quando sai das mãos do Autor das coisas e a ideia de degeneração a que tudo chega ao cair nas mãos dos homens está profundamente enraizada no pensamento do cidadão de Genebra, sendo demonstrada pelo tom convicto com que inicia essa obra.

A observação feita no início do *Emílio* sempre se mostrou muito clara aos olhos de Rousseau: a harmonia reinante é fruto de uma sabedoria superior que ama o que é bem ordenado, o caos é resultado da ação humana. Ao conjecturar, no *Segundo discurso*, uma natureza bem ordenada, onde o homem era parte integrante dessa ordem e vivia de acordo com ela, seguindo espontaneamente as leis naturais, o genebrino afirma que esse era um estado feliz, apesar de o homem estar mais perto dos animais e ser governado pelos instintos.

Todavia, dentro de todo esse sistema, onde até mesmo os acidentes naturais não desfazem a ordem, há algo no homem que o faz diferente, há nele uma faculdade que pode contribuir ou não para a manutenção da ordem. Ele é livre e o é tanto para o seu benefício quanto para o seu prejuízo. O que o faz diferente dos animais, o que o eleva acima de todos os outros seres da natureza é também fonte de grandes males quando mal utilizado. O mau uso da liberdade faz o homem se desviar do sistema ordenado da natureza. Ao caminhar rumo ao estado social por meio de um pacto enganoso que mergulha o homem numa imensidão de desigualdades, ele se afasta cada vez mais dessa primeira ordem, a natural, e adentra na esfera da desordem social.

No estado da natureza a ordem é mantida pelas leis naturais, os animais as seguem e assim se mantêm sempre dentro desse sistema bem ordenado. A passagem do estado de natureza para o estado civil levou o homem à desordem, mas Rousseau, em suas reflexões no *Contrato social*, pensa a possibilidade de um estado civil bem ordenado desde que se legitime o pacto que dá origem à sociedade e se faça uso de certos elementos que promovam e preservem a ordem social. Dentre esses elementos está, a nosso ver, a religião civil.

No livro IV, capítulo VIII do *Contrato*, Rousseau trabalha diretamente com a questão da religião civil. Depois de construir longamente seu sistema político muitas vezes tão aplaudido e outras vezes tão criticado, o genebrino finaliza com a ideia de uma religião civil. Como já o dissemos acima, ele parece não conseguir se desvencilhar dessa ideia, é algo que o persegue. Talvez por causa de sua criação, talvez pelo desejo e pela busca incessante de encontrar um ideal de indivíduo e de sociedade que, sem o concurso da religião, seria praticamente impossível. Assim, o capítulo sobre a religião civil parece ser o ápice, o elemento que faltava para dar sustentação à construção política feita pelo genebrino nas páginas anteriores da obra.

Logo no início do capítulo sobre a religião civil, Rousseau reconhece que o elemento religioso sempre foi utilizado para fins políticos: “os homens não tiveram, no princípio, outros reis além dos deuses, nem outro governo além do teocrático” (1999, p. 155). Para o genebrino, a linguagem da religião sempre foi capaz de exercer forte influência sobre os indivíduos e, para a construção de sua sociedade, ele não deixaria de lado esse elemento que, historicamente comprovado, foi capaz de manter unidas e fortes grandes sociedades do passado. Diz Rousseau na primeira versão do *Contrato*: “nenhum povo jamais subsistiu nem subsistirá sem religião, e se nenhuma lhe fosse dada, o próprio povo criaria uma; caso contrário, seria logo destruído” (In. KAWAUCHE, 2013, p. 298) O recurso à religião civil, na

finalização do seu sistema político, em nenhum momento é algo que ele faz como se estivesse criando algo totalmente novo. O cidadão de Genebra desconfiava da imperfeição de uma sociedade totalmente laica.

Rousseau, porém, não era ingênuo quanto à matéria da religião e sua relação com a política dos Estados. Sabia muito bem que certas religiões não auxiliam na manutenção da ordem, pelo contrário, são nocivas à coesão social e terminam por destruir aquilo que poderia manter os indivíduos unidos. Desse modo, antes de partir realmente para a questão da religião civil e sua relação com a ordem social, Rousseau, provavelmente para demonstrar a diferença de sua proposta de religião, aborda a relação entre religião e política de forma negativa ao enumerar três tipos de religiões. Ele apresenta, então, o que há de bom e de ruim em cada uma delas no que diz respeito ao fortalecimento ou não do liame social.

Os três tipos são a religião do homem, a do cidadão e a do sacerdote. Rousseau caracteriza cada uma delas, sendo que a primeira é uma religião que não necessita de templos ou altares, pois se insere no interior do homem: “é a pura e simples religião do Evangelho”. A segunda é aquela circunscrita aos Estados nacionais, é uma religião em que “os direitos e os deveres do homem não vão além dos seus altares”. Rousseau associa essa segunda religião àquelas dos primeiros povos. Quanto ao terceiro tipo de religião mencionado pelo genebrino, sua caracterização já se inicia como uma palavra que não aparece ao descrever os outros dois tipos. A terceira forma de religião, diz Rousseau, é “mais estranha”, isso porque divide o homem, é prejudicial à unidade, pois lhes dá “duas legislações, dois chefes, duas pátrias, submete-os a deveres contraditórios e os impede ao mesmo tempo de serem devotos e cidadãos” (1999, p. 160).

Rousseau afirma que esse terceiro tipo de religião dá origem a uma espécie de direito misto e insociável. Isso demonstra, primordialmente, os efeitos nocivos de tal religião dentro do corpo político, de tal modo que, para o genebrino, é perda de tempo demonstrar os seus efeitos maléficos. A existência de duas pátrias e de dois senhores é causa de anulação da soberania, já que esta é indivisível. Portanto, a religião do sacerdote é incompatível com uma sociedade que se pretende ser bem ordenada. Esse tipo de religião rompe a unidade social e põe o homem em contradição consigo mesmo. Desse modo, “dado que a meta do *Contrato social* reside em descrever os meios para a manutenção de um corpo político coeso, tudo o que prejudica a unidade da sociedade civil, colocando o homem em contradição consigo mesmo, é inútil e deve ser descartado” (MOSCATELI, 2010, p. 152).

A religião do cidadão, apesar de ter vantagens por unir os indivíduos no culto divino e no amor às leis, e lhes ensinar a servir o Estado trazendo certa coesão social, contém a desvantagem de ser fundada no erro e na mentira. E ainda mais, é uma religião que fomenta a intolerância religiosa, algo que Rousseau, na formulação dos dogmas da religião civil, irá desaproveitar veementemente. Em síntese, o ruim dessa religião “está no fato de tratar-se de uma religião nacional exclusivista, o que faz com que seus seguidores sejam intolerantes em relação aos membros de outros corpos políticos” (KAWAUCHE, 2013, p. 215). Devemos aqui observar que Rousseau, apesar de estar buscando a coesão e a ordem social, não aceita chegar a esse fim pelo caminho da intolerância. Desde o início do capítulo sobre a religião civil, ele desaprova esse aspecto que parece comum a todas as religiões.

Por último tem-se a religião do homem, o cristianismo, não dos dias de Rousseau, mas aquele do Evangelho. O nosso autor tece alguns dóceis elogios que, se não continuássemos a leitura, certamente diríamos ser essa a melhor religião para o Estado. É uma religião “santa, sublime, verdadeira” em que “os homens, filhos do mesmo Deus, se reconhecem todos como irmãos, e a sociedade que os une não se dissolve nem com a morte” (1999, p. 161). Porém, mesmo depois desse louvor, há duras críticas que apontam os malefícios dessa religião em relação aos seus efeitos dentro do corpo social. Ela é, também, incompatível com a ordem civil, pois não liga os corações dos cidadãos ao Estado; pelo contrário, ela os desliga de todas as coisas terrenas, e sobre essas desvantagens o cidadão de Genebra afirma: “não conheço nada mais contrário ao espírito social” (1999, p. 162). Segundo Kawauche,

a religião do homem tem o defeito de fazer com que os indivíduos se preocupem menos com a pátria terrena do que com a pátria celestial de modo que seus seguidores dificilmente encontram-se dispostos a morrer por seu país. Daí o porquê de Rousseau afirmar que essa religião não tem “nenhuma relação particular com o corpo político” (2013, p. 214-5).

Pesa a favor dessa religião a possibilidade de se formar a sociedade mais perfeita que se possa imaginar, pois seria constituída por verdadeiros cristãos, que se respeitariam mutuamente e amariam a todos que pertencem ao gênero humano. Porém, essa hipótese não convence Rousseau de sua eficácia para ser adotada por um corpo social, pois, para ele, essa “não seria uma sociedade de homens” (1999, p. 162). Apesar de haver cumpridores das leis, chefes moderados e justos, magistrados incorruptíveis, características que o genebrino reconhece como muito boas, ele nos convida a enxergar mais longe. É um convite a pensar além do que a visão pode alcançar, além das influências imediatas.

Em toda essa perfeição, diz Rousseau, residiria o vício que destruiria essa sociedade formada de cristãos. Mesmo tendo ótimas qualidades, faltar-lhes-ia algo que os ligasse ao Estado e, não havendo isso, a indiferença brotaria. Haveria uma forte insensibilidade quanto ao bom ou mau êxito de suas ações, desde que, na consciência dos indivíduos, tudo estivesse ocorrendo segundo a vontade de Deus. Não haveria em seus corações o amor que arde pelas vitórias e pelas glórias da pátria em que se vive. Essas características, em uma guerra, demonstrariam o quão fracos seriam, pois a sua piedade os levaria à derrota certa. Assim, para o autor do *Contrato*, “os verdadeiros cristãos foram feitos para ser escravos; sabem disso e não se comovem muito; aos seus olhos, esta vida breve tem pouco valor” (1999, p. 164). Por ser um amante profundo da liberdade e por entender que o cristianismo do Evangelho prega somente servidão e dependência em termos políticos, essa certamente não seria uma religião aprovada por Rousseau para a república.

Diante desse quadro nada animador, qual a saída para Rousseau? A que religião recorrer, já que o recurso a ela é necessário e aquelas por ele mencionadas não satisfazem os critérios que possam contribuir para a boa ordem civil? “Em suma, o que Rousseau nos apresenta é um quadro de impossibilidades para o ‘problema político da religião’”, diz Kawauche (2013, p. 217). Há a necessidade de uma alternativa que possibilite articular religião e política sem dar aos homens dois senhores e sem fazer deles indivíduos indiferentes para com as glórias e o desenvolvimento da pátria. Uma religião que possa auxiliar no bom ordenamento da sociedade e promover os laços de sociabilidade entre os cidadãos:

A história das religiões, em suma, aponta quais espécies de culto devem ser desprezadas em nome da coesão do Estado, assim como quais preceitos são úteis à sua conservação. Diante disso, a tarefa que Rousseau se coloca é a de buscar uma opção a essas religiões que os homens vêm seguindo desde os tempos remotos, uma que seja capaz de combinar, tanto quanto possível, o que há de positivo nelas sem, entretanto, recair nos mesmos males que ele havia denunciado (MOSCATELI, 2010, p. 152).

A solução encontrada por Rousseau é fazer uma combinação entre o a religião do homem e do cidadão, sem delas levar o que há de desvantagens, “uma religião alternativa, de outra natureza, denominada por nosso autor de *religião civil*” (KAWAUCHE, 2013, p. 217). A finalidade é encontrar um meio de articular a religião e a política de modo que esse problema possa desaparecer e dar origem a uma sociedade sem divisão, bem ordenada, com laços sociais fortalecidos e sem intolerância religiosa, uma sociedade em que os cidadãos busquem sempre o bem comum por amarem a pátria em que vivem.

A religião civil torna-se aqui um elemento indispensável para essa coesão social. Ela tem a finalidade de fazer nascer nos corações dos cidadãos sentimentos que os liguem uns aos

outros e todos à sociedade com laços inquebráveis. Tão fortes que sejam capazes de juntos darem a vida para manterem o bem e a ordem do Estado em que vivem.

Mas do que se trata essa religião civil? Onde residiria a sua diferença daquelas de que Rousseau havia falado anteriormente? Seria mais uma que buscaria ser intermediária entre o homem e Deus? A resposta vem pela negativa. Trata-se de algo totalmente diferente, que apesar de ter o nome de religião não tem a pretensão, por meio de seus dogmas, de ser uma mediadora entre o homem e a divindade. Busca primordialmente, na sua essência, criar “sentimentos de sociabilidade” entre os indivíduos, de modo que eles possam fortalecer o Estado. Rousseau acrescenta que sem esses “sentimentos de sociabilidade [...] é impossível ser um bom cidadão ou súdito fiel” (1999, p. 165).

Em nota à edição do *Contrato* da coleção Os pensadores, Lourival Gomes Machado diz que Beuvalon delinea o resumo do pensamento de Rousseau acerca da religião da seguinte forma: “o que importa para o Estado não é a parte por assim dizer metafísica da religião, mas unicamente suas consequências morais e sociais” (2005, p. 241), tendo o Estado o direito de proibir ou impor algum dogma em nome da utilidade. A religião passa, assim, diferentemente daquela apresentada no *Emílio* – apesar de a religião natural apresentar semelhanças com a religião civil³ –, a ter um caráter eminentemente político:

Também conhecido como *Profissão de Fé Puramente Civil*, a religião civil é conjunto de crenças básicas necessárias a serem professadas pelos cidadãos do Estado. Segundo Gouhier [...], é “um resíduo comum às religiões históricas”, que eliminaria dessas religiões tudo que não consta como “propriamente religioso”, tiraria as “superstições, dogmas mais ou menos bárbaros, mistérios inúteis”, sobrando apenas “a essência religiosa de toda religião” (ZIMMERMAN JR., 2017, p. 75).

Ao fixar os dogmas dessa religião, o genebrino menciona quatro características indispensáveis. Eles devem ser: 1º) simples, 2º) em pequeno número, 3º) enunciados com precisão, e 4º) sem comentários e explicações. Apesar de parecer, pela leitura, que Rousseau tenta empurrar esses dogmas “goela abaixo”, sem a possibilidade de revisões e/ou críticas, acreditamos que o que há para ser dito deles está diretamente ligado a essas características.

São nelas que, justamente, aparecem as diferenças entre a religião civil e as outras religiões que não contribuem para a manutenção da ordem social. Os dogmas devem ser *simples* e em *pequeno número* para se contraporem aos dogmas numerosos e tantas vezes

³ Para mais informações sobre a religião natural e religião civil, conferir o artigo *Da religião natural à religião civil*, de Kawauche (2008). Princípios, Natal, v.15, n.23, jan./jun. 2008, p. 117-133.

complexos e incompreensíveis das religiões históricas. Devem ser *enunciados com precisão* para evitar distorções por parte dos cidadãos e/ou uma multiplicidade de interpretações que possam perturbar a ordem civil. E por fim, a quarta característica, *sem comentários e explicações*, é resultado das outras três, pois poucos dogmas simples, enunciados com precisão, são praticamente explicáveis por si mesmo. Seis são os dogmas e Rousseau faz uma classificação deles como sendo cinco positivos e um negativo:

A existência da divindade poderosa, inteligente, benfazeja, providente e providente, a vida futura, a felicidade dos justos, o castigo dos maus, a santidade do contrato social e das leis, são estes os dogmas positivos. Quanto aos dogmas negativos limito-me a um só, a intolerância, implícita nos cultos que excluímos (1999, p. 166).

Apesar de se tratar de uma *profissão de fé puramente civil*, o elemento teológico comum às outras religiões não desaparece, como pode ser percebido na citação acima. Pelo contrário, ele está presente na maioria dos dogmas, mais precisamente nos quatro primeiros. Porém, a sua presença não se constitui como elemento de prova da existência de algo transcendente; trata-se, unicamente, de utilidade política. A crença nesses dogmas é útil à manutenção da ordem social, nada além disso. Como esclarece Moscateli, ao fazer um estudo sobre o uso instrumental da religião no *Contrato social* à luz dos princípios de Montesquieu, o intuito de fixar a crença na divindade “é apenas o de justificar a utilidade política da fé em Deus, na medida em que a religião serve como motivo repressor da conduta dos indivíduos” (2010, p. 156). Esse argumento pode ser estendido, sem problemas, aos outros três dogmas seguintes, pois eles influenciam os cidadãos a balizar suas ações de modo que a ordem social seja sempre mantida e, assim, possam atingir a vida futura alcançando a felicidade e evitando os castigos.

O quinto dogma, “uma anomalia na sequência de dogmas puramente teológicos” (KAWAUCHE, 2011, p. 32), fala da sacralidade do contrato social e das leis. Esse nos parece ser um recurso que servirá, assim como os outros, para falar aos corações dos cidadãos. Se o discurso que afirma a necessidade de se obedecer às leis e aceitar o contrato social é, unicamente por seu conteúdo, muitas vezes ineficaz, ao revesti-lo de um caráter sagrado, “santidade”, cumpre-se a finalidade a que se propõe, qual seja, manter a ordem social pela obediência das leis e pela aceitação incondicional do contrato em que estaria implícita a obediência e a aceitação a Deus:

Quanto mais os cidadãos venerassem as leis sob as quais viviam como homens livres, mais facilmente essa meta seria alcançada, pois diminuiria a tentação de abalarem, ainda que involuntariamente, os alicerces da boa ordem pública. Dessa maneira, Rousseau pretendia elevar as leis e o pacto social à condição de objetos sagrados nos vários sentidos que a palavra latina *sacer* continha, como coisas dignas de profunda reverência, e também como algo intocável e inviolável (MOSCATELI, 2010, p. 166).

Por último tem-se o dogma negativo que diz respeito à intolerância religiosa que é, para o genebrino, naturalmente o mesmo que intolerância civil. Esse dogma, guardadas as devidas proporções e sem querer trair o nosso autor, nos parece ser o mais importante, pois mesmo dizendo que os dogmas não careciam de comentários e explicações, o genebrino não consegue deixá-lo unicamente com a interpretação que se pode retirar do próprio dogma. Ele toma parte para comentá-lo e afirma, logo de início, ser “impossível viver em paz com pessoas que se acredita réprobas” (1999, p. 166), demonstrando assim os efeitos desastrosos que advém com a intolerância.

Na sua análise das religiões que não promoviam a coesão social, já é possível perceber a primeira crítica à intolerância quando Rousseau fala da religião do cidadão e a desaprova. A intolerância é causa de desordem e de caos e, para o autor, que tem como princípio norteador a manutenção da ordem pública, aceitar cidadãos intolerantes no Estado é o mesmo que contribuir para a destruição dessa ordem, pois fomenta guerras e assassinatos pela simples razão de o intolerante querer forçar outros indivíduos seguir os credos que professa. Daí a necessidade de se banir do Estado qualquer religião que se pretenda exclusiva:

Além de prejudicar gravemente a coesão social, minando os laços entre os cidadãos, a intolerância teológica tem também um outro efeito nocivo para o corpo político, que é o de conceder aos sacerdotes uma proeminência dentro do Estado capaz de colocá-los acima até do soberano, mesmo em questões temporais, de maneira que os governantes transformam-se em simples cumpridores das ordens do clero (MOSCATELI, 2010, p. 164).

Há, pela análise das observações que Rousseau faz da religião civil, a possibilidade de também tomá-la como intolerante, pois, antes de fixar os dogmas, Rousseau já adverte sobre a possibilidade de se banir do Estado o cidadão que não creia neles. Esse banimento, todavia, não se dará pela via teológica, mas pela via social, pois quem não crê nos dogmas não é banido por ser ímpio, mas por ser insociável e um possível perturbador da ordem civil. O genebrino se torna mais duro ao dizer que o cidadão que tiver aceitado os dogmas da religião civil, se depois passar a agir como se não os aceitasse, deveria ser morto, “pois cometeu o maior dos crimes: mentiu perante as leis” (ROUSSEAU, 1999, p.166).

Todavia, se levarmos em conta a finalidade da religião civil como sendo um elemento de manutenção da ordem civil, percebemos que essas penas, aparentemente dignas de serem colocadas no rol da intolerância, são formas de reforçar a busca pela unidade do Estado e promover a ordem pública. “Os dogmas da religião civil desempenham o papel de “suporte moral” da sociedade, ou, em linguagem figurada, o “cimento” das relações humanas” (KAWAUCHE, 2013, p. 220). Vemos ainda Rousseau, ao apresentar os malefícios da religião do homem, demonstrar as características necessárias a uma religião que pretenda fomentar a unidade social: ela deve acrescentar força às leis e deve ligar os corações dos cidadãos. Essas características, certamente, estão diretamente ligadas à religião civil por meio dos seus dogmas.

3. Considerações finais

Podemos retirar do próprio texto do *Contrato* as justificativas para o recurso à religião. Voltando atrás, no *Contrato*, no capítulo sobre o Legislador (Livro II, capítulo VII), vemos que Rousseau já havia recorrido ao elemento religioso tanto ao mostrar que política e religião servem de instrumento uma a outra na origem das nações (1999, p. 113), quanto ao afirmar a necessidade de o Legislador buscar uma “autoridade de outra ordem” que persuadisse os cidadãos a serem cumpridores fiéis das leis. Essa autoridade de outra ordem parece tratar-se de uma linguagem transcendente, “vinda do céu”, que de certo modo fizesse os homens “obedecer com liberdade” em função da “felicidade pública” (ROUSSEAU, 1999, p. 52). Assim, esses dois capítulos⁴ se mostram intimamente relacionados quanto ao tema da religião e sua função política para garantir a manutenção da ordem.

Finalizo esse artigo, recorrendo a uma passagem esclarecedora de Thomaz Kawauche, em que ele afirma ser a religião civil um meio de “conciliar as esferas política e religiosa, pois trata-se no *Contrato* de fazer uso da religiosidade dos indivíduos, tornando-os cumpridores dos deveres civis como se estes fossem deveres religiosos, a fim de promover a unidade do corpo político” (2007, p. 12).

⁴ Para mais informações sobre a religião natural e religião civil, conferir o artigo *Da religião natural à religião civil*, de Kawauche (2008). Princípios, Natal, v.15, n.23, jan./jun. 2008, p. 117-133.

REFERÊNCIAS

- CASSIRER, Ernest. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- GAY, Peter. *Introdução*. In: CASSIRER, Ernest. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 7-36.
- KAWAUCHE, Thomaz. *A santidade do contrato e das leis: um estudo sobre religião e política em Rousseau*. São Paulo. 227 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. 2007.
- _____. Da religião natural à religião civil. *Princípios*, Natal, v. 15, n. 23, p. 117-133, jan./jun. 2008.
- _____. “A santidade do contrato e das leis: considerações sobre a religião civil de Rousseau”. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 52, n. 123, 2011.
- _____. *Religião e política em Rousseau: o conceito de religião civil*. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2013.
- MOSCATTELI, Renato. O uso instrumental da religião no *Contrato social*: uma leitura da obra de Rousseau à luz dos princípios de Montesquieu. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 16, n. 1, p. 150-169, 2010.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1992.
- _____. *O contrato social: princípios do direito político*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Do contrato social*. Coleção “Os pensadores”. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural. 2005. p. 45-243. (Coleção “Os pensadores”. Vol. II).
- ZIMMERMAN JR., Giovani L. *A religião civil na filosofia política de Rousseau*. Toledo. 107 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2017.

SOBRE OS CONCEITOS DE LIBERDADE E VIRTUDE: NOTAS EXPLORATÓRIAS AO ESTUDO DO REPUBLICANISMO

Antonio Carlos Figueiredo Costa¹

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar os conceitos de Liberdade e Virtude, entendidos como de fundamental importância na montagem das matrizes conceituais da tradição republicana. As reflexões estão centradas sobre os republicanismos greco-romano e do humanismo cívico, e propõem um exercício das possibilidades colocadas pelas práticas desenvolvidas em consonância com a vertente da História do pensamento político conhecida por contextualismo lingüístico (*linguistic turn*). Ao longo do nosso trabalho, concebido como um balanço crítico, e portanto caracterizado como de revisão bibliográfica, a proposta central foi de colocar em diálogo autores clássicos recepcionados pela tradição republicana como paradigmáticos em suas respectivas épocas, e que passaram a constituir uma espécie de cânone, considerados os estudos acerca do republicanismo. Durante o renascimento, os conceitos de liberdade e virtude acabariam por revelar seu caráter trans-histórico, pois o revivescimento dos empreendimentos comerciais articulados a uma não interdição do lucro, iriam contribuir para o esgarçamento de certos laços simbióticos entre o cidadão e sua polis, impondo aos conceitos de liberdade e virtude uma obrigatória redefinição.

PALAVRAS-CHAVE: república; valores republicanos; matrizes conceituais; *linguistic turn*.

ON THE CONCEPTS OF LIBERTY AND VIRTUE: EXPLORATORY NOTES TO THE STUDY OF REPUBLICANISM

SUMMARY

This paper proposes to investigate the concepts of Liberty and Virtue, understood as of fundamental importance in the assembly of the conceptual matrices of the republican tradition. The reflections are centered on the Greco-Roman republicanism and civic humanism, and propose an exercise of the possibilities posed by the practices developed in consonance with the strand of History of political thought known as linguistic turn. Throughout our work, conceived as a critical review, and therefore characterized as a bibliographical review, the central proposal was to put into dialogue classic authors received by the republican tradition as paradigmatic in their respective epochs, and that they began to constitute a kind of canon, considered the studies about republicanism. During the rebirth, concepts of liberty and virtue would eventually reveal their trans-historical character, for the revival of commercial enterprises articulated to a non-profit interdiction would contribute to the stagnation of certain symbiotic ties between the citizen and his polis, imposing to the concepts of freedom and virtue an obligatory redefinition.

KEY WORDS: republic; republican values; conceptual matrices; linguistic turn.

¹ Doutor em História (2016) pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Introdução

A Pretensão desse pequeno estudo que de forma singela intitulamos como notas exploratórias é contribuir para o entendimento de dois conceitos considerados centrais nas matrizes republicanas, desde os seus primórdios formativos. Conforme os testemunhos registrados por uma extensa bibliografia, a sistemática construção desses conceitos nos faz recuar até a Antiguidade Greco-romana.

Com isso, torna-se defensável dizer que muito mais que simples conceitos históricos, liberdade e virtude podem ser situadas também como categorias de análise, ou caso prefiram, na esfera dos chamados conceitos trans-históricos. A perspectiva que buscarei retratar a apropriação e atualização desses conceitos por parte dos homens da Renascença italiana, os quais identificaram em tais conceitos grande potencial heurístico, tenta esboçar o reatamento então ocorrido, que se traduziu à época em um diálogo criativo e edificante com os homens da Antiguidade. Tais questões serão formuladas sob os cânones de métodos e práticas contextualistas, onde emergem como privilegiadas, as sedimentações da linguagem e os vocabulários normativos conforme recepcionados na tradição ocidental.

As modificações experimentadas ao longo do tempo pelo republicanismo em relação aos conceitos de liberdade e virtude, deslocados dos contextos originais onde foram cunhados, constitui em termos da problematização proposta, nosso eixo central.

A República: virtude como princípio, liberdade como fim

Conceitos sofrem mutações de sentido, pois acabam apropriados por contextos diversos para os quais foram cunhados, a ponto até de parecerem neologismos. Entre as várias possibilidades de abordagem, escolhemos iniciar pelos escritos de Charles-Louis de Secondat, barão de La Brède e de Montesquieu, percuciente inquiridor do passado. Historiador e teórico político francês do século dezoito, Montesquieu, que apesar de carregado “por suas nostalgias feudais” (CHÂTELET, 1997,p.63), tomou como norteamento dos seus trabalhos, uma espécie de arcano que considerava mediar em última análise, o que denominou por espírito das leis, encontrando nestas, relações com a natureza, a extensão territorial, o povo, e o princípio de cada governo.

Objeto de recuperação no contexto revolucionário francês, onde seus escritos de natureza política e jurídica acabaram sendo desviados de uma original defesa dos privilégios

da nobreza, as teorias de Montesquieu, ou pelo menos a sua interpretação pelos revolucionários do dezoito, acabaram postos a serviço da causa do povo, ou, conforme corrigiu Châtelet (1997), pelo menos do Terceiro Estado.

Contudo, a caracterização do regime republicano pelo barão de *La Brède* atende ao nosso eixo de problematização, por relacionar as leis com o grau de liberdade que uma dada Constituição possa suportar. Montesquieu vinculou à espécie de governo republicano, cuja natureza é ser detido pelo povo, o princípio da virtude. Considerava o autor ser o regime republicano uma forma superada, simples sobrevivência histórica condenada por causa do crescimento populacional dos Estados modernos. Pensando de maneira historicamente localizada, escrevera Montesquieu que a virtude deveria ser entendida no sentido político como amor pela *res publica*, frisando que tal virtude seria constantemente solicitada, e por diversos meios, como a educação cívica, a censura e a economia autárquica, pois o regime republicano teria sua sorte condicionada por ela.

Em sua obra, ‘Do espírito das Leis’, Montesquieu escreveu que no regime republicano a virtude política seria definida como “o amor pelas leis e pela pátria”, tratando-se de “uma renúncia a si próprio, que é sempre algo muito penoso”, amor que exigindo sempre a “supremacia do interesse público sobre o interesse particular, produz todas as virtudes individuais” (MONTESQUIEU, 1997, P. 75-80). A explicação oferecida por Montesquieu encontrava fundamentação pelo fato do governo estar confiado aos cidadãos, necessitando para sua conservação, o amor destes. O amor pela República deveria portanto ser implantado e inspirado nas crianças, de onde ficava realçado o papel da Educação, pela ação dos pais, os quais devendo possuir amor pela República, deveriam inculcar em seus filhos, tal amor. Nessa noção algo cristalizada do conceito de virtude, Montesquieu nos informa sobre as idéias de censura, que seria a condenação das cidades gregas ao exercício de profissões que acarretassem lucro monetário pelo fato destes ofícios, ao mesmo tempo que corrompiam o corpo, deixavam o cidadão, nas palavras de Xenofonte, sem tempo, nem para os amigos nem para a República. Não se queria os cidadãos ociosos, mas ocupados nos exercícios que dependiam da ginástica e nos que se relacionavam com a guerra. Quanto à noção de economia autárquica, Montesquieu fez recurso a Platão, no aspecto que este apontava para o estabelecimento de uma comunidade de bens da República, onde o comércio deveria caber à cidade e não aos cidadãos. Como solução para a conservação dos costumes e o respeito exigido para com os deuses devia ser feita a separação dos estrangeiros.

Montesquieu compreendia a virtude como condicionada a um exercício de associação, pensando o governo republicano como necessariamente articulado com a noção de probidade, no que buscava no clássico deixado por Aristóteles, especificamente no capítulo IV de Política (ARISTÓTELES, 2006) o sentido com que a virtude distingue o cidadão, ou seja, as virtudes de homem honesto; nestas condições, a virtude republicana encontra-se imbricada na relação simbiótica que o cidadão da *polis* grega mantinha com a sua cidade.

Revisitando os clássicos

Esse contexto de uma simbiótica relação do cidadão com a sua *polis* é a primeira constatação que surge quando passamos à leitura de autores clássicos como Marco Túlio Cícero (106 aC – 43 aC) e Políbio (208 aC – 120 aC). No Tratado da República, obra que conhecemos somente na incompletude, por terem chegado até nossos dias apenas os seis primeiros livros, Cícero utiliza-se da fala de Cipião, o Africano, quando o mesmo achava-se reunido em seu jardim, a seus amigos, durante férias latinas². O autor das Filípicas e das Catilinárias³ apresenta em sua obra, que chegou amputada para os modernos, a vida pública como turbulento antídoto ao ócio. Das tempestades que nela enfrenta, o cidadão constrói a República, sendo que a necessidade de virtude será a força propulsora a impelir o homem nas coisas da República, por uma espécie de interesse não egoístico, por defesa ao coletivo.

Dessa forma, nessa obra de Cícero, os diálogos abrem, logo no livro primeiro, menção às virtudes demonstradas por Duílio, Atílio e Metelo, heróis romanos no contexto da luta contra Cartago, que teriam demonstrado, nas palavras de Cícero, “*o amor pátrio*”. No caso específico de Atílio Régulo, sua virtude chegou a ponto de, contrariar conscientemente interesses que lhe custariam a vida. É interessante notar que a matriz da tradição republicana romana, como já dissemos híbrida, surge a partir do ponto de interseção com a matriz grega.

Cumpram então observar que Licurgo, legislador espartano aparece citado de forma recorrente na obra de Políbio, ‘História’. Exemplos de heroísmo haviam chegado aos romanos, por historiadores e poetas. Tomemos os versos do poeta grego Tirteu, o qual havia visitado Esparta e exaltado com simplicidade máscula, o heroísmo dos seus guerreiros, para

² Presentes estão seu sobrinho Q. Tuberão, L. Fúrio, Filão, P. Rutílio. Lélío, Espúrio Múmio, C. Fânio, Quinto Cévoló, além de M. Manílio. CÍCERO, Marco Túlio. **Tratado da República**. São Paulo: Círculo de leitores, 2008.

³ Em ‘As origens ideológicas da Revolução Americana’, Bernard Bailyn nos informa que aos 23 anos, um arrebatado John Adams, “declamava alto, sozinho à noite em seu quarto”, os discursos de Cícero contra Catilina. **As Origens Ideológicas da Revolução Americana**, p. 44.

quem, segundo o poeta, não havia senão o ideal da pátria. A falange irresistível dos cidadãos-soldados espartanos foi exaltada por Tirteu nestes versos enérgicos de exortação:

Que cada um continue firme nas pernas separadas, que fixe os pés no solo, morda os beijos com os dentes. Que cubra as suas coxas e as suas pernas, o peito e as espáduas sob o ventre do vasto escudo. Que na dextra branda a forte lança e sobre a cabeça agite o temível penhacho. (TIRTEU apud LÉVEQUE, 1967, p. 182)

Para Cícero, a melhor prática da virtude seria o governo da República, o qual proporcionaria as condições de realizar na prática, o proposto nos livros, onde estaria compilada a tradição. Para esse autor, é no governo da República que se converte em obras, as lições que se ouvem nas escolas.

Nas palavras de Cícero, seria:

Feliz o homem que pode verdadeiramente gozar do bem universal, não por mandamento das leis, mas em virtude de sua sabedoria; não por um pacto civil que com ele se queira celebrar, mas pela natureza mesma que dá a cada um o que julga que pode saber, usar e ser-lhe útil. Quem aprecia o Império e o Consulado como coisas impostas e não como apetecíveis, considera um dever desempenhá-los; quem encara esses encargos como um gravame e não como algo benéfico que lhe há de trazer honra e proveito; quem de si mesmo pode dizer o que escrevia de Catão meu avô Africano, que nunca era mais ativo do que quando nada fazia, que nunca estava menos só do que quando se encontrava solitário – somente esse é feliz! (CÍCERO, 1973, p. 152).

Conforme podemos perceber, o texto de *Da República* foi construído sob a forma de diálogos, e nele, Cipião – pelas virtudes cívicas e pela vivência – e seu amigo Lélío, pela sabedoria, possuem falas privilegiadas, a ponto de praticamente monopolizarem o debate.

O objetivo desses diálogos seria refletir sobre a marcha e as alterações dos Estados, de onde se infere que, sabendo para que escolhos cada forma de governo se dirige, se possa reter ou prevenir os funestos resultados advindos. A noção de estabilidade nos parece então mais do que um traço recorrente do discurso, um ideal a ser buscado. Em seu texto, utilizando-se da História de Roma, Cícero faz o poder assemelhar-se, como em um jogo, em bola que passará das mãos do rei às do tirano, desses aos aristocratas, para chegar às do povo. Ora, o desejo de estabilidade também é constante no texto de Políbio (1996), mestre de

Cipião, o Africano e seu companheiro em algumas jornadas; aliás, sempre que a oportunidade se apresenta, Políbio é citado por Cícero em seu ‘Da República’⁴.

Por seu turno, em sua obra ‘História’, Políbio também insistira na questão dos recursos que se poderia lançar para que se impedisse a corrupção do governo republicano. Ora, no contexto conhecido daqueles autores, a Antiguidade Clássica, seguimos Habermas (1984), encontramos, a partir da cidade-estado grega desenvolvida, de um lado a economia escravagista em forma patrimonial, a esfera do *oikos* (particular), ou em outras palavras a esfera da necessidade e da transitoriedade, enquanto garantia para que o cidadão esteja efetivamente dispensado do trabalho produtivo.

Seria então na vida pública, tão reverenciada por Cícero, que o indivíduo participe dos assuntos da esfera da *polis* (*bios politikos*), vale dizer da vida pública, tornada a esfera da liberdade, mas também da continuidade da pátria⁵, enquanto comunidade política, que esse cidadão será efetivamente reconhecido na qualidade de participe nos seus assuntos. Na *Polis*, ainda que os cidadãos transitem como iguais (*homoioi*), cada um procura destacar-se (*aristoién*), mediante virtudes que eram mantidas na esfera pública, as quais foram catalogadas por Aristóteles. Na fala de Cipião, Cícero enumera no livro II, as virtudes que seriam necessárias ao cidadão, com vistas ao esplendor e engrandecimento de uma República como Roma: professar a religião dos deuses olímpicos, clemência, prudência e disciplina. Obviamente, para Cícero, sem a oposição da Fortuna.

Interessa observar que o conceito de aristocracia em Cícero não é adscrito à riqueza pessoal, pois seu aristocrata impõe-se pelo conjunto de virtudes⁶ que unem méritos e resignação em prol do bem comum, da coisa pública, da *res-publica*⁷, da não submissão às paixões⁸, de mostrar-se como exemplo de tudo o que ensina e preconiza, e oferecer-se como lei viva, a própria existência aos compatriotas. Se a questão da virtude é construído em Cícero para a garantia da liberdade, à qual se articula a estabilidade de um regime, apego semelhante

⁴ Ao que nos interessará, Políbio é citado por Cícero em duas oportunidades (livros I e IV), sendo ambas relacionadas à estabilidade das instituições.

⁵ Assim escreveu Cícero: “ A pátria não nos gerou nem educou sem esperança de recompensa de nossa parte, e só para nossa comodidade e para procurar retiro pacífico para a nossa incúria e lugar tranqüilo para o nosso ócio, mas para aproveitar, em sua própria utilidade, as mais numerosas e melhores faculdades das nossas almas, do nosso engenho, deixando somente o que a ela possa sobrar para nosso uso privado.” (CÍCERO, 1973, p. 148).

⁶ Cícero faz recurso a Júnio Bruto, cidadão romano de gênio e virtude que ergueu o povo contra Tarquínio, o Soberbo. De acordo com Cícero, Júnio Bruto, “simples cidadão, encarregou-se dos destinos públicos, ensinando pela primeira vez esta grande máxima: ‘ Todo homem é magistrado quando se trata de salvar a pátria’. Roma inteira ergueu-se à sua voz...”.(CÍCERO, 1973, p. 169).

⁷ Para Cícero, na fala de Cipião, “...onde tudo está sob o poder de uma facção, não se pode dizer que existe República.” (CÍCERO, 1973, p. 179).

⁸ Ao relatar os insucessos sofridos por Atenas e Tebas, Políbio (1996) referira-se a essas *polis* como “cidades onde tudo é conduzido pelos impulsos desenfreados de uma turba excepcionalmente agressiva e obstinada em uma delas, e na outra violenta e apaixonada”. (POLÍBIOS, 1996, p. 339).

à noção de governo misto como o mais estável aproximava Políbio do recurso à História, da qual instrumentalizava o conhecimento em benefício da *res-publica*. O que faz Cícero diferir de Políbio em relação à questão da estabilidade, é o papel destacado que faz das boas leis, da justiça, da consciência do dever, e do temor como um poderoso freio.

Políbio enfatiza o papel da constituição do governo, de onde reconhece três espécies: a monárquica, a aristocrática e a democrática. De acordo com Políbio, “cada constituição sofre de uma mal congênito e inseparável de si mesma – na monarquia esse mal é a tendência ao despotismo, na aristocracia é a tendência à oligarquia, e na democracia é a tendência à selvageria e ao império da violência” (POLIBIO, 1996, p. 332). Da degeneração dessas espécies, ensina Políbio, surgem respectivamente a autocracia, a oligarquia e a oclocracia, ciclo pelo qual passam as constituições, e que o autor considera “o curso natural de suas transformações, de sua desaparecimento e de seu retorno ao ponto de partida” (POLIBIO, 1996, p. 331).

A descrição da excelência da constituição do governo misto da Roma Republicana, com seus cônsules, senado e representantes do povo retratados em equilíbrio, buscam referendar no texto de Políbio, o apelo à estabilidade, com recurso ao legislador de Esparta⁹. Os homens das repúblicas italianas, diante das ameaças do Império e do Papado, utilizaram de forma diligente dessa tradição, na montagem da matriz do humanismo cívico do Renascimento.

Contribuições do contextualismo linguístico

A “Nova” História da Teoria Política¹⁰ possui expoentes como John Greville Agard Pocock e Quentin Skinner. Sua ênfase na interpretação a partir do contexto linguístico no qual

⁹ Para Políbio, “Licurgo foi o único legislador entre os antigos a discernir dois aspectos realmente importantes, capazes de preservar as sociedades políticas: a bravura diante do inimigo e a concórdia entre os cidadãos.” (1996, p. 340). A esse trecho do texto de Políbio parece Cícero responder no livro segundo, atestando a superioridade política de Roma. Após citar diversos legisladores, inclusive Licurgo, escreveu Cícero que, “nossa República, pelo contrário, gloriosa de uma longa sucessão de cidadãos ilustres, teve para assegurar e afiançar seu poderio, não a vida de um só legislador, mas muitas gerações e séculos de sucessão constante.” (1973, p. 163). De onde poderíamos inferir sobre o papel que, segundo Cícero, caberia de forma fundamentada, às boas leis na estabilidade da República.

¹⁰ A expressão é de John G. Gunnell, para quem essa ‘nova’ História das Idéias é uma espécie de reação ao chamado mito da tradição. Gunnell não nega que exista uma tradição de política ocidental, de idéias políticas, ou de tradições perceptíveis de pensamento político, porém adverte que aquilo “que usualmente é tomado por tradição, conforme elaborado por personalidades como Voegelin, Strauss, Arendt e Wolin, é um mito. A sequência das obras clássicas não é o cerne de qualquer padrão de pensamento herdado que informe a política contemporânea; e o caráter substantivo com que estes críticos dotam seus corpus é uma ficção. A suposição de que existe de fato tal tradição é simplesmente um erro e existem poucos preconceitos interpretativos maiores do que a abordagem irrefletida a certas obras de teoria política como se fossem elementos de tal tradição”.

operavam os escritores de obras políticas, assume a relevante tarefa de tornar inteligível a forma pela qual obras de um passado já bem distante, poderiam ser apropriadas, enquanto manancial de autoridade, ao serem invocadas em contextos históricos bastante diversos.

De acordo com Gunnel, o estudo da História das Idéias, nascido de interesses práticos, tinha por destinação tornar-se acadêmico. A solução foi utilizar-se da epistemologia da História para emprestar historicidade às obras do passado, em uma reconstrução o mais objetiva possível dessas obras, visando compreender o significado do texto, pela recuperação das intenções do autor (e sua compreensão da própria situação), para que se chegasse a uma distinção entre o significado histórico de uma obra e sua subsequente influência e significância (GUNNEL, 1981, p. 69-70).

A tão vigorosa quanto extensa bibliografia que veio a ganhar fôlego nas décadas subsequentes aos anos 1960, é explicada por Pocock a partir de uma lógica inerente às pesquisas na História das Idéias, que articulada à Filosofia da linguagem, permitiu que fossem renovados aqueles estudos.

Aliás, cabe ressaltar, os textos das lavras de Quentin Skinner e John Pocock assumem o posto de obras de referências junto ao círculo do chamado “*linguistic turn*”, tendência operante nas ciências humanas que elege a linguagem como veículo prioritário de análise, e no qual Pocock e Skinner foram entronizados na condição de corifeus.

Pocock localiza a grande mudança de paradigma na década de 1960, tomando como ponto de partida a primeira publicação dos textos de Skinner. Aquele teria sido o momento no qual os historiadores do pensamento político começaram a estabelecer e expor a lógica de sua própria pesquisa e a aprofundá-la nas áreas em que ela se aproximava da filosofia da linguagem. Lembra Pocock o impacto de certo pronunciamento de Skinner acerca dos objetivos que um historiador das Idéias deveria seguir, quanto à metodologia, no que era enfatizada a importância de se resgatar as intenções que um autor teria abrigado ao elaborar seu texto. Nesse sentido, defendera Skinner, quanto mais provas o historiador pudesse mobilizar na construção de suas hipóteses acerca das intenções do autor, as quais poderão ser aplicadas ao seu texto, ou ainda, testadas em confronto com o mesmo, maiores seriam as chances de não tornar-se prisioneiro do círculo hermenêutico (para o caso de não termos nenhum indício em relação às intenções do autor, além do próprio texto), apontado como o

(GUNNEL, 1981, p. 47.) Referindo-se a Gunnel, Pocock declarou que esse teria razão na sua advertência, “contra a suposição de uma ‘tradição’, sempre que detectamos uma sequência”. Ainda de acordo com Pocock, “a publicação como tentativa de determinar os pensamentos da posteridade frustra a si mesma. A partir do momento da publicação, têm início as desconstruções da História, e só nos resta perseguir os continua de interpretação e tradução, e de discussões de segunda ordem acerca da interpretação e da tradução que tão deficientemente denominamos de ‘tradições’.” (POCOCK, 2003, p. 54.).

maior questionamento ao método; porém acrescenta Pocock, podemos contar com o hábito salutar mantido pelos antiquários, ao longo dos séculos, os quais preservaram a correspondência dos grandes homens.

Essa é a forma pela qual Quentin Skinner (2003) nos apresenta a apropriação pelos homens da Renascença Italiana, de um vocabulário normativo que estava presente na Antiguidade Clássica, para iluminar aspectos do processo pelo qual veio a formar-se o moderno conceito de Estado. Assim, podemos acompanhar pela lavra de Skinner, a luta das cidades italianas para preservar, “tão desejosas de liberdade” (SKINNER, 2003, p.25), suas repúblicas independentes, as quais seriam então “uma forma de vida política inteiramente em conflito com a convicção, que então prevalecia, de que a monarquia hereditária seria a única forma correta de governo” (SKINNER, 2003,p.25).

Essas repúblicas italianas foram inicialmente governadas pelos cônsules, os quais substituídos no cargo quase anualmente, acabaram na segunda metade do século XII, suplantados por uma forma mais estável de governo. À luz do direito, essas cidades continuavam nos planos dos imperadores germânicos, de fazer valer suas pretensões a governantes do *Regnum Italicum*. Na luta dessas cidades contra o Império, Skinner identificou duas idéias, no seu entendimento, bastante clares e distintas. Uma seria a idéia do direito a não sofrerem qualquer controle externo na sua vida política, o que equivaleria dizer, a afirmação de sua soberania; a outra era a idéia do direito, do autogoverno, em outras palavras, a defesa de suas constituições republicanas.

Na continuada resistência contra aqueles que eram nominalmente seus suseranos, explica Skinner, algumas cidades vieram a desenvolver vasto arsenal ideológico, baseado na tese da defesa do direito de preservação da “*sua ‘liberdade’ contra qualquer interferência externa.*” (SKINNER, 2003, p. 28).

De acordo com Skinner, o apelo à liberdade da parte das cidades italianas, tanto na sua independência em relação ao Imperador, quanto na sua defesa para a conservação das formas vigentes de governo como um direito, possuía fraqueza jurídica ante o Código Civil Romano, até que o fundador da escola dos Pós-Glosadores, Bartolo de Saxoferrato (1314-1357) iniciasse uma reorientação que possibilitou a reinterpretção do Código. Parece ficar evidente, pela análise de Skinner, a espécie de ‘fio condutor’ que une Bartolo de Saxoferrato, com seu instrumental teórico escolástico na luta contra a intromissão do Império nas cidades-estados italianas, a Marsílio de Pádua, o qual lutou para conter as pretensões temporais do Papado. O arsenal teórico utilizado nessa luta encontrava substância no currículo escolástico

da Universidade de Paris, de onde a influência da teoria moral e política de Aristóteles ingressaria na Itália. Após Bartolo e antes de Marsílio, encontramos nomes como Remígio de Girolami – provavelmente professor do jovem Dante - e Tomás de Aquino. (SKINNER, 2003, p. 70-76).

Seu preceito seria que ao haver colisão entre a lei e os fatos, a lei é que deveria conformar-se aos fatos, logo, deveria haver “uma completa denegação das pretensões legais do Imperador quanto às cidades italianas.”¹¹ Papel análogo teria cabido a Marsílio de Pádua nos seus argumentos de defesa da liberdade das repúblicas contra o Papado.

Considerado o mais importante filósofo político da sua época, tendo chegado a Reitor da Universidade de Paris, Marsílio desenvolvera uma “*teoria da soberania popular mais clara e sistematicamente aristotélica do que até então fora tentado*” (SKINNER, 2003, p. 74), utilizando-se do conhecimento sobre o funcionamento interno das cidades-estado, onde buscava diagnosticar as causas de suas fraquezas crônicas.

Skinner demonstra que coube aos pensadores escolásticos a propagação da idéia do apogeu romano como tendo ocorrido não mais no período do império, mas sim no republicano, motivo pelo qual, grandes figuras do outono republicano de Roma, como Cícero e Catão “*são elogiados como grandes patriotas, figuras exemplares da virtude cívica, que perceberam o quanto estava ameaçada a liberdade republicana e tentaram salvá-la da tirania que avançava*” (SKINNER, 2003, p. 75).

Cumprir ainda elencar os elementos clássicos presentes no discurso republicano renascentista (POCOCK, 2000, p. 31-40) que seriam: 1. a idéia de corruptibilidade de todas as formas de governo; 2. a crença de que a virtude cívica dos cidadãos seria a grande barreira contra a corrupção dos governos; e, 3. a correlação entre o cultivo do civismo associada aos meios de independência dos governados em relação aos governantes, onde atrelava-se a pré-condição da posse da terra.

Ora, cremos que podemos entender aspectos dessa gramática republicana tomando como fundamento algumas proposições defendidas por Pocock¹². O vocabulário republicano

¹¹ Na sua análise, Skinner entendeu que o ataque de Bartolo aos glosadores (defensores da absoluta fidelidade ao Código Justiniano) baseava-se essencialmente nas seguintes idéias: a) As cidades italianas são governadas por povos livres, que possuem seu próprio *imperium*, constituindo *sibi princeps* ou príncipe de si mesma. b) Cada rei em seu reino, equivale em autoridade ao imperador; c) A própria cidade ao fazer suas próprias leis é *sibi princeps* e imperador de si mesma; d) Onde o próprio povo constitui o único superior que se possa encontrar, ele se constitui *sibi princeps* ou imperador de si mesmo. (SKINNER, 2003, p. 33-34).

¹² De acordo com Pocock, a História do pensamento político torna-se uma História da fala e do discurso, das interações entre *langue* e *parole*. Nesse sentido, a *práxis* do historiador do pensamento político comporta algumas práticas, entre elas, a observação criteriosa com os modos de discurso existentes no interior de uma determinada língua vernácula, linguagens que poderão variar em estabilidade e grau de autonomia, convertendo-

empregado pelos escolásticos medievais pode ser entendido a partir da relação mantida entre a *langue*, considerada como o ato da fala em linguagem historicamente construída, e a *parole*, considerada como uma forma de instrumentalização retórica da *langue*. Aliás, para Pocock, a *performance* do texto é sua *performance* como *parole*, em um contexto de *langue*.

Nessa problematização, caberia elucidar a acepção daquilo que seria a virtude cívica na matriz do humanismo cívico, valor tão reclamado ao cidadão; e *pari passu* a esse valor, o ideal de liberdade. John Pocock, o qual colocamos em diálogo com Newton Bignotto, Claude Lefort, Quentin Skinner e Louis Dumont, são os autores que qualificamos para propor, pela lavra da sua produção, as necessárias intervenções.

Virtude, escreveu Pocock (2003, p. 88-89), virtude é uma palavra com uma longa história e igualmente uma enorme diversidade de significados, onde podemos citar, entre outras, a devoção ao bem público (que se aproxima de uma identificação com o conceito de justiça) - ou a qualidade de comando ativo conhecida pelos italianos do Renascimento como *virtù*. Convém ainda, entender a noção de liberdade, tomada pelo cidadão clássico como a antítese do reino da necessidade, o que por certo o fazia tão preocupado, ainda de acordo com Pocock, com bens não distribuíveis, como a igualdade e a virtude. Por sua vez, Lefort (1999) dirá que a República é o regime no qual a virtude cívica supõe o sacrifício do interesse pessoal, chegando mesmo ao sacrifício da vida do cidadão ao bem comum, e será defendendo a sua liberdade, que o cidadão republicano defende a liberdade de todos.

Para Lefort (1999), a ligação entre o republicanismo e a liberdade encontra-se na articulação entre a participação do povo no espaço público e a sua possibilidade de se exprimir, porém, onde os imperativos da conservação apareçam combinados com os imperativos da inovação.

Newton Bignotto também associa a discussão da liberdade com a virtude cívica dos cidadãos enquanto ação na cena pública. Porém, considera fundamental separar aquilo que seriam as ações de fundação de uma República, daquelas consideradas ações normais. Nos dirá Bignotto que “o ato heróico faz parte da tradição republicana, mas ele serve para

se em idiomas, gradativamente em estilos, até chegar a um estágio onde a distinção antes colocada entre *langue* e *parole* chegue a se perder. Uma linguagem no sentido específico dos métodos preconizados pelos historiadores do pensamento político é para Pocock, “não apenas uma maneira de falar prescrita, mas também um tema de discussão prescrito para o discurso político, de onde salienta Pocock, podemos ver que cada contexto lingüístico indica um contexto político, social ou histórico, no interior do qual a própria linguagem se situa.” Ainda segundo Pocock, cabe ao historiador, “procurar os indícios de que as palavras estavam sendo usadas de novas maneiras, como resultado de novas experiências, e estavam dando origem a novos problemas e possibilidades no discurso da linguagem sob estudo”. (POCOCK, 2003, p. 31 – 37).

descrever um momento da vida política que é aquele da fundação, e não o cotidiano de uma República” (BIGNOTTO *in*: CARDOSO, 2004, p.38).

Para Skinner, a vinculação direta entre as facções e a tirania era uma crença aristotélica, a qual resultou que todos os teóricos escolásticos tenderam a tratar o problema da discórdia civil como o principal perigo para a liberdade das cidades-repúblicas. No centro, como pomo-da-discórdia, estariam as crescentes riquezas, as divisões de classes¹³ e a resultante da privação dos direitos cívicos a uma camada de cidadãos¹⁴.

Considerações finais

A sociedade que engendrou o Humanismo Cívico, também assistira ao renascimento do comércio. Louis Dumont nos esclarece acerca de duas concepções de sociedade-estado que defrontaram-se no vocabulário político da época. Pertencendo às concepções tradicionais da sociedade, temos na *universitas* a palavra pela qual os escolásticos designavam a sociedade ou as pessoas morais em geral.

A definição de *universitas* é para Dumont, “um todo no interior do qual o homem nasce e ao qual pertence, seja o que for que possua, que lhe ensina a sua língua e, pelo menos, semeia em seu espírito o material de que suas idéias serão feitas” (DUMONTE, 2000, p. 90). À *universitas*, entendida como unidade orgânica (*corporate*), contrapõe-se a noção de *societas* ou associação (*partnership*), cujos membros permanecem distintos apesar de sua relação, sendo a unidade ‘coletiva’, porém não orgânica.

Teriam os humanistas cívicos, de acordo com Bignotto, identificado o problema de fundar uma República em uma sociedade mergulhada em conflito de facção, no que adotaram a estratégia de recuperar o passado das cidades como forma de compreensão do presente.

Doravante a História iria cumprir o papel de plasmar o momento inaugural que teria a função de dar visibilidade a uma trajetória que desvendasse a ligação entre o impulso original e fundador da cidade, e seus posteriores desdobramentos. Os atos heróicos como os

¹³ Em sua obra clássica sobre a evolução do capitalismo, Maurice Dobb chama atenção para o método pelo qual os cidadãos das primeiras cidades adquiriam renda. De acordo com Dobb, se antes poderia ter havido pequena ou nenhuma diferenciação na maioria dos casos dentro da comunidade urbana, o aumento da população e das dimensões da cidade permitiram aos primeiros donos da terra urbana enriquecerem, vendendo-a ou arrendando-a por uma alta taxa, o que teria formado nos séculos XIII e XIV uma importante fonte de acumulação de capital. (DOBB, 1987, p. 93-94).

¹⁴ Skinner refere-se ao avanço do comércio ocorrido nos princípios do século XIII, o qual deu proeminência a novas classes às quais não tinham contudo, voz nos conselhos governantes das suas cidades, aspecto para o qual Marsílio de Pádua concentrara particular atenção. (SKINNER, 2003, p. 45; 78-79).

de Júpiter Bruto, movidos por uma virtude reverenciada por Cícero, serviriam para evidenciar o ato de fundação, mas não o cotidiano da República.

Ao mesmo tempo, a discussão sobre a liberdade estaria com o passar do tempo, cada vez mais atrelada ao discurso do direito natural, sob a influência do individualismo cristão e estoíco. Valeria dizer, ao cidadão não mais seria interdita a procura do lucro nos negócios particulares, pois não mais mantinha com sua cidade aquela antiga relação 'simbiótica' defendida por Aristóteles, e que parece ter impressionado Montesquieu. A defesa da economia autárquica ficara emparedada no passado, e o cidadão poderia compatibilizar seus interesses pessoais aos interesses da República.

As ações fundadoras cumpririam o papel de deixar um legado imaginário e simbólico que eram então considerados essenciais para a preservação dos valores que presidiram a constituição do corpo político (BIGNOTTO *in*: CARDOSO, 2004, p. 34). Esse teria sido o ponto axial para que as categorias de liberdade e virtude passassem a ser revestidas de novos significados.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cícero. **A angústia republicana**. Entrevista com J.G.A. Pocock. **Lua Nova**. Rio de Janeiro, n.51, 2000, p. 31-40.
- ARISTÓTELES. **A política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAILYN, Bernard. **As origens ideológicas da Revolução Americana**. Bauru: Edusc, 2003.
- BIGNOTTO, Sérgio. **Problemas atuais da teoria republicana**. *In*: CARDOSO, Sérgio (org.). **Retorno ao Republicanismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- CARDOSO, Sérgio (org.). **Retorno ao Republicanismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2004
- CHÂTELET, François. **História das idéias políticas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- CÍCERO, Marco Túlio. **Da República**. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.
- _____. **Tratado da República**. São Paulo: Círculo de Leitores, 2008.
- DOBB, Maurice. **A evolução do capitalismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000
- GUNNEL, John G. **Teoria Política**. Brasília: UNB, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

- LEFORT, Claude. **Desafios da escrita política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- LÉVEQUE, Pierre. **A aventura grega**. In: BRAUDEL, Fernand, FEBVRE, Lucien. (Dir.). Rumos do Mundo. Lisboa:Cosmos, 1967.
- MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. Coleção os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- POCOCK, J. G. A. **Linguagens do Ideário Político**. São Paulo: Edusp, 2003.
- POLÍBIOS. **História**. 2. Ed. Brasília: UnB, 1996.
- SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DO ENSINO DE FILOSOFIA AO FILOSOFAR: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE AÇÃO EM HANNAH ARENDT

Edvan Tito Carneiro Guerra - UFPE¹

A invenção - e não outra coisa - é condição da verdade.

(Walter Kohan)

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir aspectos do ensino de Filosofia na educação básica à luz do conceito de ação firmado no capítulo V de *A Condição Humana* de Hannah Arendt, identificado na revelação do agente através do discurso e da *ação*. Sugerimos a reflexão do conceito de ação como consciência motivadora para o ensino de Filosofia, investindo em políticas educacionais que consideram a diversidade como um elemento favorável para a construção do conhecimento entre professores e alunos. Estamos aqui em um movimento adverso às práticas tecnicistas que investem em experiências estéreis, fadadas ao mecanicismo das relações. Pois acreditamos que ensinar Filosofia além de ser um constante convite à reflexão é também um estímulo à liberdade humana que pode ser impulsionada pela engenhosidade de práticas docentes mais estimulantes. Com base em atividades vivenciadas durante as aulas de filosofia na educação básica, apresentamos aqui algumas reflexões a favor da pluralidade no espaço semipúblico favorecendo perspectivas do ensino da filosofia ao filosofar na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Arendt; Ação; Educação; Filosofia.

FROM TEACHING PHILOSOPHY TO PHILOSOPHIZE: REFLECTIONS ABOUT THE CONCEPT OF ACTION IN HANNAH ARENDT

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss aspects of the teaching of philosophy in basic education in light of the concept of action set forth in chapter V of *Human Condition* of Hannah Arendt, identified in the revelation of the agent through discourse and action. We suggest the reflection of the concept of action as motivating consciousness for the philosophy teaching investing in educational policies that consider diversity as a favorable element for the construction of knowledge between teachers and students. We're here in an adverse movement to the technicist practices, that invest in sterile experiments, fated to the mechanism of relations. For we believe that Philosophy Teaching besides being one constant invite to reflection is also a stimulus to human freedom that can be driven by the

¹ Professor e ator. Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA. Atualmente é mestrando em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e bolsista CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Email: titoguerra.arte@outlook.com

resourcefulness of more stimulating teaching practices. Based on activities experienced during philosophy classes in basic education, we present some reflections in favor of plurality in semi public space favoring perspectives of philosophy teaching from philosophizing in the classroom.

KEYWORDS: Arendt; Action; Education; Philosophy.

Introdução

Em meio a tantas investidas didático-pedagógicas que possam desoprimir a educação das garras da dominação que foram fincadas através dos aspectos histórico-filosóficos e culturais, podemos facilmente compreender o quanto se fazem necessárias investigações que possam ir além das fronteiras daquilo que temos em atividades filosóficas. Possíveis Influências que perpassaram desde as experiências advindas das ágoras na antiga Grécia, onde se buscavam reflexões que pudessem conduzir seus interlocutores e, a partir disso, se produzir conhecimento, até a “implantação” do ensino de Filosofia no Brasil, ainda no século XVI, quando foi inserido por meio de uma educação fomentada na religiosidade de padres jesuítas, seguindo as tendências pedagógicas daquela época, conforme apontam os estudos de Saviani (2013, p. 20),

Essa nova periodização, além de corresponder aos fatos investigados, tem a vantagem de guardar uma certa correspondência com critério derivado da classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas.

As problematizações inerentes às questões sobre as atividades dos professores de Filosofia estão endereçadas às suas próprias condições e experiências pessoais e profissionais, como diz Saviani, subsumem as práticas do professor em sala de aula. Mesmo frente a tantas e inacabadas respostas, é urgente tentarmos nos aproximar de possibilidades amistosas com responsabilidades motivadas pelas composições que o professor consegue nas interações com seus alunos em sala e, principalmente, com o diálogo que estabelece com ele próprio. Esses são alguns dos pontos pelos quais estamos à espreita de melhores condições para um “melhor fazer” filosofia na educação básica. O lançar-se de maneira consciente por um viés democrático, sobretudo em momentos de crise, em busca de transformações que outra vez mais não foram dadas como impossíveis posto que ainda não foram descobertas, é de fato uma possibilidade real que nos estimula na especulação acerca de temas como este.

Este artigo subdivide-se duas seções e uma conclusão. Voltando-se sempre para congruências entre a ideia de ação para o ensino de Filosofia, pretendemos enredos advindos das singularidades que se convergem no pensar e agir. No primeiro momento, procuraremos discutir sobre os pressupostos acerca do agente e da ação, um breve “passeio” sobre o conceito de ação arendtiano. Na segunda seção, nos debruçaremos sobre as problemáticas relativas às proposições filosóficas em sala de aula e o papel do docente de filosofia, considerando o conceito trabalhado na seção anterior e a busca do professor de Filosofia por caminhos que levam ao filosofar investindo nas interações entre conteúdo, aluno e professor. E por último, a conclusão.

Arendt e o conceito de ação

Sem perder de vista nosso propósito, podemos nos ater imediatamente a etimologia da palavra ação e, se avançarmos em busca de significados à sua originalidade, entenderemos que agir vem do grego *archéin*, genericamente quer dizer começar algo, dar movimento, iniciar. E seu significado do latim *agere* não difere tanto, mantendo-se praticamente com o mesmo sentido grego ao indicar para força que faz algo se mover, nesse sentido agir, é fazer, é pulsão. No entanto, existem diversos entendimentos sobre o conceito ação, que foram contextualizados por pensadores de diferentes áreas de conhecimento. Notamos que em todos os conceitos pesquisados há conformidade no que se refere a urgência de seus desdobramentos à partir de sua essência.

Em sua obra *A condição humana*, Hannah Arendt nos alertar para importantes características humanas que se convergem entre o entre o pensar e o agir. Porém, a ação é condição intrínseca para emancipação e autonomia do indivíduo, que procura transpor limites “impostos” pela construção histórico-social. Está associada experiência existencial e inventiva, tornando-se principal motivo no interespaço relacional, estando associada aos fenômenos da vida, pela sua capacidade de criação.

Segundo Arendt (2013, p. 307),

A ação é, de fato, a única faculdade milagrosa [miracle-working] do homem, como Jesus de Nazaré – cujas intuições sobre essa faculdade podem ser comparadas, em sua originalidade e em seu ineditismo, com as intuições de Sócrates sobre as possibilidades do pensamento [...].

Toda ação revela seus agentes como instrumentos capazes de propor, criar ou até mesmo destruir. O discurso e a ação envolvem subjetividade, característica eminente do homem para re-pensar as coisas sensivelmente. Carece da dialogicidade para se configurar como tal, se apoiando na comunicação entre os diferentes. A ação não pode ser entendida apenas como mera repetição de movimentos que favorecem a convivência entre o agente, o mundo e seus semelhantes, mas é através das experiências dessas relações e nas experiências obtidas nas vivências entre estas singularidades - cujas diferenças são medidas muito mais pelo modo particular de pensar e agir no mundo do que pela simples reincidência – que se atesta sua natureza.

Diferente da imitação que se caracteriza na repetição de obra (*work*)², podendo ou não acontecer sem o outro, a ação é condição plural para a criação e caminho inevitável para interação entre os homens. Conforme Arendt (2013, p. 235): “Ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento”. Esta condição tão humana que dispomos para o agir, pode nos "garantir" uma emancipação sugestionada pela faculdade de procurar o sentido das coisas, o homem atua em movimento integrando outros homens, estes também são capazes de ação por meio das relações interpostas no ambiente, desse modo o *ser* participa do seu próprio tempo promovendo o que lhe incita impulso e reflexão; em uma composição de indivíduos – comunidade, pode se revelar em dimensões ainda não experimentadas, pois tendem a ser recriando, procurando saídas, atalhos, vestígios e vantagens à sobrevivência.

Quem é, e para aonde quer que vá, rende autenticidade ou reproduz à sua maneira situações antes cometidas por outros. Os seres humanos, ainda que iguais em espécie, são diferentes em seus modos de agir. Somos inexatos mesmo quando nos imitamos de maneira exímia. É sem dúvida por meio do influxo e da peculiaridade que cada um de nós temos para agir, que identificamos no momento do discurso e da ação a distinção entre *quem é* outro e *quem eu sou*.

Arendt (2013, p. 220), nos diz que,

O discurso e a ação revelam essa distinção única. Por meio deles, os homens podem distinguir a si próprios ao invés de permanecerem apenas distintos; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns

² Composição triádica arendtiana de *labor*, *obra* e *ação*. Como *labor* – atividade responsável por “saciar” nossas necessidades biológicas e fisiológicas, encontramos o imediato e substancial para a vida tal como os animais silvestres o fazem sem qualquer pudor. É visceral e espontâneo à sobrevivência. Na concepção de *obra*, encontramos os elementos que designam fabricação, explica o homem como modelador, fabricante do mundo conforme seu próprio entendimento e necessidade, há indispensabilidade à produção de algo que perdure após a retirada do *homo faber* do mundo. A *obra* é o modo pelo qual o ser humano “resolve” seus anseios em continuar participando de alguma maneira da posteridade.

para os outros certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens. Esse aparecimento em contraposição à mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano.

A ação por si mesma é espontânea e nos traz algo inédito, tal seu caráter contido no novo “produzido” pelas participações. Um exemplo que se assemelha a isto é o acontecimento do nascimento de um recém-nascido, uma vez estando no mundo é, indiscutivelmente, condição original de uma atualização como ser único que é entre todos os outros. Remetendo à Arendt, “A natalidade – o nascimento – significa que todos nós iniciamos para o mundo através da ação.” (LAFER, 1979, p.29).

Posterior ao nascimento biológico, Arendt nos aponta um novo evento que determina a maneira de estar do homem no mundo, uma espécie de segundo nascimento que se dá na correspondência entre o discurso e ação. É a partir do agir que o ser humano é capaz de se desvelar em público e afetar o coletivo.

Quanto a isso, Arendt nos diz (2013, p. 222-223),

O fato de o ser humano ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais.

Em virtude de sua importância, sobretudo no modo pelo qual nos tornamos propriamente humanos, os estudos sobre a ação veem sendo abordados por diferentes olhares de períodos distintos na história da Filosofia, à exemplo disso, o afamado conceito de *ação* por São Tomás de Aquino (século XIII), que está associado à uma “estreme” imanência no ato do agente, ou quando, de outra forma é abeirado em sua clássica obra *O ente e a essência*, de modo a explicar o princípio de individuação: o indivíduo é idêntico a si mesmo, como condição no processo de humanização. De sorte encontramos em Aquino (2013, p. 29): “[...] Deste modo é significada pelo nome de humanidade; de fato, humanidade significa aquilo donde procede que o homem seja homem”.

Encoraja-nos saber cada vez mais sobre as diferentes maneiras de pensar este cerne de criação da vida tão capaz de exaurir como exaurir-se, determinando ou indeterminando a realidade. Entre tantos que se debruçaram sobre esta temática, consideramos aqui uma

interessante perspectiva estética da ação, desta vez como propriedade genuinamente humana à realização e desenvolvimento.

Para Hegel é (2009, p.208),

A determinação como tal, e enquanto ideal, inclui, ao lado da inocência amativa de uma felicidade celeste semelhante à dos anjos, a tranquila serenidade e a majestade de uma força independente, segura em si mesma, a excelente e perfeita plenitude que caracteriza o substancial em geral. Mas o que é interior e espiritual não deixa de ser capaz também de movimento ativo e de desenvolvimento. [...].

Ainda encontramos na *Poética* de Aristóteles, uma compreensão de ação à sua tradicional ideia de virtude, que também ficou conhecida em sua memorável obra *Ética a Nicômaco*. Assimilamos suas concepções como toda força movida por um desejo que visa um fim, tida também como linguagem por ser comunicação; ela é *vir-a-ser* pela própria natureza de novidade que detém, como também é um recurso pelo qual o homem se apropria pra realizar seus juízos. Em suas observações quanto a ação convergem em diversos pontos com a concepção arendtiana, na medida em considera o diverso como aspecto indispensável para criatividade, transformações e mudanças, e em especial, quando concorda que é através do agir que o homem se desvela perante os outros.

Conforme Aristóteles (2011, p. 90-91):

Quando se trata de saber se uma pessoa falou ou agiu bem ou mal, não devemos nos limitar a examinar se a ação em si ou o discurso em si é bom ou mau, mas examinar inclusive a pessoa que realizou a ação ou que falou, a quem foi dirigida sua ação ou sua palavra, quando o fez, com meios e visando a quais resultados, a saber se para produzir um bem maior ou se para evitar um mal maior.

Porém há incertezas, pois toda *ação* da mesma forma que patrocina o novo, não pode determinar esse novo, ou seja, não garante qualquer produto pré-determinado pelas fusões entre as pluralidades. Sabemos que ao propormos o novo, estamos também sujeitos ao *dever*, esse pode ser impactado através de processos de transformações, mudanças coletivas pelas quais todos os seres estão vulneráveis. Mesmo quando há o desvelamento, ou seja, quando falamos e agimos em lugares públicos, não somos capazes de identificarmos o que é genuinamente nosso ou o que se conforma na pluralidade das relações, que por ser plural é possibilidade ilimitada, essa *ilimitabilidade [boundlessness]* - uma das dimensões da ação, tal como sua imprevisibilidade de afetar provocando outras re-ações, se “perpetuam” nas cadeias das relações no espaço comum e da aparência. Como dissemos anteriormente: a *ação* é

condição *sine qua non* para as articulações entre os seres humanos, reconhecendo na mesma igualdade e distinção os homens, por meio da *ilimitabilidade e imprevisibilidade*.

Não obstante, Arendt (2013, p. 230) nos diz que,

Embora todos comecem a própria vida inserindo-se no mundo humano por meio da ação e do discurso, ninguém é autor ou produtor de sua própria história de vida. Em outras palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém as iniciou e delas é o sujeito na dupla acepção da palavra, seu ator e seu paciente, mas ninguém é seu autor.

Por certo somos como um grande mosaico, uma somatória de valores, desejos, ódios e amores... *pathos*. Da mesma maneira que há ineditismo no nascimento biológico, é coexistindo que nos tornamos aquilo que absorvemos através de nossas experiências, nos mostramos uns para os outros por meio de ações quando “nascemos” em expressão através do nosso próprio modo de ser.

A respeito disso, assim se expressa Arendt (2013, p. 222-223),

[...] E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais.

Pois é versado que tudo quando estando *em-si*, revela-se na condição de querer pertencendo ao seu próprio ser, de maneira a ser potência se sobressaindo como vantagem humana para novos re-começos. Este ponto de vista nos remete a ideia de *conatus*³, de Espinosa, especialmente quando investigamos suas concepções sobre desejo, vontade e a ligação entre o corpo e alma, numa eminente ideia influída pelo desejo enquanto ato subjetivo e potente. Tais perspectivas argumentam em favor de uma dicotomia que poderíamos associar com o discurso e a *ação* ao torna-se parte no coletivo. Aqui a diversidade é compreendida como motor que auxilia ou, até mesmo, peça que integra esse motor-humano para que a ação aconteça e propicie o novo, espécie de lei revitalizadora que devemos abrigar e compreender em maiores dimensões

Haja vista, que não estamos considerando o respaldo das ações singulares para o individual, de modo a *vir-a-ser* uma consciência exata *em-si*, mas modos de agir que refletem

³ Conferir: Espinosa & a afetividade humana (2005, p. 31-32). Neste livro Marcos André Gleizer explana sobre as linhas da teoria da afetividade humana desenvolvida por Espinosa.

este singular em participação no diverso. Já que o mesmo exercício que exprime distinção é também capaz de distinguir-se dizendo *quem*⁴ é, para tornar-se *o que* é numa alteridade participativa. Pois é no exercício do singular que percebo o que me é diverso, assim como é em meio a diversidade que me percebo singular, a *ação* é o “trilho” onde isso fica perceptível, eis o viés político de Arendt que fica inviabilizado sem a correlação entre promessa e perdão. Só há democracia quando a pluralidade é colocada no centro, na condição principal para igualdade.

Assim, entendemos a importância em se aprofundar a reflexão sobre o conceito de ação em Arendt, sobretudo em uma contemporaneidade designada ao tecnicismo e individualismo. Ao refletirmos sobre nossas ações estamos estimulando perspectivas que se fazem através dum coletivo propenso as singularidades, permitindo-as direito e voz em um mundo “globalizado” que, comumente, propaga disposições tão avessas a essas que foram apresentadas.

O ensino de filosofia em ação

Ao longo do tempo têm-se pensado práticas de ensino coadunadas às demandas sociais, na tentativa de estimular a expressão dos alunos investindo em perspectivas criativas e libertadoras. Não nos faltam teorias em que o interdisciplinar caminha rumo a novas compreensões multidisciplinares. Tendemos à construção de conhecimentos complexos através de diferentes maneiras de “ler” a vida. Pretendemos trazer para o agora possibilidades de ensino-aprendizagem que considerem além do se tem feito, mas também invista em estados criativos que possam favorecer, simultaneamente, *práxis* voltadas a condição plural do mundo.

Sem dúvida, estamos em nova peleja, fitados para o efeito de ações concedidas por meio da troca mútua de experiências entre professores e alunos. Resistimos! Procurando ações que provoquem reflexões e concernam práticas capazes de transformar a sala de aula em um ambiente filosoficamente atrativo para nossos alunos. Essa apreensão surge quando percebemos que o mundo a nossa volta é imediatista, ou seja, a preocupação por atividades apressuradas acaba sendo mais importante do que a preocupação com a consequência dessas mesmas ações.

⁴ Hannah Arendt atenta para a distinção entre *quem* e *o que*, pois existe uma força quase que condicionada em nós que nos faz “esquecer” o *quem*, mesmo quando perguntamos por ele. Somos levados a considerar *o que* como recurso para identificarmos alguém. Ver: (2013, p. 226-227).

Volta e meia os alunos nos questionam sobre a função prática da Filosofia para o seu cotidiano, quase sempre esperam respostas prontas e acabadas que resolvam suas curiosidades e conflitos, é provável que reclamem uma harmonia entre o inteligível e o sensível. Incumbências que oscilem viabilizando teorias que os favoreçam compreensões entre o mundano e a não mundanidade [*worldlessness*]⁵. Emergências relativas aos processos que envolvem teoria e prática, ou corpo e mente, isto é, daquilo que se pensa para uma fisicalidade análoga. Essas preocupações não são problemáticas filhas da contemporaneidade, começaram há muito tempo desde o período antigo grego e foram investigadas pela tradição filosófica durante toda história, por diferentes linhas de pensamento e áreas de conhecimento.

Encontramos no livro *Sentir, pensar, agir; corporeidade e educação*, de Gonçalves, evidências sobre o assunto (2012, p 41),

Na história do pensamento filosófico, a problemática do homem e do seu mundo oscilou sempre entre dois polos: o corpo e a alma, o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível, o mundo da matéria e o mundo do espírito, na vida ultraterrena.

Ora, se admitimos que a ação tem como característica inicial a pulsão e não o descanso, somos levados a acreditar que sua própria eminência pode auxiliar o pensamento em seus desdobramentos, para efeitos imediatos no processos de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos do agir é se reconhecer, através da evidência de que todos nós somos diferentes em nossas singularidades, contudo, somos iguais no coletivo pois em âmbito biológico: nascemos, nos desenvolvemos, nos reproduzimos e morremos. Somos seres da mesma espécie unidos pelos “cordões” da diferença e da semelhança, guiados pela a ideia de igualdade por sermos diferentes uns dos outros. Nos reconhecemos na condição biológica (nascimento), e política (discurso e da ação), nos respaldamos na legitimidade de que todos somos agentes capazes de contribuir com a realidade em que estamos inseridos. Desse modo, entendemos que o social deve ser pensado através da participação de todos seus agentes, da mesma forma que as atividades em sala de aula devem ser pensadas em prol de uma coletividade includente, por meio de *práxis* interativas.

Está na busca pela real possibilidade de nos permitir re-significando o proposto no processo de construção do conhecimento, onde entendemos a profundidade na ações dos alunos em sua participação nas aulas. À vista disso, acreditamos construir de fato algo

⁵ Refiro-me aqui ao conceito arendtiano que exprime a ideia de tudo aquilo que não participa ou não imana do mundano, um tipo de recolhimento ou ato solitário do pensar.

significativo como enfrentamento a posturas “inertes” no ambiente escolar. É no exercício da reflexão filosófica que aprendemos a filosofar, sem a ingênua pretensão de estabelecermos, prontamente, anterior às experiências efetivas da ação - que só acontece na condição de ser como tal no espaço público -, complexas composições de natureza filosófica.

Não queremos dizer com isso que os planejamentos sobre os assuntos que competem ao estudo da Filosofia não são fundamentais, muito pelo contrário, é no conteúdo programático, tal como no domínio desse conteúdo, que o professor encontra suporte para promover o filosofar na sala de aula. Pois ensinar é um movimento de via dupla em que só aprendemos ensinando. Importante pensarmos o professor como mediador do conhecimento e também provocador de “coisas novas”, principalmente, em momentos de crise. Uma das funções do educador é justamente favorecer a experiência do conhecimento, ele está no presente como “ponte” entre aquilo que foi construído pela tradição e o que está sendo produzido no agora para o futuro, considerando seus próprios limites e de seu tempo, garimpando o substancial dos encontros.

Arendt (2016, p.244), afirma que,

É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

Não se trata de reinventar a roda, nem tão pouco conduzir proposições filosóficas sem a razão do planejamento, mas investir objetivamente em ações criativas a partir do *feeling* de cada educador. Estimular o comprometimento dos alunos nas aulas é missão do professor! E assim facilitar proposições que viabilizem interações entre os alunos ou, até mesmo, se interessante for para o processo, com outras turmas, disciplinas, comunidades e familiares dos mesmos.

É nesse momento de interposição entre o domínio privado e o público, que a escola deve apresentar aos seus educandos práticas amistosas que os façam experimentar, elementos que possam ser contextualizados com a vida. Nós professores devemos ter o cuidado de interferir, encorajando nossos alunos para seus desafios e superações, sem promover o individualismo, no sentido de gerar competição entre eles. Essa atenção precisa ser constante para que a aprendizagem seja edificante para todos. Prezar pela autoridade do professor, sem que essa autoridade tenda à doutrinação ou ditadura.

De fato, a prática necessita ser paulatina e gradual, respeitando ao máximo o tempo de aprendizagem e espaço de cada um dos envolvidos. “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos pouco a ele.” (ARENDDT, p.239). Para o baluarte da Filosofia com crianças, Matthew Lipman, devemos investir em atitudes compartilhadas, onde a reflexão seja o vínculo central para melhor coexistir entre as diferenças.

De acordo com Lipman (2013, p.25)⁶,

Infelizmente, a autonomia tem sido frequentemente associada a um tipo de individualismo acidentado: o pensador crítico independente como um tipo de homem cognitivo autossuficiente, protegido por um guarda-chuva de argumentos invencivelmente poderosos. Na realidade, o modelo reflexivo é completamente social e comunitário. Seu objetivo é articular as diferenças causadoras do atrito na comunidade, desenvolver argumentos em apoio às alegações concorrentes e, por meio da deliberação, alcançar uma compreensão do quadro mais amplo que permitirá um julgamento mais objetivo.⁷

Não podemos deixar de mencionar, com bases em nossas vivências, o grande interesse dos adolescentes por atividades voltadas para o teatro, música, seminários ou feiras de conhecimentos. No entanto, é indispensável pensar novas maneiras de fazê-los junto com todos em sala, valorizando ideias novas e descobertas coletivas. Do mesmo modo que buscamos conhecimentos nos livros, devemos dar voz ao conhecimento que emerge de nossos alunos, em suas ações cotidianas, além dos muros da escola, enriquecendo as reflexões filosóficas que provocamos em nossas aulas.

Quanto a isto Yves Bertrand (2003, p. 50)⁸ afirma que,

A experiência, tal como é geralmente falada em educação, é um conceito usado com diferentes condimentos e raízes, portanto, um grande problema de desunião. Assim, o aluno é chamado a viver diferentes tipos de experiências sem está em condições de estabelecer relações entre elas. A primeira forma de conhecimento, a vida cotidiana é aquela em que o aluno

⁶ Unfortunately, autonomy has often been associated with a kind of rugged individualism: the independent critical thinker as a self-sufficient cognitive macho type, protected by an umbrella of invincibly powerful arguments. In reality, the reflective model is thoroughly social and communal. Its aim is to articulate the friction-causing differences in the community, develop arguments in support of the competing claims, and then, through deliberation, achieve an understanding of the larger picture that will permit a more objective judgment.

⁷ (tradução nossa)

⁸ La experiencia, tal como se habla habitualmente de ella en educación, es un concepto utilizado con diferentes condimentos y plantea, por lo mismo, un problema importante de desunión. Así, el estudiante es convocado a vivir diferentes tipos de experiencias sin estar en condiciones de establecer relaciones entre ellos. Forma primera del conocimiento, la cotidianeidad es aquello en que está inmerso el estudiante. Todos los días se llevado a asumir la cotidianeidad en su diversidad de acontecimientos, de encuentros, de intercambios.

está imerso. Todos os dias é levado a assumir a cotidianidade em sua diversidade de eventos, encontros, intercâmbios. (tradução nossa)

É relevante buscarmos, constantemente, contrapontos para as metodologias que chegam até nós, no intuito de enriquecermos nossa prática docente refletindo sobre outros olhares. Valorizar teorias com base em relatos de experiências advindas de nossa cultura, que embora “bebam” na fonte da tradição estrangeira, trazem para nós reflexões mais aproximadas sobre nossa realidade. A riqueza dessas produções nacionais que funcionam como uma espécie de síntese das grandes *Escolas de Pensamento*, também podem ser entendidas como ações que, pelo seu próprio caráter, participam contribuindo para novas descobertas, propõem adaptações teóricas para melhor desempenho do professor de Filosofia.

Subentende-se que qualquer teoria educacional deve estar pautada em bases conscientes e vivenciadas na docência, não apenas interpelações dadas pelo perigoso livre pensar de um modelo perfeito, ou seja, ideal de escola. Um aspecto significativo, diz respeito ao envolvimento dos alunos como as atividades dentro do processo na aulas de Filosofia. Isso se torna mais efetivo, quando há divisão de tarefas entre todos os envolvidos. Prevalendo os momentos espontâneos e inferências dos mesmos durante os debates nas aulas, com a valorização das indagações sobre as explanações dos conteúdos por meio da participação mútua. A fim que cada qual possa participar aprendendo e auxiliando no aprendizado do outro À luz do agir arendtiano (2013, p.238),

Como a ação atua sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação que segue em seu curso próprio e se passam e afeta os outros.

Tais afetos, resultados de uma coexistência participativa, ressignificam a visão de mundo das crianças e adolescentes por meio da vivência escolar. É neste momento que podemos identificarmos peculiaridades do discurso e ação dentro dos espaços educacionais. Entretanto, devemos ter sempre em mente a importância de condutas pedagógicas que valorizem os modos singulares de participação sem exaltar o individualismo. Processos participativos voltados para um produto homogêneo no espaço inter-relacional!

Brayner (2010, p.90), analisa da seguinte forma,

Penso, nadando contra-corrente, que os “construtivismos” correspondem, no fundo, a um nova forma de relação com a cultura e a tradição, que vê as relações intergeracionais como horizontalmente democráticas, as relações pedagógicas como entre iguais, o aluno como cidadão, a cultura como algo que antes de entendê-la e recebe-la para poder significá-la, eu a “construo” dentro de mim, para que ela faça sentido para “mim”, num movimento que

apenas ratifica a gramática individualista, em que perdermos pouco a pouco o contato com o mundo e a capacidade de se colocar no lugar do outro e, conseqüentemente, a competência para julgar.

Outro aspecto pertinente, e que sem dúvida merece nossa atenção, refere-se ao exercício das aulas de Filosofia por profissionais de outras áreas. Esse entrave tem inflacionado a profissão do professor de Filosofia e, muitas vezes, deixado de lado por aparentar um problema menor. O descaso com os profissionais licenciados para o ensino de uma disciplina que exige tanto quanto qualquer outra, tem sido assombrosamente justificado sob argumentações que vão desde ao pequeno número de aulas⁹, designando a responsabilidade das aulas aos profissionais de outras áreas, para completarem suas respectivas grades de horários. O preocupante é que, por mais que sejam eficazes em seus desdobramentos para assegurar um bom trabalho, acabam contribuindo de forma negativa para posterior anulação das especificidades do ensino de Filosofia. Esse triste “capítulo” tem tomado grandes proporções, haja vista a escassez de concursos e demandas para vagas em editais endereçados a licenciados em Filosofia, em contraposição ao grande fluxo de contratos temporários, privilegiando disciplinas com maior carga horária. Essa política prejudica o ensino de Filosofia de maneira cega e inconsequente, para o preenchimento de carga horária de outras disciplinas. Infelizmente, um problema antigo e sério, mas que decerto, não vemos sendo colocado em evidência nas discursões referentes as especificidades da profissão.

Hannah Arendt, em seu esclarecedor texto intitulado *The crisis in education* (1954), expõe sua preocupação com a falta de cuidado que se tem tido com a preparação de profissionais na sua área de atuação. Uma crítica pertinente que além de se opor a modelos *pragmático-tecnicistas*, onde se substitui o aprender pelo fazer, denuncia políticas pedagógicas provenientes de um cientificismo que despreza o domínio das especificidades de cada disciplina, estimando que o professor não careça assegurar proficiência nos assuntos indicados pelos programas relativos as competências disciplinares.

Encontramos no texto referido, a seguinte afirmação de Arendt (1954, p. 5-6)¹⁰,

⁹ Atualmente no ensino médio brasileiro temos apenas uma aula de Filosofia semanal com duração de 50 minutos, o que compromete a disseminação do conteúdo, principalmente se considerarmos o grande número de alunos por turma e a quantidade de professores sem formação específica lecionando Filosofia.

¹⁰ The second basic assumption which has come into question in the presente crisis has to do with teaching. Under the influence of modern psychology and the tenets of pragmatism, pedagogy has developed into a science of teaching in general in such a way as to be wholly emancipated from the actual material to be taught. A teacher, so it was thought, is a man who can simply teach anything; his training is in teaching, not in the mastery of any particular subject. This attitude, as we shall presently see, is naturally very closely connected with a basic assumption about learning. Moreover, it has resulted in recent decades in a most serious neglect of the training of teachers in their own subjects, especially in the public high schools. Since the teacher does not need to know his own subject, it not infrequently happens that he is just one hour ahead of his class in knowledge.

A segunda suposição básica na qual vem a questão da presente crise tem que ver com o ensino. Sob a influência da psicologia moderna e os princípios do pragmatismo, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral de forma a ser totalmente emancipada do material a ser ensinado. Um professor, então, pensou, é um homem que simplesmente pode ensinar qualquer coisa; Seu treinamento é no ensino, não no domínio de qualquer assunto em particular. Essa atitude, como veremos atualmente, é naturalmente muito próxima com uma suposição básica sobre aprender. Além disso, resultou nas últimas décadas, na negligência mais séria do treinamento de professores em seus assuntos próprios, especialmente nas escolas secundárias públicas. Como o professor não precisa conhecer seu próprio assunto, não é raro que ele esteja apenas um hora antes de sua classe no conhecimento. (tradução nossa)

Da mesma forma que reafirmamos que sem o uso do método não se oportuniza filosofia no ambiente escolar, posto que a filosofia advém do exercício racional de questionar o estabelecido, também estamos seguros das influências relativas às competências dos agentes envolvidos em uma *Comunidade de Investigação*¹¹, tal capaz de fornecer subsídios que ampliem esse fazer filosófico empreendido pela assiduidade de seus participantes. O docente não pode depender somente de técnicas e métodos ditos como eficazes, mas, deve procurar a partir das indicações que surgem provocadas pelo método, estabelecer conexões e “releituras” em busca de superar o estabelecido no espaço educacional. Desprezar o criativo decorrente do diverso no cotidiano escolar, pode configurar uma prática filosófica como enfadonha e ineficaz para a construção de saberes. É preciso estimular os riscos para o pensar!

Segundo Gallo (2002, p.199),

Em suma, ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia.

Ações, como as quais identificamos em nosso contexto, podem favorecer o direito de participação de todos os envolvidos no processo filosófico-educacional, contra poderes contrários à liberdade de expressão. Impossibilitando implicações advindas das nossas

¹¹ Esse termo se refere ao trabalho sobre metodologia educacional de Matthew Lipman, mais precisamente em seu livro *Filosofia na sala de aula*. Procura-se através de um processo dialógico estimular as competências dos alunos.

próprias compreensões de mundo. Considerando a escola como excelente espaço, para a descoberta de novos saberes e ressignificação dos já dispostos.

Para Alejandro A. Cerletti (2013, p.17), As escolas não são lugares neutros. Elas conformam o cenário – algumas vezes silencioso, outras buliçoso - de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais”.

Neste sentido, a escola precisa provocar nos alunos a capacidade de confrontar ideias, sem entender isso como ameaça ou desrespeito. Permitir que os alunos reflitam sobre suas ações para melhores interações, entre os domínios pelos quais eles transitam: casa, rua, escola etc.

Os professores carregam a responsabilidade de conduzir durante suas aulas o conteúdo programático e alternativas buscando não impor suas próprias convicções ou crenças, investir e investigar caminhos para outras perspectivas e opiniões contrárias a dele. Sempre que possível deve expor suas opiniões sobre os assuntos trabalhados, porém com o cuidado de uma constante auto-avaliação para que sua prática não se configure como ferramenta de doutrinação política, mas um momento de reflexões mútuas que vai da filosofia ao filosofar entre professores e alunos.

Considerações finais

É extremamente crítico o momento que a educação vem atravessando. O desenvolvimento tecnológico, muito embora auxilie a nossa vida contemporânea, não assegura o desenvolvimento humano. São necessárias ações que reanimem professores e alunos contra uma educação exausta, ultrapassada e insuficiente, sobretudo, quando se trata de aberturas que estimulem saberes que acontecem em constante movimento às adaptações da vida. Muitas perspectivas em torno daquilo que se tem construído pela tradição estagnaram em práticas imersas em preconceitos. Melhor dizendo, não vislumbram as transformações sob influências democráticas e libertadoras. Hannah Arendt nos desafia a reflexões e nos motivam a aprofundamentos de teorias nos fornecendo subsídios para nossos alunos em participações mais significativas para uma sociedade mais justa, não entendendo a pluralidade como obstáculo, mas como aspecto facilitador nas relações interpessoais.

Assim sendo, devemos pensar o conceito de ação arendtiano como uma espécie de arcabouço capaz de impulsionar práticas motivadoras que envolvam professores e alunos subsidiando a experiência filosófica na sala de aula. Para tanto, entendemos que através de

nossas experiências como professores de Filosofia na educação básica, devemos nos posicionar e participar, melhor dizendo: agir! Cooperando, através de estudos e relatos de experiências, a fim de favorecer os espaços propícios ao filosofar, que em nosso caso é a escola. Encontramos na concepção de *ação* em Hannah Arendt subsídios que favorecem práticas filosóficas desafiadoras capazes de compreender as dimensões éticas no humano considerando a riqueza de diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**; tradução da 1ª edição brasileira e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 6ª ed. – São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.
- AQUINO, de Tomás. **O ente e a essência**. Tradução de Carlos Arthur do Nascimento; apresentação de Francisco Benjamim de Souza Neto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa, 1 reimpressão da 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. **The crisis in education**. Disponível na Internet. <http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>. Acesso em: 26 de março de 2017.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Torrieri Guimarães. 6ª ed. São Paulo, SP: Martin Claret, 2001.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. 1ª ed. São Paulo, SP: EDIPRO, 2011.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert (2008). **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Liber Livro editora. Brasília – DF.
- CERLETTI, A.A.; KOHAN, W. O. **A Filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: UNB, 1999.
- DOS SANTOS, Laura Ferreira... [et al.] **Educación y filosofía: enfoques contemporâneos/ Tradución de: Bernardo Capdevielle y Mônica Estela**. 1ª. Ed. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- GALLO, Sílvio. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. **A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar (2004)**

<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5426> Visitado em 21-11-2018

GALLO, Sílvio. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. Revista Sul Americana de Filosofia e Educação, Brasília : UnB, v.2, 2004

GLEIZER, André Marcos. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editora, 2005.

HEGEL, Georg Wilhem Friedich. **Curso de Estética: o sistema das artes**. Tradução Álvaro Ribeiro. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 1ª ed. - Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

LIPMAN, Matthew. **Thinking education**. seconde edition, Cambredge. United Kingdom First published in print format isbn-13 978-0-521-81282-5 hardback isbn-13 978-0-521-01225-6 paperback isbn-13 978-0-511-07312-0 eBook (EBL) ©: Cambridge, 2013.

KOHAN, Walter. **A infância da educação: o conceito devir-criança**.

Ver: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html> (visitado em 10-09-2018)

MATOS, Junot Cornélio. **Filosofia: Caminhos do Ensinar e aprender**. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2013.

PIOVESAN, Américo (Org.). **A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos** in Filosofia e ensino em debate. RS, Ed. Unijuí, 2002.

SALIN, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e Agir: Corporeidade e educação**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VELOSO, Renato. **Filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ÉTICA E ADMINISTRAÇÃO: UMA REFLEXÃO INTRODUTÓRIA

José João Neves Barbosa Vicente¹

Djeissom Silva Ribeiro²

RESUMO

A ética é indispensável nas relações entre os homens, sua ausência ameaça o funcionamento justo e harmonioso da sociedade e provoca desconfiança e suspeita generalizadas. Este artigo faz uma reflexão sobre a ética aplicada à administração, no intuito de mostrar que a atividade administrativa perde todo o seu sentido e significado quando ela é exercida longe dos princípios éticos. Isso significa dizer, em termos gerais, que apesar de ser uma das funções mais importante de uma sociedade politicamente organizada, a administração pode ser também uma atividade obscura e perigosa, quando é exercida como instrumento de manipulação e defesa de interesses particulares. A ética não pode ser apenas uma questão teórica, quando o que está em questão é administração, mas sim uma prática indispensável de todos aqueles cuja função é administrar, seja no âmbito público ou privado.

PALAVRAS – CHAVE: Administração; Decisão; Ética.

ETHICS AND ADMINISTRATION: AN INTRODUCTORY REFLECTION

ABSTRACT

Ethics is indispensable in the relationships between men, their absence threatens the fair and harmonious functioning of society and provokes mistrust and widespread suspicion. This article makes a reflection on the ethics applied to the administration, in order to show that the administrative activity loses all its meaning and significance when it is exercised away from ethical principles. This means, in general terms, that despite being one of the most important functions of a politically organised society, the administration can also be a dark and dangerous activity, when it is exercised as an instrument of manipulation and defence of private interests. Ethics cannot be only a theoretical question, when what is at issue is administration, but an indispensable practice of all those whose function it is to administer, whether in the public or private sphere.

¹ Possui graduação e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e editor da Griot : Revista de Filosofia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, Filosofia Política, Filosofia da Educação e História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia Política, Ética, Filosofia da Educação, História da Filosofia.

² Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP / Campus de Marília (1998), Mestrado em Educação pela UNESP-Marília (2001) e Doutorado em Educação pela UNESP-Marília (2006), com período de "Doutorado Sanduíche" na Universidade do Minho (Braga / Portugal) (2005). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política e Administração da Educação / Sociologia das Organizações Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Administração e Gestão Escolar (teoria administrativa, modelos teóricos, pensamento administrativo brasileiro, história da administração escolar); e Formação de Gestores Escolares.

KEYWORDS: Administration; Decision; Ethics.

A administração, como destacou George Jr (1974, p.19), é importante “para todos os homens”, ela está presente “nos lares, igrejas, governos e empreendimentos econômicos de todos os povos. É e sempre foi a vigorosa mão direita de todos os líderes”, mas é necessário destacar também que ela “é uma das funções mais nebulosas”. Essa fama indesejável não se aplica, no entanto, à administração em si, mas sim às práticas administrativas daqueles que colocam os interesses pessoais acima dos interesses coletivos. Em vários setores da sociedade onde desempenham suas funções, os homens são frequentemente seduzidos pelo “poder” e “prestígio”, para alcançá-los a qualquer custo, muitos escolhem sacrificar ou simplesmente ignorar os princípios éticos. Esse tipo de atitude que, em termos gerais, mira exclusivamente a satisfação pessoal do indivíduo e a vantagem sobre os demais, não é prejudicial apenas à prática administrativa ligada a uma empresa ou instituição, “a falta e a quebra da ética”, diz Marques (2013, p.437), “ameaçam todos os setores e aspectos da vida e da cultura de um país”. Nesse sentido, aquele que sempre coloca seus interesses em primeiro lugar, ignorando ou abrindo mão dos princípios éticos e do bem comum, não é um ser perigoso apenas para a atividade administrativa, mas também para qualquer tipo de relação ou convivência.

Esse tipo de comportamento caminha na contramão da função da administração. De acordo com Sears (1950, p.25), por exemplo, a origem provável da função administrativa não aponta para a satisfação pessoal e nem para a obtenção de vantagens de um indivíduo sobre o outro. Na origem da função administrativa é possível destacar a existência dos seguintes aspectos: propósito, coleta de dados, planejamento, direção e a tomada de decisões, assim como o ato de segui-las e uma coordenação cuidadosa dos esforços. A realização do esforço conjunto e a existência do gerenciamento são pontos importantes, pois deixam transparecer não apenas a ausência de interesse particular, mas também que o gerenciamento e a função administrativa são atividades que dispensam totalmente as preocupações com o poder e/ou prestígio, o que interessa é realizar o trabalho, ou em outras palavras, o propósito é contribuir para que o trabalho seja concluído a bom termo; aquele que desempenha a função administrativa deve esforçar-se para estabelecer uma estreita relação entre a sua atividade e os interesses públicos. Na verdade, “o administrador”, como destacaram Freire e Mota (2006, p.449), “deve ter seus atos voltados, exclusivamente, para o interesse público”, pois “é inadmissível” que ele “tenha seus atos voltados para outros interesses que não os de interesse da coletividade”.

As ideias de Sears referentes à origem da função administrativa são, portanto, importantes para que a atividade administrativa seja pensada e praticada longe dos interesses particulares e da ganância pelo poder e prestígio. Outra ideia de administração que também mostra o seu não alinhamento com a defesa de interesses particulares ou obtenção de vantagens sobre os outros, pode ser encontrado em Lourenço Filho (1963, p.29). Para ele, “em sentido lato”, a administração encontra-se ligada à “coordenação da atividade de muitas pessoas em empreendimento solidário”. Portanto, a atividade administrativa além de não ser um meio ao serviço de interesses particulares, ela também não é uma função de poder e/ou mando, mas sim de serviço para servir aos propósitos gerais em empreendimentos solidários. Qualquer tentativa de transformar a atividade administrativa em um instrumento de obtenção de vantagens pessoais ou de realização dos desejos e vontades individuais do administrador, não passa de um “golpe” contra a administração. Por isso, como sublinharam Valencio e Ngueve (2013, p.38), “todo o gestor público deve ter dentro de si a moralidade como princípio básico para sua conduta em prol da sociedade”. Sem a ética como princípio de ação e de tomada de decisões, a atividade administrativa fica totalmente esvaziada do seu conteúdo e do seu sentido, a organização ou instituição, por sua vez, certamente fracassará em seu propósito.

Tudo isso parece ser uma exigência impossível de ser cumprida quando se admite que são seres humanos que desempenham a função administrativa e respondem pela condução dos mais diversos tipos de trabalhos. Visto por outro ângulo, no entanto, a exigência faz todo o sentido, pois os humanos são os únicos seres capazes de fazer escolhas conscientes, isto é, somente eles podem intencionalmente escolher, por exemplo, fazer o “certo” ou o “errado”, o “bem” ou “mal” em relação à sua espécie. Ninguém contesta, por exemplo, que existem elementos subjetivos que podem interferir nas mais variadas decisões tomadas por um administrador ou por qualquer outra pessoa em qualquer campo de atuação, mas esses elementos não são e nem devem ser considerados como justificativas para uma ação “errada” ou um comportamento que fere os princípios éticos. Todas as pessoas quando assumem uma função devem necessariamente desempenhá-la de forma “correta”, isto é, devem sempre fazer o que deve ser feito, pois todas as “funções” existem para serem desempenhadas exatamente como elas devem ser, isso se aplica também aos administradores; suas condutas devem estar sempre pautadas na ética e seus interesses direcionados permanentemente para o bem comum e para a coletividade. É, portanto, “o interesse coletivo”, como disse Madeira (2008, p.179),

“o qual o administrador deverá perseguir, sendo este o único desfecho legalmente aceitável para a conduta do agente”.

De acordo com Marcon (2015, p.54), o “princípio norteador do agir administrativo é o da supremacia do interesse público”. Para fundamentar a sua afirmação, o autor cita uma passagem de Justen Filho que diz o seguinte: “é vedado ao administrador superpor um interesse particular (próprio ou do terceiro) ao interesse coletivo”. Portanto, “a administração não tutela interesses individuais, mas preocupa-se com o bem-estar da coletividade”. Nenhum administrador, no exercício da sua função administrativa deve ser desleal “aos interesses da administração”. Todos aqueles que se envolvem com a atividade administrativa devem “abrir mão” de seus interesses individuais, particulares e de seus grupos de poder, para atuarem administrativamente em defesa do que seriam os interesses gerais e coletivos e na busca de um bem comum. Não é uma atitude que todos estão acostumados a presenciar, pois muitos exemplos concretos demonstram que na atividade administrativa as tomadas de decisões nem sempre buscam o bem comum e os interesses gerais e coletivos; no entanto, é preciso dizer em letras garrafais que se trata de uma atitude possível e necessária que deve substituir os interesses particulares e egoístas; se a administração é, de fato, uma atividade importante e indispensável para os homens, ela deve ser praticada com excelência e lado a lado com a ética.

Todas as observações feitas anteriormente servem de base para dizer que existe uma estreita relação entre a ética e a administração que deve ser levada seriamente em consideração nas práticas administrativas. É essa relação que garante não apenas o bom funcionamento das atividades administrativas, mas também o respeito e a confiança da sociedade no administrador. É verdade que o administrador sabe que toda a sua ação administrativa deve estar amparada nos preceitos legais e na observação do interesse público, no entanto, é preciso ressaltar que sem uma especial atenção à ética não há nenhuma garantia de que os interesses públicos e coletivos prevalecerão nas tomadas de decisões. Não basta, portanto, ter capacidade para desempenhar uma determinada função administrativa, é preciso também ser ético, isto é, agir corretamente; neste caso, utilizando aqui algumas palavras de Clegg, Kornberger e Pitsis (2011, p.410), podemos dizer que “o comportamento ético é o mesmo que a aplicação rigorosa das regras da boa administração”. Um administrador, portanto, cuja ação encontra-se sempre pautada na ética, faz da atividade administrativa um instrumento ao serviço do bem comum, jamais um meio para a realização dos interesses pessoais ou de um grupo específico. Sobrepor os próprios interesses aos interesses coletivos e

ao bem comum, não fere apenas os princípios administrativos, mas também os princípios éticos.

Desde Sócrates, Platão e Aristóteles, a ética sempre esteve no centro das discussões envolvendo relações entre pessoas. Pois o “cultivo” da ética que, para eles, como disse Droit (2012, p.15), é “uma forma de conhecimento que diz respeito aos comportamentos”, é condição necessária para uma convivência harmoniosa entre os homens. Para Rousseau, por exemplo, ainda de acordo com observações de Droit (2012, p.47), os “princípios” éticos “falam espontaneamente” ao “coração” dos homens, eles precisam apenas ficar atentos à “voz da consciência”, ela sempre indica para cada indivíduo “o bem e o mal”, o que o torna orgulhoso ou envergonhado dos seus “atos”. Antes de tomar qualquer tipo de decisão é necessário verificar e ponderar pacientemente o seu alcance em termos de bem e mal, certo e errado, justo e injusto. Não se pode exigir, por exemplo, que um avião ou um robô programado se comporte eticamente, mas quando se trata de seres humanos, essa exigência faz todo o sentido; é dever de cada ser humano agir eticamente em todos os seus atos e decisões, independentemente se são pequenos como, por exemplo, os afazeres e ocupações do dia a dia, ou se são grandes como aqueles que acontecem raramente na vida. Não se pode, portanto, abrir mão da ética, pois longe dela é praticamente impossível existir relações e convivências baseadas na justiça, verdade, igualdade e honestidade.

É importante lembrar, como disse Droit (2012, p.37), que “a ética é, antes de tudo, a preocupação com o outro”, ela não é, portanto, um comportamento egoísta que se preocupa unicamente com os interesses e vantagens particulares. Assim, ainda de acordo com observações de Droit (2012, p.39), “antes de amar, antes mesmo de ajudar, trata-se em primeiro lugar de não prejudicar”; é preciso refletir sempre “para melhor viver em conjunto”. Como sublinhou Chauí (1999, p.341) a partir da sua interpretação “das questões socráticas”, o “sujeito ético” não são todos os seres humanos, mas sim “somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes”. É preciso ter consciência do “bem” e do “mal”, daquilo que se deve fazer e daquilo que se deve evitar. Não há “conduta ética”, diz Chauí (1999, p.337), sem a existência do “agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre o bem e o mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício”. A atenção ou a obediência aos princípios éticos que impulsionam o indivíduo para o bem e para a vida de retidão, não proporciona apenas segurança e confiança nas relações entre as pessoas, mas também garante o bom funcionamento da sociedade e suas instituições. Nesse sentido, como destacou Hooft (2013,

cap.1) em seus estudos, “é de primordial importância fazer a coisa certa e evitar fazer a coisa errada”.

No entanto, infelizmente, como disse sabiamente Rui Barbosa apud Neves (2013, p.27), “de tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça [...] o homem chega a desanimar-se da virtude, a rir-se da honra e a ter vergonha de ser honesto”. É verdade que essas constatações ou situações são visíveis no seio da sociedade e tendem a crescer, mas não podem ser consideradas ou tomadas como justificativas para se abrir mão dos princípios éticos; pelo contrário, elas devem servir para despertar a necessidade da consciência ética em cada indivíduo. Falando especificamente do administrador, para que ele possa desempenhar a sua função adequadamente, precisa não apenas ter uma consciência clara sobre as questões éticas, mas também um senso aguçado de responsabilidade para aplicar de forma “rigorosa” as “regras da boa administração” que visam sempre os interesses coletivos e o bem comum. A “virtude”, como disse Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, 1113b), “está em nosso poder, do mesmo modo que o vício, pois quando depende de nós o agir, também depende o não agir, e vice-versa”. Ainda de acordo com o pensador grego, todos nós temos o “poder” de agir quando a ação é “nobre” e o “poder” de não agir quando a ação é “vil”; portanto, depende de cada um “praticar atos nobres ou vis”, ou em outras palavras, “depende de nós sermos virtuosos ou viciosos”.

Um administrador que opta por agir “mal” é sempre o único responsável por tal ato, pois poderia e deveria agir de outra forma, mas escolheu colocar a atividade administrativa contra os princípios éticos para prejudicar ou beneficiar o outro, obter vantagens pessoais ou proporcioná-las ao seu empregador. O administrador, portanto, que entende que os princípios éticos são empecilhos à sua atividade, está sempre disposto a obter vantagens pessoais ou a realizar o que deseja; suas escolhas e suas ações miram sempre o que é conveniente para ele ou para o grupo ou organização que representa. No entanto, como observaram Pineda e Cárdenas (2011, p.119), “exemplos de administração imoral são fáceis de identificar, já que com frequência se relacionam com atos ilegais ou fraudes”. A ética deve sempre fazer parte da vida administrativa como um todo, ela deve abranger todas as suas áreas de atividades, e o administrador deve se preocupar em fazer aquilo que lhe é próprio; como disse Platão apud George Jr (1974, p.38), “um homem cujo trabalho está limitado a uma tarefa tão específica deve, necessariamente, ser excelente nela”. Sem o respeito aos princípios éticos e às normas profissionais de conduta não se alcança os verdadeiros objetivos da administração. A ética,

como sublinhou Alencastro (2010), não é um “luxo” para as “organizações”, ela é condição necessária para a sua sobrevivência.

A ética coincide sempre com a busca da justiça e da verdade, por isso ela deve ser cultivada não apenas nas relações e convivências entre os homens, mas também em todas as instituições constituídas e dirigidas por eles. A obediência aos princípios éticos é fundamental para criar vínculos de confiança entre os membros de uma instituição e entre esta e a sociedade; sem esse tipo de confiança nenhuma instituição subsistirá. Nesse sentido, aquele que aceita desempenhar a função administrativa, também deve esforçar-se para ser uma pessoa de confiança, o que não quer dizer ajudar este ou aquele indivíduo, facilitar “as coisas” para este ou aquele sujeito, mas sim agir sempre de acordo com a ética. Quando um administrador tem a ética como princípio básico da sua ação, não terá problemas, por exemplo, em agir legalmente e cumprir todas as suas obrigações sociais; na verdade, sem a obediência aos princípios éticos e legais, a atividade administrativa simplesmente não existe, pois ela será movida pelas vontades e desejos particulares. Portanto, quando alguém aceita administrar, deve aceitar também a ética; administrar sem ética significa transformar essa atividade em um instrumento de poder e de manipulação. Nunca é demais lembrar que “a força das decisões”, como disse Pizzi (2006, p.19), jamais se encontra no “interesse particular de cada sujeito” e nem nas “ambições de grupos fechados ou facções interesseiras”, mas sim “no caráter ético coletivo e intersubjetivo, isto é, no procedimento deliberativo que permite o consenso entre todos os envolvidos”.

Atitudes individualistas e autoritárias devem sempre ser evitadas para o bom funcionamento da atividade administrativa, o administrador não precisa se esforçar para “mandar” ou impor suas vontades, ele deve se empenhar ao máximo para servir a todos com justiça, igualdade e honestidade. Ou em outras palavras, como destacaram Batista e Prestes (2004, p.15), “a atividade do administrador deverá ser legal, justa, conveniente, oportuna, ética e honesta”. Tudo isso está em conformidade com o seu juramento citado por Stukart (2003, p.94), no qual podemos destacar o seguinte trecho: “juro, que na minha profissão de administrador, seguirei os caminhos da honestidade, do bom senso, do conhecimento e da justiça”. Portanto, aquele que desempenha a função administrativa, não basta apenas seguir a lei, mas também ser ético em todas as suas ações e decisões. Como disse Zoboli (2002, p.24-25), “um administrador ético é aquele que se conduz eticamente o tempo todo, e não apenas quando lhe é conveniente”. Apesar da importância da ética nas tomadas de decisões administrativas, não quer dizer que há uma preocupação generalizada por parte dos

administradores em seguir os princípios éticos no exercício de suas funções. De acordo com observações de Zoboli (2002, p.25), “apesar de todo o movimento pela ética nos negócios, há administradores que, alegando uma imensa área cinzenta entre o que é certo ou errado, não se preocupam com a ética”.

Na verdade, é preciso registrar que o modo como muitos “administradores” pensam e praticam a “atividade administrativa”, é como se ética e administração fossem absolutamente contraditórias, ou simplesmente pertencessem a mundos distantes e diferentes. Para esses “profissionais da administração”, a ética é algo “bonito” para ser utilizado nos discursos, mas não no processo de “tomada de decisões”. Esse tipo de atitude que recorre à ética apenas quando é conveniente, não é apenas perigoso, mas também prejudicial para as organizações e para a sociedade, por isso deve ser rigorosamente rejeitado e condenado; a “falta” do “princípio ético”, como disse Oliveira (1993, p.43), “se traduz em corrupção generalizada, clientelismo, autoritarismo e demagogia de diferentes formas em diferentes níveis, oportunismo desmascarado, irresponsabilidade [...] e prepotência”. O administrador deve praticar sua função com justiça, igualdade e honestidade, sempre em prol do bem comum e dos interesses coletivos, jamais como “poder” para satisfazer ou realizar interesses próprios. De acordo com observações de Elias Rosa apud Castro e Dzierwa (2013, p.13), “os bens, direito e interesses públicos são confiados a ele apenas para a sua gestão, nunca para a sua disposição”.

Portanto, “administrar”, para utilizar aqui as palavras de Serrano apud Junior (2010, p.74), “é distinguir o que é conveniente para todos, é conduzir a vida [...] procurando atingir um fim superior a qualquer interesse individual”. É preciso que as decisões administrativas sejam prioritariamente humanas e de dimensões éticas. De acordo com Alonso, López e Castrucci (2005, p.203), “aqueles que decidem devem se perguntar: *minha decisão exprime a verdade? É justa? Prejudica alguém? Pode ser melhor? Sendo conhecida pelos consumidores ou pelos cidadãos, seria aceita?*”. Para que tudo isso possa se tornar realidade é necessário enfrentar o desafio que está posto, a saber, como destacou Garms (2005, p.89), “estimular o debate para a construção de uma sociedade que rejeite o autoritarismo e o individualismo exacerbado, alicerçando-se sob a ética humanista”. Nunca é demais lembrar, como disse Einstein apud Niskier (2001, p.92), “somente a moralidade em nossas ações pode dar beleza e dignidade à vida”.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Mario Sérgio Cunha. *Ética empresarial na prática: liderança, gestão e responsabilidade corporativa*. Curitiba: Ibplex, 2010.
- ALONSO, Félix Ruiz; LÓPEZ, Francisco Granizo; CASTRUCCI, Plínio de Lauro. *Curso de ética em administração*. São Paulo: Atlas, 2006.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BATISTA, Henrique Gomes; PRESTES, Cristine. *Guia valor econômico de licitações*. São Paulo: Globo, 2004.
- CASTRO, EADUARDO Bernardes de; DZIERWA, Mariana de Castro. *Gestão pública: aspectos básicos da relação público-privado*. São Paulo: Baraúna, 2013.
- CLEGG, Stewart; KORNBERGER, Martin; PITSIS, Tyrone. *Administração e organizações: uma Introdução à teoria e à prática*. Trad. Patrícia Lessa Flores da Cunha (coordenação), Elizamari Rodrigues Becker; Gabriela Perizzolo e Sara Viola Rodrigues. São Paulo: Editora Bookman, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.
- DROIT, Roger-Pol. *Ética: uma primeira conversa*. Trad. Anália Correia Rios. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FREIRE, Elias; MOTA, Sylvio. *Ética na administração pública: teoria e 640*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- GARMS, Gilza Maria Zauhy. *Gestão educacional: observações introdutórias sobre comportamento organizacional*. In: RIBEIRO, Arilda Ines Miranda; MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *Formação do gestor educacional: necessidade da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2005.
- GEORGE JR., Claude S., *História do Pensamento Administrativo*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1974.
- HOOFT, Stan Van. *Ética da virtude*. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- JUNIOR, Oswaldo Pereira de Lima. *Ética, corrupção e responsabilidade social do agente público*. *REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU) – BRASIL – VOL. 3, N. 1, p.67-86*, 2010.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Organização e administração escolar: curso básico*. Melhoramentos: São Paulo, 1963.

- MADEIRA, Jose Maria Pinheiro. *Administração pública*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- MARCON, Gabriela Almeida. *Discricionariiedade nas contratações diretas*. São Paulo: Baraúna, 2015.
- MARQUES, Wagner Luiz. *Administração geral e profissional*. 2ªed. Clube de Autores, 2013.
- NEVES, Edson Pereira. *Dar de si*. Porto Alegre: AGE, 2013.
- NISKIER, Arnaldo. *Filosofia da educação: uma visão crítica*. São Paulo: Loyola, 2001.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. Cortez: São Paulo, 1999.
- PINEDA, Eduardo Soto; CÁRDENAS, José Antonio. *Ética nas empresas* [recurso eletrônico]. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGHA, 2011.
- PIZZI, Jovino. *Ética e éticas aplicadas: a reconfiguração do âmbito moral*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- SEARS, Jesse B. *The nature of the administrative process: with special reference to public school administration*. McGraw-Hill: New York, 1950. 623p.
- STUKART, Herbert Lowe. *Ética e corrupção*. São Paulo: Nobel, 2003.
- VALENCIO, Manoel; NGUEVE, Francisco. *A ética e a deontologia na auditoria empresarial*. Palibrio, 2013.
- ZOBOLI, Elma L. C. P. *Ética e administração hospitalar*. São Paulo: Loyola, 2002.

O CONCEITO DE BIOPODER EM FOUCAULT: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

Jeferson Bertolini¹

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar o conceito de biopoder em Foucault. Em resumo, biopoder é uma forma de governar a vida, em vigor desde o século 17, que busca otimizar um estado de vida na população para criar corpos economicamente ativos. O texto discute o biopoder foucaultiano com outros autores que tratam do mesmo tema e o dimensiona em nossos dias. O trabalho se justifica pela importância de Foucault, pela relevância do conceito e pela aplicabilidade do tema para compreender situações cotidianas, como políticas públicas de saúde e controle do sexo. O texto é baseado em estudo bibliográfico. O manuscrito conclui que biopoder é um conceito atual, que ajuda a entender, por exemplo, as intervenções do poder político na saúde da população.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Biopoder; Foucault; Corpo

THE CONCEPT OF BIOPOWER IN FOUCAULT: BIBLIOGRAPHIC NOTES

ABSTRACT

This article aims to present the concept of biopower in Foucault. In short, biopower is a way of governing life, in force since the 17th century, which seeks to optimize a state of life in the population to create economically active bodies. The text discusses the Foucaultian biopower with other authors who treat the same theme and scale it in our day. The work is justified by the importance of Foucault, the relevance of the concept and the applicability of the theme to understand everyday situations, such as public health policies and gender control. The text is based on a bibliographic study. The manuscript concludes that biopower is a current concept, which helps to understand, for example, the interventions of political power in the health of the population.

KEYWORDS: Philosophy; Biopower; Foucault; Body

EL CONCEPTO DE BIOPODER EN FOUCAULT: APUNTES BIBLIOGRÁFICOS

Este artículo tiene por objeto presentar el concepto de biopoder en Foucault. En resumen, el biopoder es una forma de gobernar la vida, en vigor desde el siglo 17, que busca optimizar un

¹ Doutor em Ciências Humanas (UFSC). Mestre em Jornalismo (UFSC). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (Univali). Na academia, transita por temas das Ciências Humanas (sobretudo Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia e Ciência Política), do Jornalismo (teorias, fundamentos, tecnologias, rotinas) e da Comunicação Social (teorias, meios, efeitos, comunicação digital). Como jornalista, tem experiência em agência de notícias (reportagem), portais (reportagem, produção e edição multimídia), jornal impresso (reportagem, edição e fotografia), televisão (produção), rádio (reportagem) e revista (reportagem freelancer).

estado de vida en la población para crear cuerpos económicamente activos. El texto discute el biopoder foucaultiano con otros autores que tratan del mismo tema y lo dimensiona en nuestros días. El trabajo se justifica por la importancia de Foucault, por la relevancia del concepto y por la aplicabilidad del tema para comprender situaciones cotidianas, como políticas públicas de salud y control del sexo. El texto se basa en un estudio bibliográfico. El manuscrito concluye que el biopoder es un concepto actual, que ayuda a entender las intervenciones del poder político en la salud de la población.

PALABRAS CLAVE: Filosofía; Biopoder; Foucault; Cuerpo

Introdução

O pensador francês Michel Foucault (1926-1984) foi um dos teóricos mais inquietantes da modernidade. Escreveu sobre temas cotidianos, como sexo e relações de poder/saber. Um de seus conceitos mais notórios chama-se *biopoder*.

Em resumo, biopoder refere-se a uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis.

Este texto objetiva apresentar o conceito de biopoder, ladeá-lo com outros autores que tratam do mesmo tema e dimensioná-lo em nossos dias. Faz isso (a) pela importância de Foucault, (b) pela relevância do conceito e (c) pela aplicabilidade do tema para compreender situações cotidianas, como políticas públicas de saúde e como o estabelecimento de normas em relação ao sexo (meio para reprodução da espécie).

Este é, portanto, um estudo bibliográfico. “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto. Ela propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, ajudando a chegar a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Não há regras fixas à realização do estudo bibliográfico. Em geral, explora-se fontes bibliográficas (livros, revistas científicas, teses e afins); faz-se a leitura do material (deve-se reter o essencial); elabora-se fichas de leitura (resumos); e analisa-se as fichas (para avaliar os dados). “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de ela permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1995, p. 73).

O texto está dividido em três seções. A primeira apresenta o conceito de biopoder em Foucault. A segunda traz apontamentos contrários ao modelo de Foucault, citando sobretudo Agamben (2002). A terceira traz contribuições contemporâneas sobre biopoder.

O manuscrito conclui que biopoder é um conceito atual, que ajuda a entender, por exemplo, as intervenções do poder político na saúde da população.

O biopoder em Foucault

Biopoder é uma forma de governar a vida. Foi posta em prática no Ocidente a partir do século 17 (FOUCAULT, 2012). Divide-se em dois eixos principais: *disciplina*, o governo dos corpos dos indivíduos; e *biopolítica*, o governo da população como um todo.

Antes de o biopoder vigorar predominava um tipo de poder soberano, que dispunha do direito de vida e de morte sobre os súditos e operava pelo *fazer morrer* e pelo *deixar viver*. Era inspirado no *pátria potestas*, um mecanismo jurídico que concedia ao pai de família romano o direito de dispor da vida dos filhos, uma vez que a tinha dado.

Com o biopoder, o poder de morte converteu-se no complemento de um poder que se exerce positivamente sobre a vida, interferindo em sua gestão, na sua majoração e em sua multiplicação. Transformou-se no exercício, sobre a vida, de controles precisos e de regulações de conjunto.

Nesta inversão de morte e vida, o princípio de poder matar para poder viver, que sustentava a tática dos combates, tornou-se princípio de estratégia entre Estados. Mas a existência em questão já não era aquela jurídica da soberania, era outra: biológica, da população. O velho direito de *causar a morte* ou *deixar viver* foi substituído pelo poder de *causar a vida*. “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação. A morte é o limite, o momento que lhe escapa. Ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (FOUCAULT, 2012, p. 151).

Este movimento em favor da vida levou o poder político a assumir a tarefa de gerir a vida das pessoas por meio da *disciplina* e da *biopolítica*. Estas duas técnicas de poder, tratadas em detalhes adiante, não se excluem. São interligadas por um feixe intermediário de relações.

A disciplina, a partir do século 17, centrou-se no corpo como máquina. Focava seu adestramento. Agia na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. Tudo era assegurado por procedimentos de poder que caracterizam a disciplina (anátomo-política do corpo humano).

A biopolítica, a partir da metade do século 18, centrou-se no coletivo. Incidia no controle da proliferação, dos nascimentos, da mortalidade, do nível de saúde, da duração da

vida, da longevidade. Tais processos são assumidos mediante uma série de intervenções e controles reguladores (biopolítica da população).

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (FOUCAULT, 2012, p.152).

Na perspectiva foucaultiana, a era do biopoder nasce com o desenvolvimento de disciplinas diversas (como Exército, conventos, escolas e hospitais) no decorrer da época clássica; no aparecimento dos problemas de natalidade, de saúde pública, de habitação e de migração no terreno das práticas políticas e observações econômicas; e na explosão de técnicas diversas para se obter a sujeição dos corpos e o controle das populações.

No século 18, as duas formas que configuram o biopoder operavam separadas: do lado da disciplina predominavam instituições como o Exército e valorizavam-se as reflexões sobre a tática, a aprendizagem e a adequação sobre a ordem das sociedades; do lado da biopolítica estavam a demografia, a estimativa da relação entre recursos e habitantes, a tabulação das riquezas e sua circulação.

Para Foucault (2012), o biopoder foi indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, pois o capitalismo só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos nos aparelhos de produção e por meio de um ajustamento de fenômenos de população aos processos econômicos.

Se o desenvolvimento dos aparelhos de Estado garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e o sustentam; operam, também, como fatores de segregação e hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas forças e procedimentos múltiplos (FOUCAULT, 2012, p. 154).

O desenvolvimento do capitalismo se deve, ainda, ao que o autor chama de entrada da vida na história. Trata-se do desenvolvimento dos conhecimentos a respeito da vida em geral, como a melhoria das técnicas agrícolas, as observações e medidas visando à vida e à sobrevivência dos homens. Ocorreu em países ocidentais a partir do século 18 porque “um

relativo domínio sobre a vida afastava algumas iminências da morte”. “O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter corpo, condições de existência, probabilidade de vida. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete no político (...). É o fato do poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça de morte, que lhe dá acesso ao corpo” (FOUCAULT, 2012, p. 155).

Do ponto de vista foucaultiano, a entrada da vida na história foi mais determinante ao capitalismo do que a moral ascética descrita por Max Weber (1864-1920) em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904). Ao estudar religiões na Europa, na China e na Índia, Weber (2013) notou que a emergência do capitalismo se deu a partir de uma relação moral entre os homens e seu trabalho, determinada por uma vocação. A vocação, entre os protestantes, aparece como tarefa ordenada por Deus, como a única maneira de viver aceitável por Ele e como expressão de amor ao próximo. “Fora de uma vocação bem sucedida, as realizações do homem são apenas casuais e irregulares, e ele gasta mais tempo na vadiagem do que no trabalho” (WEBER, 2013, p. 52).

É no contexto do homem na esfera política que nasceu a expressão que, em muitas obras, define o biopoder: “O homem, por milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão” (FOUCAULT, 2012, p. 156).

Para o autor, uma consequência do biopoder foi a importância crescente da norma, atrelada ao sistema jurídico da lei. Até hoje, em alguns casos, a lei ameaça com a morte. “Mas um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos (...). Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2012, p. 157).

A oposição ao conceito de biopoder em Foucault

A perspectiva de biopoder de Foucault (2012) não é unanimidade. Agamben (2002), por exemplo, diz que o biopoder existe desde o mundo antigo. Fassin (2006), para citar outro caso emblemático, afirma que o modelo foucaultiano peca ao ignorar Hannah Arendt (1906-1975).

Arendt (2005) analisa a relação entre a vida do *homo laborans* e a vida do *homo politicus*. No detalhe, trata do processo que leva o *homo laborans* e, com ele, a vida biológica, a ocupar o centro da cena política. Ao fazer esta análise, a autora retrata a decadência do

espaço público na sociedade moderna, destacando o primado da vida natural sobre a ação política (CORREIA, 2005).

Na perspectiva arendtiana, o (i) trabalho ganhou tanta importância na modernidade que o homem perdeu sua capacidade de ação política e sua colocação no espaço público. O fato de o trabalho ter sido colocado acima da (ii) obra e da (iii) ação, as outras atividades humanas a que a autora se detém, fragiliza a ação política e inviabiliza um espaço público, plural e autônomo de deliberação e iniciativa.

O (i) trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano. Sua finalidade é satisfazer necessidades básicas da vida. O trabalho não deixa nenhuma marca durável, pois seu resultado desaparece no consumo. É uma atividade na qual o homem está sozinho com seu corpo ante à necessidade de manter-se vivo. Por isso é uma atividade antipolítica: aquele que está aprisionado ao trabalho jamais conservará as marcas distintivas da pluralidade, pois se ocupa apenas de tarefas para vencer os imperativos da necessidade, indissociáveis do estar vivo.

A (ii) obra produz um mundo artificial de objetos. Trata-se de uma atividade que possui um começo preciso e um fim determinado num objeto durável, utilizada para fins que não são propriamente os da vida biológica. Na obra, o fim é atingido quando o objeto está acabado. No trabalho, a atividade só chega ao fim quando o organismo morre. “A obra de nossas mãos, diferentemente do trabalho de nossos corpos, fabrica a variedade infinita das coisas do mundo em que vivemos. Tais coisas não são bens de consumo, mas objetos de uso, e seu uso adequado não causa desaparecimento” (ARENDT, 2005, p. 183).

A (iii) ação é a atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação dos objetos ou da matéria. Essa atividade corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo. Trata-se de um lembrete que diz que, embora tenha que morrer, o homem não nasceu para morrer, mas para criar algo novo, para participar publicamente da mudança.

Para Arendt (2005), a vida, em seu sentido não biológico, se manifesta na ação e na fala. Por isso a importância do espaço público. “Com a palavra e o ato nós nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato bruto de nosso aparecimento físico original” (ARENDT, 2005, p. 190).

Do ponto de vista arendtiano, a vida ativa foi descrita por aqueles que seguiam o modo da vida contemplativo, como o cristianismo e a filosofia. A vida ativa era relegada à mera atividade de prover a subsistência. A vida contemplativa era superior. Assim, na era

antiga a ação tinha mais importância, enquanto na era moderna nota-se a glorificação do trabalho produtivo.

Agamben (2002), por sua vez, afirma que as análises de Foucault (2012) e de Arendt (2005) sobre a vida não podem ser separadas. O conceito agambiano de vida nua, aquela que se mantém à margem do poder e que pode ser submetida e até aniquilada, é o foco por meio do qual o autor procura fazer convergir estes dois pontos de vista. “A implicação da vida nua na esfera política constitui o núcleo originário, ainda que encoberto, do poder soberano”. “Pode-se dizer, aliás, que a produção de um corpo biopolítico seja a contribuição original do poder soberano. A biopolítica é, nesse sentido, tão antiga quanto à exceção soberana” (AGAMBEN, 2002, p. 14).

O autor (ibid) argumenta, porém, que Foucault (2012) não fez uma análise do campo de concentração e que Arendt (2012), por se dedicar, no segundo pós-guerra, à estrutura dos estados totalitários, esbarra na falta de qualquer perspectiva biopolítica.

Na classificação agambiana, biopoder é o sentido oculto de todas as formas de poder do mundo antigo até hoje. Pois todo poder repousa, em última instância, sobre a capacidade de um tomar a vida do outro. Há um poder sobre a vida, fundamentado na possibilidade de morte. De forma particular, o biopoder serve para explorar os momentos de estado de exceção, quando um Estado suspende a lei em nome da autodefesa nacional.

Agamben (2002) pensa o biopoder entre *bios* (a maneira de viver própria de um indivíduo ou grupo) e *zoé* (a vida nua, aquela que pode ser aniquilada e que exprime o fato de viver comum a todos os seres vivos). Sustenta que o surgimento do biopoder na modernidade marca o ponto no qual a vida biológica dos sujeitos entra na política e pertence ao Estado.

Assim, o autor considera o holocausto como exemplar do biopoder. O último controle do soberano ou do Estado sobre as vidas de seus sujeitos ocorre nos campos de concentração do nazismo. Neles, os habitantes são expropriados de tudo, restando apenas a sua vida nua, que é colocada nas mãos do poder sem apelação. Os campos constituem um espaço de exceção, no qual não apenas a lei é suspensa, mas fato e direito se confundem.

O nascimento do campo em nosso tempo surge, então, como um evento que marca de modo decisivo o próprio espaço político da modernidade. Ele se produz no ponto em que o sistema político do estado-nação moderno, que se funda sobre o nexos funcional entre uma determinada localização (o território) e um determinado ordenamento (o Estado), mediado por regras automáticas de inscrição na vida (o nascimento ou nação), entra em crise duradoura, e o Estado decide assumir diretamente entre as próprias funções os cuidados da vida biológica da nação (AGAMBEN, 2002, p. 181).

O holocausto é visto como uma configuração que o biopoder moderno pode adquirir. Os racismos permitem ao poder subdividir uma população em subespécies, para designá-las em termos de um substrato biológico, e para iniciar e sustentar um conjunto de relações dinâmicas nas quais a exclusão, o encarceramento ou a morte daqueles que são inferiores pode ser vista como algo que tornará a vida em geral mais saudável e mais pura.

Agamben (2004) entende que os tempos atuais não são de normalidade. São de consolidação do estado de exceção como paradigma de governo. Pois, com as estruturas públicas ameaçadas ou em extinção, a suspensão da ordem jurídica passa a ser encarada com naturalidade e a se tornar regra. “O totalitarismo moderno pode ser definido como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político” (AGAMBEN, 2004, p. 13).

Na classificação do autor, o Terceiro Reich pode ser considerado, do ponto de vista jurídico, como um estado de exceção que durou 12 anos. Na definição dele, “estado de exceção não é um direito especial (como o direito de guerra), mas, como suspensão da própria ordem jurídica, define seu patamar ou seu conceito limite”. “O estado de exceção moderno é uma tentativa de incluir na ordem jurídica a própria exceção, criando uma zona de diferenciação em que fato e direito coincidem” (AGAMBEN, 2004, p. 15-42).

Para Rancière (2010), a reflexão política não gira em torno de modos de vida, como vida nua em Agamben (2002) e vida do *homo laborans* em Arendt (2005). Gira em torno do que chama de duas formas de partilha do sensível: política e polícia. Este autor inverte o sentido habitual dessas estruturas de poder:

Chamamos geralmente pelo nome de política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações. Proponho chamá-la de polícia (RANCIÈRE, 1996, p. 41).

Nestes termos, o social não é um problema do poder ou uma produção do poder. É a regra de partilha entre política e polícia. “A polícia é uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa” (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

Para o autor, o social é pensado (1) como um conjunto de grupos, lugares e funções que a lógica policial identifica no todo da comunidade (aqui se dá a gestão da vida, a

produção de formas de individuação implicadas na noção de biopoder); (2) como dispositivo de subjetivação, construído por esses sujeitos que contestam a naturalidade desses lugares e funções, fazendo valer aquilo que chama de parte dos sem-parte; (3) como invenção da metapolítica moderna (o social como verdade escamoteada da política).

O biopoder em temas atuais

Biopoder incide sobre temas clássicos, como as políticas de natalidade, mas também sobre assuntos contemporâneos, como a tecnologia de genomas para a reprodução e seleção da espécie.

Para Hard e Negri (2012), a soberania moderna (típica do Estado nação, com poder central exercendo monopólio sobre o território) já deu lugar à soberania pós-moderna (com fronteiras flexíveis). Esta transformação filosófica está ligada a mudanças econômicas e culturais da sociedade pós-moderna, novas formas de racismo, novas formas de identidade, novas redes de comunicação e novos fluxos de migração.

Estes autores dizem que, com o mercado global e com os circuitos globais de produção, surgiu uma ordem global, uma lógica e estrutura de comando, uma nova forma de supremacia. “A soberania tomou nova forma, composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais, unidos por uma lógica ou regra única. Esta nova forma global de economia é o que chamamos de Império” (HARD; NEGRI, 2012, p. 12).

O Império não estabelece um centro territorial de poder, nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas. Trata-se de um aparelho de descentralização e de desterritorialização do geral que incorpora gradualmente o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão. “Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro” (HARD; NEGRI, 2012, p. 13).

Na perspectiva dos autores, Império não é uma metáfora. É um conceito com três características gerais: (1) o poder exercido pelo Império não tem limites e postula um regime que abrange todos os espaços e governa todo o mundo civilizado; (2) o Império se apresenta como um regime sem fronteiras temporais; (3) o objeto de seu governo é a vida social como um todo, e assim o Império se apresenta como forma de biopoder.

Eles definem biopoder como “forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e rearticulando-a”. A função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. “O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida (...). No Império e seu regime de biopoder, produção econômica e constituição política tendem, cada vez mais, a coincidir” (HARD; NEGRI, 2012, p. 43-60).

Rabinow (2006) afirma que, apesar de o conceito de biopoder em Foucault (2012) ter sido introduzido há mais de 30 anos, este campo contestado de problemas e estratégias está mais crucial e enigmático do que nunca.

Atualmente, diz o autor, o termo “biopoder serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana”. Já o termo biopolítica “abarca todas as estratégias específicas e contestações sobre as problematizações da vitalidade humana coletiva, morbidade e mortalidade, sobre as formas de conhecimento, regimes de autoridade e práticas de intervenção que são desejáveis, legítimas e eficazes” (RABINOW, 2006, p. 28).

No plano geral, acrescenta o autor (ibid, p. 29), o conceito de biopoder designa um plano de atualidade que deve incluir, no mínimo, três elementos:

(1) um ou mais discursos de verdade sobre o caráter vital dos seres humanos, e um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade. Estes discursos de verdade não podem ser biológicos no sentido contemporâneo da disciplina; eles podem hibridizar os estilos biológico e demográfico ou mesmo sociológico de pensamento, como nas relações contemporâneas de genômica e risco, unificadas na linguagem de suscetibilidade.

(2) estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte, inicialmente endereçadas a populações que poderiam ou não ser territorializadas em termos de nação, sociedade ou comunidades pré-dadas, mas que também poderiam ser especificadas em termos de coletividades biosociais emergentes, algumas vezes especificadas em termos de categorias de raça, etnicidade, gênero ou religião, como nas formas recentemente surgidas de cidadania genética ou biológica.

(3) modos de subjetivação, pelos quais os indivíduos são levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade, por meio de práticas do *self*, em nome de sua própria vida ou saúde, de sua família ou de alguma outra coletividade, ou inclusive em nome da vida ou saúde da população como um todo.

Rabinow (2006) entende que Hard e Negri (2012) fazem uma leitura neomarxista da atualidade, pois, no fundo, dizem que o biopoder moderno busca uma espécie de mais-valia do corpo humano. Ele também discorda de Agamben (2002) quando este se refere aos campos do nazismo como modelo biopolítico, porque “o holocausto não é o princípio subjacente de todas as formas de biopoder nas sociedades liberais contemporâneas” e “tampouco é útil utilizar este diagrama para analisar todas as instâncias contemporâneas de tanato-política, das mortes em Ruanda à epidemia da Aids na África”.

Considerações finais

Biopoder não é algo do passado. É algo atual, presente. Trata-se de um conceito que ajuda a entender temas contemporâneos que dizem respeito às populações, sobretudo no âmbito do corpo.

Um exemplo notório a este respeito são as técnicas de reprodução assistidas: mais do que interferir mecanicamente nos ciclos reprodutivos de determinada população, permitem a escolha de características físicas, como a cor dos olhos do bebê (há ainda uma série de escolhas que visariam sujeitos melhorados, mas que não são executadas em obediência à ética médica).

Outro exemplo são os fluxos migratórios na Europa, onde populações inteiras enfrentam uma espécie de racismo: ao cruzar fronteiras em busca de paz, esses povos enfrentam um preconceito coletivo, como outrora se viu no âmbito das raças (aqui, a raça considerada inferior é tida como uma ameaça à sobrevivência de todos).

Há, ainda, as doenças emergentes que ameaçam populações inteiras e que permitem ao poder político intervir na vida dos habitantes. No Brasil, isso ocorreu recentemente no caso da epidemia de zika, na qual o governo chegou a intervir até mesmo nos hábitos sexuais da população (sob o pretexto de risco de danos cerebrais em bebês).

Foucault (2012) diz que o sexo está na articulação das duas tecnologias de poder que formam o biopoder: a disciplina, que busca controlar o corpo do indivíduo; e a biopolítica, que age no conjunto da população, regulando comportamentos. “De um lado, da parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia de energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz” (FOUCAULT, 2012, p. 158).

O autor observa que a partir do século XVI a humanidade foi incitada, pelo poder econômico e político, a falar de sexo no consultório médico, na escola e na Igreja. Tal processo intensificou-se a partir do século XVIII e abasteceu áreas como medicina, psicologia, psiquiatria, moral e pedagogia porque os discursos eram sob forma de análise, contabilidade, classificação e especificação.

Para Foucault, o sexo dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo. Mas também dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o grupo social.

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. É por isso que, no século XIX a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância. Mas vêmo-la também tornar-se tema de operações políticas, de intervenções econômicas (por meio de incitações ou freios à procriação), de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização (...). De um polo a outro dessa tecnologia do sexo escalona-se toda uma série de táticas diversas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e o da regulação das populações (FOUCAULT, 2012, p. 159).

Foucault entende que ao longo da história houve a passagem da sociedade do sangue (honra da guerra, triunfos da morte, soberano com gládio, verdugo e suplícios, o poder de falar através do sangue, poder derramar o sangue, ter um certo sangue, ser do mesmo sangue, arriscar o próprio sangue) a uma sociedade do sexo (os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que lhe faz proliferar).

O autor observa que a passagem da sociedade do sangue (ligada ao soberano) à sociedade do sexo (ligada à norma) não resume, por si só, as transformações que marcam o limiar da nossa modernidade. Entretanto, ele busca destacar a passagem de uma *simbólica do sangue* a uma *analítica da sexualidade*. “Não é difícil ver que, se há algo que se encontra do lado da lei, da morte, da transgressão e da soberania, é o sangue; a sexualidade está do lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e regulamentações” (FOUCAULT, 2012, p. 161).

Foucault (2012) diz que a analítica da sexualidade e a simbólica do sangue podem pertencer a regimes de poder bem distintos, mas não se sucederam sem justaposições, interações e ecos. Para o autor, o racismo, em sua forma moderna, se forma nesse encontro.

Pois toda uma política do povoamento, família, casamento, educação, hierarquização social, propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes no nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida cotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça.

O autor observa que a sexualidade se tornou, no século XIX, um campo cuja importância estratégica foi fundamental aos governantes.

Eu creio que, se a sexualidade foi importante, foi por uma porção de razões, mas em especial houve estas: de um lado, a sexualidade, como comportamento corporal, depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente (e os controles da masturbação exercidos sobre as crianças desde o fim do século XVIII até o século XX, e isto no meio familiar, escolar, etc); e depois, por outro lado, a sexualidade se insere e adquire efeito, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo, mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população (...). A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação (FOUCAULT, 2010, p. 211).

Ele acrescenta que a valorização médica da sexualidade no século XIX se deveu a essa posição entre organismo e população, entre corpo e fenômenos globais. Vem daí, também, a ideia de que a sexualidade, quando indisciplinada e irregular, ameaça tanto o indivíduo, por conta das doenças, quanto à sociedade, pelas ameaças ao coletivo e por se supor que aquele que foi devasso sexualmente terá filhos devassos.

Foucault (2010, p. 212) entendia que “a sexualidade, na medida em que está no foco de doenças individuais, e uma vez que está, por outro lado, no núcleo da degenerescência, representa esse ponto de articulação do (poder) disciplinar e do (poder) regulamentador, do corpo e da população”. Nesse contexto, a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos reguladores (FOUCAULT, 2010, p. 212).

No entender do autor, é a norma que ligará o disciplinar e o regulador. “A norma é o que pode tanto se aplica a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 2010, p. 213). Nasce, daí, a sociedade da normalização. Trata-se de uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Isso diz respeito ao

biopoder. Trata-se de um poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou se incumbiu da vida geral, com o polo do corpo e o polo da população.

Foucault (2015, p. 344) observa que a sexualidade passou a ser considerada “o lugar privilegiado em que nossa verdade profunda é lida, é dita”. Ele observa que “a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer *para saber quem és, conheças teu sexo*”. A confissão está neste contexto. Ela é “o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos (...). Foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio de seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso” (FOUCAULT, 2015, p. 344).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I; tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002
- _____. **Estado de exceção**; tradução de Iraci Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2005
- CORREIA, Adriano. **Prefácio**. In: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2005
- FASSIN, Didier. **La biopolitique n'est pas une politique de la vie**. *Revue Sociologie et sociétés*, l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal, v. 38, n.2, 2006
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012
- _____. **Em Defesa da Sociedade**. 2 ed. tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- _____. **Microfísica do poder**; tradução de Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**; tradução de Berilo Vargas. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**; 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003

RABINOW, Paul. **O conceito de biopoder hoje**. In: Revista de Ciências Sociais, n. 24, 2006

RANCIÈRE, Jacques. **Biopolítica ou política?** In: Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 15, Udesc, Florianópolis, 2010

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*; tradução de Vinicius Eduardo Alves. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2013

A ÁRVORE DA FILOSOFIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Felipe Augusto Mariano Pires¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de demonstrar, através da analogia com uma árvore, como interpretamos a obra de Rousseau. Nossa interpretação está dentro do tipo que enxerga o pensamento de Rousseau como um sistema. Mostramos que Rousseau parte de um tronco exposto logo nos seus primeiros escritos, que começa pela ideia da bondade original do homem, passa pela genealogia dos vícios e chega ao contrato social que institui o Estado. Neste ponto, há uma subdivisão em dois galhos principais, os do Estado legítimo e ilegítimo, que são duas circunstâncias nas quais o homem pode se encontrar. O Estado ilegítimo se divide em diversos galhos que são estratégias de como ser virtuoso em um Estado que vicia os homens. O Estado legítimo, por sua vez, divide-se em dois galhos, que são o próprio Estado justo e os princípios através dos quais um Estado ilegítimo pode aproximar-se, por adaptações, ao justo.

PALAVRAS-CHAVE: Rousseau; interpretação; sistema; circunstâncias.

ABSTRACT:

This article aims to demonstrate, through the analogy with a tree, how we interpret the Rousseau's work. Our interpretation is within the kind that sees the Rousseau's thought as a system. We showed that Rousseau begins from a trunk exposed in his early writings, beginning through the idea of the man's original goodness, passes through the vice's genealogy and reaches the social contract that establishes the State. At this point, there is a subdivision in two main branches, those of the legitimate and illegitimate State, which are two circumstances in which the man can find himself. The illegitimate State divides itself in several branches which are strategies of how to be virtuous in a State that vitiates men. The legitimate State, in its turn, divides itself in two branches, which are the just State itself and the principles by which an illegitimate State can get close, by adaptations, the just.

KEYWORDS: Rousseau; interpretation; system; circumstances.

Considerações iniciais

A árvore do conhecimento pode ser vista como o símbolo da trajetória do homem no mundo. Assim como a árvore, que começa com a semente e percorre um longo caminho até chegar aos frutos, a espécie humana percorre os séculos coletando pequenas ideias que germinarão e atingirão os céus no futuro. O homem que percorre os campos, guardando

¹ Mestrado em Filosofia, Bacharelado em Filosofia e Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Federal de Pernambuco, e Bacharelado em Relações Internacionais pela Faculdade Integrada do Recife. Linhas de pesquisa e atuação: Política (Filosofia Política, História e Relações Internacionais); Ética e História da Filosofia.

anotações e pequenas amostras das diversas espécimes vegetais, tem a esperança de, um dia, comer um fruto doce e teme pelo amargor do amanhã. As árvores dão origem aos papéis que o homem rabisca com sua pena, tentando formar um tronco robusto de ideias, que seja forte o suficiente para mostrar qual é o melhor dos galhos a sustentar os balanços de gerações e gerações. Como será o futuro? Como é o mundo? O que eu sou? Para onde devo ir? Pergunta-se o homem errante, que erra pela vida, assistindo ao espetáculo do mundo, com suas variações de cenário que se dão em um fluxo contínuo. Quem eu fui? O que me resta? Cheguei onde devia? Pergunta-se o homem cansado de errar e que apenas descansa um pouco à sombra de uma das árvores do caminho.

A expulsão de Adão e Eva do jardim do Éden se deu pela perda da inocência, perda da própria bondade original, que, em última análise, é o desconhecimento do bem e do mal. A inocência tem uma característica peculiar: a imersão em uma ordem original das coisas, em um movimento original do Todo. Adão e Eva tinha tudo o que eles precisavam, a vida era silenciosa e os frutos eram, indiferenciadamente, doces. Todo o Todo era bom e tudo era como devia ser. Entretanto, um alerta divino conduz a um mistério, uma diferenciação no Todo: uma árvore. Um aviso de que cada criatura teria sido produzida individualmente. O pensamento desperta. O que estaria por trás daquela árvore? Por que apenas ela é proibida? Seria seu fruto mais doce do que os outros?

Com o pensamento, vem a percepção de que o homem sofre, de que o jardim tornou-se um vale de lágrimas. De repente, uma resposta surge: o homem sofre porque o homem é mau, porque contaminou as próximas gerações com uma maldade original. O Todo não existiria e nunca teria existido. Tudo não passava de um jardim ao qual o homem perdeu o direito. E tudo isso foi um caminho sem retorno, uma alteração na própria natureza do homem, que o colocou em posição contrária ao resto das coisas. Os descendentes de Adão e Eva já nascem maus e estão condenados a uma vida errante de dor e punição. As árvores ainda nos dizem alguma coisa? Como nos libertar deste destino? Jogados no som e na fúria, como voltar para um lugar do qual já nem lembramos? Um caminho é prometido, para um novo lugar, mas que não é deste mundo.

O pensamento de Rousseau representou um grande choque entre duas visões de mundo muito distintas, um choque que representou o próprio início da Modernidade, a redescoberta do pensamento da Antiguidade. O filósofo genebrino, nascido em uma república protestante, admirador dos filósofos antigos, tinha uma visão da natureza, do homem, da filosofia e da política muito mais próxima da Antiguidade do que muitos imaginam. Ao

mesmo tempo, o que é mais um dos paradoxos ligados a Rousseau, ele assume até as últimas consequências todas as tendências da modernidade, de modo que, a nosso ver, Rousseau é, ao mesmo tempo, o filósofo mais moderno dos modernos e o moderno mais ligado ao modo de filosofar antigo.

O principal objetivo deste artigo é mostrar um pouco do modo como lemos Rousseau, como, principalmente, compreendemos a sua filosofia e como entendemos a contribuição dos principais escritos para a exposição do seu sistema. Para isso, utilizamos uma analogia, que é a analogia da árvore, com seu tronco e seus galhos. A árvore é, de fato, um dos modos mais belos de simbolizar a natureza, e uma das mais belas homenagens a um dos homens que dedicou a sua vida ao estudo mais profundo desta: o estudo do Todo através do conhecimento de si mesmo. Para a realização deste trabalho, tomamos como primeiro passo percorrer a obra autobiográfica e a de defesa de Rousseau e observar o que ele diz sobre seus próprios pensamento e livros. Em seguida, observamos o que ele escreve como objetivo de cada um dos seus livros principais nos próprios livros em questão. Por último, fizemos a confrontação dos resultados com interpretação que já fazíamos anteriormente. Podemos adiantar que tudo isto não desmentiu a forma com a qual líamos Rousseau anteriormente, mas a engrandeceu enormemente. O texto a seguir é a exposição dos nossos resultados.

A iluminação de Vincennes

A “iluminação de Vincennes”, ocorrida em 1749, é o ponto de partida do pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau. A partir da *Carta a Malesherbes*² (ROUSSEAU, 2009) e das *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), podemos reconstruir a “iluminação”.

O filósofo Diderot, na época amigo de Rousseau, havia sido preso na Torre de Vincennes, devido ao seu escrito intitulado *Carta sobre os Cegos*, e tal fato deixou Rousseau em desespero, como ele descreve no Livro VII das *Confissões*. Quando Diderot foi retirado da torre e preso no castelo de Vincennes, onde podia circular pelo parque e receber os amigos, Rousseau passou então a fazer-lhe visitas de dois em dois dias, indo sempre a pé por falta de

2 Sobre as abreviações dos títulos das obras de Rousseau utilizadas neste trabalho, evitamos as feitas apenas com letras e escolhemos as formas mais comuns e intuitivas entre os trabalhos sobre Rousseau: *Primeiro Discurso* para *Discurso sobre as Ciências e as Artes*; *Segundo Discurso* para *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*; *Emílio* para *Emílio ou Da Educação*; *Contrato Social* ou simplesmente *Contrato* para *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político*; *Júlia* para *Julie or the New Heloise: Letters of two lovers who live in a small town at the foot of the alps*; *Devaneios* para *Os Devaneios do Caminhante Solitário*; *Narciso* para *Narcise ou L'amant de Lui-même*; *Carta a Malesherbes* para *Carta a M. de Malesherbes*; *Carta a Beaumont* para *Lettre a Christophe de Beaumont*; *Confissões* para *As Confissões*.

dinheiro, por um caminho de árvores podadas que, no verão de 1749, ele descreveu, no Livro VIII das *Confissões*, como bastante quente. Devido ao calor e ao cansaço, Rousseau frequentemente deitava-se no chão, à sombra de uma árvore. Um dia, ele fez o trajeto trazendo consigo o *Mercúrio de França* (*Mercure de France*), onde ficou sabendo do prêmio da Academia de Dijon: “Se o progresso das ciências e das artes têm contribuído para corromper ou purificar os costumes”³.

Podemos considerar que a filosofia de Rousseau tem início neste ponto. Nas *Confissões* (Livro VIII), ele afirma que, assim que leu, viu outro universo e transformou-se em outro homem, mas os pormenores da “iluminação” são dados na *Carta a Malesherbes*, de 1762. Nesta carta, ele descreve a inspiração que teve ao ler a questão: como se seu espírito estivesse ofuscado por mil luzes, multidões de ideias surgindo ao mesmo tempo, a cabeça atordoada como se estivesse embriagado, palpitação, dificuldades de respirar enquanto caminhava, deixa-se cair sob uma das árvores do caminho, passa meia hora em grande agitação e, quando se deu conta, havia molhado toda a frente do casaco com suas lágrimas. Segundo Rousseau, ele não conseguiu descrever em sua obra a quarta parte do que viu na iluminação: todas as contradições do sistema social, os abusos das instituições e, principalmente, que o homem é naturalmente bom e se torna mal graças a estas. Segundo ele, seus três primeiros escritos (*Primeiro* (ROUSSEAU, 1999b) e *Segundo* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b) *Discursos* e *Emílio* (ROUSSEAU, 2012e; 1995))⁴ trazem tudo o que ele pôde reter dessa iluminação, são “três obras que são inseparáveis e formam, juntas, um mesmo todo” (*Segunda Carta a Malesherbes*). De acordo com O’Hagan (1999), Rousseau não cita o *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973) nesta ocasião por este ainda encontrar-se incompleto. Contudo, o *Emílio* traz em si as ideias presentes no *Contrato* de forma resumida.

Nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964; Livro VII), Rousseau continua a descrição, dizendo que o entusiasmo com a verdade, a liberdade e a virtude, trazido pela referida iluminação, durou nele por mais de quatro ou cinco anos. Afirma também que o *Primeiro Discurso* é ainda fraco: “A esta obra, cheia de calor e de força, falta porém em absoluto lógica e ordem; de todas as que me saíram da pena, é a de mais fraco discernimento e a mais pobre em número e harmonia” (p. 342).

3 No próprio *Primeiro Discurso* (ROUSSEAU, 1999b), a questão da Academia de Dijon vem redigida da seguinte forma: “Se o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para aperfeiçoar os costumes”.

4 É digno de nota a omissão de Rousseau em relação ao seu artigo da *Enciclopédia* sobre a Economia Política, que posteriormente foi denominado *Discurso sobre a Economia Política* (ROUSSEAU, 2012c).

O tronco do pensamento de Rousseau

Apesar de Rousseau o ter considerado uma obra fraca, o *Primeiro Discurso* (ROUSSEAU, 1999b) é a semente a partir da qual o tronco do pensamento de Rousseau será desenvolvido como exposição da bondade original do homem, da genealogia dos vícios e da relação destes com o surgimento das instituições. Esta ideia foi retomada no *Prefácio a Narciso* (ROUSSEAU, 2012i) e encontra-se plenamente desenvolvida do *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b).

Na *Advertência* do próprio *Primeiro Discurso*, diz que a obra é “quando muito medíocre” (ROUSSEAU, 1999b, p. 5). Todavia, o *Primeiro Discurso* rendeu a Rousseau o prêmio da Academia de Dijon. De acordo com as *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), quando ganhou o prêmio em questão, Rousseau viu-se tomado pelo germe do heroísmo e da virtude depositado em seu coração pelo seu pai e por Plutarco. Decidiu, então, romper bruscamente com as máximas do seu século e viver como um ser livre e virtuoso, acima da fortuna e da opinião, bastando-se a si mesmo.

O início do *Primeiro Discurso* (ROUSSEAU, 1999b) já traz o objetivo deste: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aperfeiçoar ou para corromper os costumes? Eis o que se trata de examinar. Que partido devo tomar nesta questão? Aquele, senhores, que convém a um homem de bem que nada sabe e que nem por isso deixa de estimar-se” (p. 9). “Não é a ciência que maltrato, [...] é a virtude que defendo” (p. 9), pois “nossas almas foram se corrompendo à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram para a perfeição” (p. 15; Parte I).

No Livro VIII das *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), Rousseau considera o prefácio que escreveu para a sua obra *Narciso* (ROUSSEAU, 2012i) um dos seus bons escritos. Segundo ele, foi no *Prefácio a Narciso* que ele começou a colocar os seus princípios, que já estavam presentes, segundo vimos, de modo turbulento, no *Primeiro Discurso*, mais a descoberto. No próprio *Prefácio*, vemos que Rousseau já começa a tentar mostrar a si mesmo para o público e se defender de acusações dos críticos, atitude que é tida por ele como o objetivo do texto.

Ainda no Livro VIII das *Confissões*, Rousseau afirma que desenvolveu no *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b) seus princípios por completo. Trata-se da imagem e da história dos primeiros tempos do homem, colocando a nu a natureza deste, seguindo os progressos dos tempos e das coisas que o desfiguraram, mostrando, através da comparação do

homem atual com o homem natural, a origem das suas misérias no seu aperfeiçoamento e provando que os males do homem não provêm da natureza e sim dele mesmo.

Segundo Rousseau, o filósofo Diderot deu conselhos na escrita deste *Discurso*, conselhos estes que Rousseau posteriormente considerou o terem deixado na obra com um tom duro e um ar sombrio. De acordo com Rousseau, o trecho do filósofo tapando os ouvidos para se tornar insensível às lamentações de um infeliz veio de Diderot.

No próprio *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b), no texto introdutório e na primeira parte, Rousseau expõe os objetivos do livro. “É do homem que devo falar” (p. 235), assim começa e um pouco mais à frente continua: “Defenderei, pois, com confiança, a causa da humanidade perante os sábios” (p. 235). Avançando um pouco mais, entra diretamente no assunto:

De que se trata, pois, precisamente neste Discurso? De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu-se a natureza à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real (ROUSSEAU, 1999b, p. 235).

Deve-se aqui abrir um parêntese e lembrar que o forte, no caso, é o povo, e não uma pessoa forte. Em seguida, Rousseau continua, mostrando qual será o ponto de partida do discurso: “os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou lá” (ROUSSEAU, 1999b, p. 235). O estado de natureza é o objetivo privilegiado do livro, o ponto inicial a partir do qual Rousseau poderá demonstrar a genealogia dos vícios no homem: “formar conjecturas extraídas unicamente da natureza do homem e dos seres que o circundam, acerca do que se teria transformado o gênero humano se fora abandonado a si mesmo. Eis o que me perguntam e o que me proponho a examinar neste Discurso” (ROUSSEAU, 1999b, p. 236).

O tronco do pensamento de Rousseau foi o pecado original que ele mesmo cometeu e que consiste especificamente em desmentir a doutrina do pecado original do Cristianismo, afirmando que o homem nasce bom, e em mostrar que as instituições, especialmente a Igreja e o Estado monárquico, perpetuando a desigualdade entre os homens, eram as responsáveis não por sua salvação, mas por seus vícios. Além disso, esta ideia principal mostra o Estado, em especial o monárquico, como o mecanismo sustentador da desigualdade entre os homens. Demasiadamente mais do que hoje, na época de Rousseau, a doutrina do pecado original significava diretamente poder sobre os homens, justificava o poder. Não devemos entender

esta afronta ao pecado original de forma simplista, mas levando em consideração toda a estrutura de poder envolvida, a época de Reforma e Contrarreforma e todo o conjunto de ideias que sustentava a união Igreja-Estado.

O *Primeiro e o Segundo Discursos* tornaram Rousseau conhecido, mas sua fama consolidar-se-ia por duas obras à primeira vista alheias aos círculos filosóficos, seu romance *Júlia* (ROUSSEAU, 1997) e a sua ópera *Le Devin du Village* (ROUSSEAU, 2012f), pela qual o rei da França queria dar a Rousseau uma pensão vitalícia, que o genebrino não aceitou (*Confissões* (ROUSSEAU, 1964)).

A punição de Rousseau por seu pecado

Como o pecado original cometido por Rousseau foi atingir a doutrina segundo a qual a natureza do homem sofreu uma transmutação do bem para o mal, a punição que Rousseau sofreu foi uma transmutação semelhante aos olhos do público. Segundo seus próprios relatos nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), a reação negativa aos seus escritos começou de maneira dúbia, entre seu círculo de amigos. Contudo, as publicações no mesmo ano do *Emílio* (ROUSSEAU, 2012e; 1995) e do *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973) deram início a uma escalada de ataques diretos, envolvendo publicações de textos, queima de livros e até dois éditos de prisão.

“*Eu era um ímpio, um ateu, um exaltado, um furioso, um animal feroz, um lobo. [...] O redator da Paz Perpétua atíça a discórdia; o editor do Vigário Saboiano é um ímpio; o autor da Nova Heloísa é um lobo; o do Emílio um furioso*” (ROUSSEAU, 1964, p. 571; Livro XII), assim Rousseau descreve a atitude da imprensa após seu livro, o *Emílio*, ter sido queimado em Genebra e terem emitido dois decretos de prisão contra ele, um em Paris e o outro em Genebra. Segundo Rousseau, como ele não podia chegar às causas primeiras desse levante contra ele, que se deu de uma só vez em toda a Europa, teve a certeza de um complô. Alguns intérpretes consideram que este complô, em grande medida, foi fruto da mente de Rousseau. Nós consideramos que, se tomarmos a época em que ele viveu e as fortes alianças entre Igreja e Estado que existiam, não esquecendo o controle sobre a opinião pública que tais instituições eram capazes de exercer naquele período, Rousseau tinha motivos de sobra para acreditar em um complô, afinal, seu livro foi queimado e foram emitidos dois éditos de prisão contra ele. Contudo, provavelmente não era tudo influência do que ele chamava “panelinha holbachiana”, como afirmado nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), mas, como ele se

convence posteriormente nos *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017), das grandes instituições que dominavam a Europa: Igreja e Estado monárquico.

A interpretação do trabalho de Rousseau teve uma grande influência desta reação contemporânea a ele, hostil e difamatória, recheada de adjetivos. É um modo de interpretação que se consolidou e que possui algumas características gerais. Com o advento da Revolução Francesa, a crítica hostil e difamatória a Rousseau ganhou uma enorme força, resultado das ideias dos autores contrarrevolucionários, que saíram em defesa do sistema monárquico. Podemos dizer que estes dois pontos transmissores, que possuíam os mesmos objetivos em épocas não muito distantes, reverberam até hoje⁵.

Baseando-se nos trabalhos de Gustave Lanson (2006) e Peter Gay (1999), pudemos levantar alguns dos adjetivos atribuídos a Rousseau, como individualista, coletivista, exasperado, socialista, autoritário, despótico, democrata, monarquista, poeta, retórico, charlatão, louco, exagerado, revolucionário, romântico, libertador, mártir, racionalista, irracionalista, defensor da propriedade privada, deísta, católico, protestante, puritano, emocional e permissivo. Poderíamos continuar citando muitos outros, contudo, o mais importante é que, primeiro, devemos perceber, a partir destes, que muitas interpretações de Rousseau foram contraditórias umas com as outras, que o genebrino foi acusado muitas vezes de pertencer a polos muito opostos, e, segundo, observar as características gerais deste tipo de interpretação.

Podemos demonstrar tais características gerais através de três passos:

Primeiro: categorizar.

Segundo: dividir, não enxergar o todo, fazer afirmações precipitadas, retirar do contexto.

5 A interpretação contrarrevolucionária, onde se situam Burke e De Maistre, a qual procura criticar Rousseau como um dos irresponsáveis causadores da Revolução Francesa. Os dois o enxergam como um representante privilegiado dos ideais iluministas que levaram à Revolução Francesa e De Maistre vai mais além e o acusa de encarnação da impiedade política (Gay, 1999). Os dois autores buscam uma defesa da monarquia hereditária. De Maistre (1996) claramente vê a Revolução Francesa como uma quebra da ordem divina do mundo e vê Rousseau como um dos criadores da persuasão que conduziu os homens até os acontecimentos da revolução. Em seus comentários sobre Rousseau, no qual ele faz uma defesa do regime monárquico, o tom é de hostilidade, desprezo e deboche. Entre os ataques, De Maistre afirma que a descrição do *Segundo Discurso* sobre o homem natural, em vez de ser filosófica, é apenas histórica e somente poesia, que Rousseau se expressa baseado em nada, não sabe o que quer provar, não tem plano ou sistema, abusa das palavras, com uma linguagem antifilosófica, um pensamento cheio de erros e contradições cuja fonte foi o espírito do seu século, que algumas de suas passagens são depravações, etc. No mesmo sentido, Burke (1999) afirma que os ingleses não perderam a generosidade e dignidade do pensamento do século XIV, que não são convertidos de Rousseau ou discípulos de Voltaire, que os princípios de composição de Rousseau é o de um mero produtor de maravilhas, etc. Devemos considerar que tanto a interpretação dos contemporâneos de Rousseau quanto a dos contrarrevolucionários estão bastante ligadas à defesa da monarquia e dos dogmas religiosos.

Terceiro: adotar uma posição de superioridade, tomando Rousseau como um filósofo “menor”.

A lista de adjetivos que levantamos e expusemos anteriormente nos mostra que muitos intérpretes tentaram colocar Jean-Jacques Rousseau em categorias que pertenciam às suas próprias épocas e preocupações e não às de Rousseau.

Além disso, a grande maioria dessas interpretações enxergaram a obra do *citoyen de Genève* não em seu todo, mas tomando partes pelo todo, ou seja, uma interpretação não-unitarista, seja afirmando contradições, seja afirmando um desenvolvimento. Conforme Lanson (2006), estas interpretações têm como tendência retirar as frases de Rousseau do contexto, aliando-as a intencionalidades diversas, além de sempre haver um jogo de colocar uma sentença descontextualizada contra a outra como uma suposta prova de contradição e de transformar livros inteiros em fórmulas únicas, como: *Segundo Discurso* – individualismo antissocial; *Contrato Social* – socialismo autoritário ou igualitarismo democrático; e *Júlia* – aristocracia patriarcal.

Lanson (2006) também aponta o fato de que, geralmente, esses intérpretes adotam uma posição de superioridade ao próprio Rousseau, o que pode também ser atribuído à lista de autores fornecida por Gay (1999).

O trabalho de Gay (1999) nos fornece uma classificação de algumas das principais tendências de interpretação de Rousseau anteriores ao século XX. Ele nos mostra as interpretações mais gerais, do Rousseau individualista e do Rousseau coletivista, nas quais entram a maior parte das categorias éticas e políticas, e as suplementares, do Rousseau confuso e desarticulado, da hostilidade permanente dentro do próprio pensamento de Rousseau e da fusão do pensamento de Rousseau com a sua própria vida, analisando o homem ao invés da obra, diluindo suas ideias em sua biografia. O trabalho de Putterman (2010) nos fala sobre uma interpretação muito frequente, mas que não se encontra expressamente no trabalho de Gay (1999), que é a do Rousseau utópico, na qual o *Contrato Social* é visto como um livro utópico, um tratado idealístico.

Para um maior aprofundamento na discussão sobre este tipo de interpretação sugerimos conferir principalmente os textos de Gay (1999) e Lanson (2006).

Dois retratos da inocência

Assim como Adão e Eva no Paraíso é um retrato que o Cristianismo faz da inocência, Rousseau também parte de um retrato desse tipo, que podem ser encontrados no *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b) e em *Júlia* (ROUSSEAU, 1997). No *Segundo Discurso*, a inocência está presente tanto no homem natural, o que é óbvio, já que este ainda não desenvolveu a consciência, quanto no homem que vive já em sociedade, mas em pequenas aldeias. Em *Júlia* encontra-se simplesmente nos sentimentos, o cenário existe mais para despertar sentimentos no leitor.

Foi o progresso, para Rousseau, o verdadeiro pecado original do homem. Como dito no *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b), aquele que sai do estado de natureza, ainda passa por alguns estágios de uma vida de virtude, de populações pequenas, de pequenas aldeias onde uns estão a favor dos outros, ainda integrados na natureza. É uma fase ainda de inocência. Ao contrário, na sociedade moderna, o homem coloca-se mascarado em frente aos outros, uns contra os outros, e o estado de natureza degenera-se em estado de guerra. Este processo termina por levar à escravização da maior parcela dos homens, o que é consolidado pelo contrato social que institui o Estado ilegítimo.

O *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b) tem a característica de fazer uma narração histórica da trajetória de queda do homem, mas esta revela princípios que podem ser aplicados à vida de qualquer um. As pequenas aldeias simbolizam um estado de inocência que, mesmo que o homem não viva numa dessas aldeias, ainda está presente nele, muitas vezes encoberto pelas circunstâncias sociais. De forma que a inocência não é algo que simplesmente se perde e não se tem retorno, mas algo que permanece no homem e que pode ser restaurado através dos sentimentos. Um exemplo disso é o romance *Júlia* (ROUSSEAU, 1997), que partiu dos devaneios inocentes de Rousseau e foi feito para despertar os mais puros sentimentos no leitor.

Os comentários de Rousseau nos Livros IX e XI das *Confissões* (ROUSSEAU, 1964) mostram a correlação entre este romance e os princípios filosóficos estabelecidos em seus escritos anteriores. Segundo ele, *Júlia* foi construído como uma história de duas amigas com caracteres diferentes, imperfeitos, mas nos quais estavam presentes a benevolência e a sensibilidade. Construiu então um personagem amante de uma e amigo da outra, e que era a identificação de si mesmo. Seguiu na história de forma que não houvesse rivalidades, querelas, ciúmes ou qualquer coisa que considerasse degradar a natureza. Escolheu como

cenário um local sem muita decoração ou arte (Vevay, terra natal de Madame de Warens), mas com uma boa riqueza e variedade de ambientes. A função da natureza do local seria deslumbrar os sentidos, comover o coração e elevar a alma. Além disso, o livro buscou trazer à imaginação uma grande quantidade de objetos e sentimentos agradáveis.

Segundo Rousseau, as duas primeiras partes de *Júlia* foram escritas sem planejamento, para dar vazão ao seu impulso de amar. Contudo, Rousseau viu na escrita de *Júlia* uma contradição com os seus princípios e máximas expostos nos escritos anteriores, sentindo que a severidade e a austeridade dos mesmos não combinavam com os romances deste tipo, cheios de amor, fraqueza e efeminação. A conciliação disso foi dirigir-se à utilidade da moral, através do retrato da inocência. Portanto, a história traz uma jovem de coração terno e honesto, que se deixa levar pelo amor, mas que, posteriormente, adquire forças, vence-o e recupera a virtude. Os objetivos mais visíveis do livro seriam coisas como os costumes e a honestidade conjugal e os mais amplos a concórdia e a paz pública. Para Rousseau, “O que [...] dela fará sempre uma obra única, é a simplicidade do tema e o encadeamento do interesse que, concentrado em três pessoas, se mantém durante seis volumes, sem episódios, sem aventuras romanescas, sem maldade de espécie nenhuma, nem nos personagens, nem nas ações” (ROUSSEAU, 1964, p. 528; Livro XI).

Entretanto, *Júlia* é um retrato da inocência, capaz, pelo menos em seu objetivo, de estimular no leitor os sentimentos que fazem parte desse estado, que são aqueles mais originais do homem e que tendem para o bem em sociedade, mas não propriamente uma estratégia para livrar-se dos vícios⁶. Entre as estratégias mostradas por Rousseau para o homem sair da condição de vício e miséria na qual se encontra, das quais falaremos mais à frente, são o *Emílio* (ROUSSEAU, 2012e; 1995), o *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973), a *Moral Sensitiva* (ROUSSEAU, 1964) e os *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017).

Como enxergar a árvore do pensamento de Rousseau?

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau parece rejeitar qualquer categorização, contudo, ele é um dos filósofos mais categorizados. Talvez este seja apenas mais um dentre os muitos paradoxos que podem ser atribuídos ao pensador de Genebra. Todavia, tais categorizações sempre parecem muito apressadas, dando mesmo a impressão de que aquele

⁶ Podemos considerar como uma estratégia, muito ligada a *Júlia* (ROUSSEAU, 1997), a do amor e da amizade, muito buscada por Rousseau em sua vida, como dito nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), mas não exposta teoricamente. Mas *Júlia* seria mais propriamente um retrato.

que fez o comentário apenas estava procurando algumas sentenças da obra de Rousseau para encaixar seu pensamento em alguma categoria que considere difamatória. O próprio Rousseau, em seu diálogo *Rousseau, Juge de Jean-Jacques* (ROUSSEAU, 2012j; 1990), faz esta observação, na boca do personagem Rousseau, que diz ao Francês para ler com atenção os livros de Jean-Jacques, que representa nos diálogos o próprio Rousseau⁷.

De fato, um dos intérpretes de Jean-Jacques Rousseau mais negligenciados até o início do século XX foi o próprio Rousseau. Esta feliz observação de Peter Gay (1999) ganha ênfase pelo fato de muitos dos estudiosos em questão conhecerem as observações do cidadão de Genebra sobre sua própria obra, que se encontram em livros e cartas historicamente muito difundidos nos quais Rousseau traça sua autobiografia ou procura se defender de acusações, como *As Confissões* (ROUSSEAU, 1964), *Rousseau Juge de Jean-Jacques* (ROUSSEAU, 2012j; 1990), *Os Devaneios do Caminhante Solitário* (ROUSSEAU, 2017), a *Carta a Malesherbes* (ROUSSEAU, 2009), a *Carta a Beaumont* (ROUSSEAU, 2012g; 2001) e as *Cartas Escritas da Montanha* (ROUSSEAU, 2012h), e as terem ignorado⁸.

O objetivo primeiro para uma interpretação mais justa com o próprio Rousseau é enxergá-lo como o comentarista privilegiado de sua própria obra, “levar Rousseau a sério”, parodiando o feliz título de O’Hagan (2004). Os comentários de Rousseau sobre sua própria obra não são simplesmente afirmações esparsas e sem consequências. Ele afirmou e reiterou muitas vezes algumas considerações sobre seus livros. Após isso, consideramos que uma abordagem da obra de Rousseau através de uma leitura compreensiva, filosófica e sistemática, de uma posição de maior humildade, adentrando nos comentários que Rousseau faz de sua própria obra nos seus escritos autobiográficos e de defesa, buscando a compreensão do todo do pensamento para enxergar, a partir deste, cada parte, satisfaz melhor o bom senso e, principalmente, permite que Rousseau nos ensine algo.

Não estamos defendendo que exista uma única interpretação correta de Rousseau, mas alguns princípios condizem mais com a trajetória e os comentários do filósofo de Genebra e não ferem a racionalidade do intérprete. Citaremos dois conjuntos destes princípios, levantados por estudiosos da obra de Rousseau que buscam esta interpretação mais

7 No livro *Rousseau Juge de Jean-Jacques* (ROUSSEAU, 2012j; 1990) há dois personagens ativos, Rousseau e o Francês. Esses dois conversam sobre a personalidade e a obra de um terceiro, Jean-Jacques, que é o próprio Rousseau. O Francês, tendo uma opinião preconceituosa da obra de Jean-Jacques, reconhece que não havia lido a obra e é convencido por Rousseau a fazer uma leitura cuidadosa, mudando completamente de opinião sobre Jean-Jacques, tanto sobre o homem quanto a respeito da obra.

8 Os escritos considerados como a obra autobiográfica de Rousseau são as *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), *Rousseau Juge de Jean-Jacques* (ROUSSEAU, 2012j; 1990) e os *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017). As outras obras citadas neste trabalho nas quais o genebrino fala dele mesmo, e que possuem trechos autobiográficos, podem ser considerados escritos de autodefesa.

abrangente do seu pensamento. Tais princípios resultam em uma abordagem quase praticamente inversa daquela comentada anteriormente.

Primeiro: Enxergar Rousseau como um filósofo “maior”. Não categorizar. Ser ensinado por Rousseau.

Segundo: Não dividir. Não descartar partes. Abordar a obra compreensivamente, como um sistema. Entender a autobiografia e os escritos de defesa como orientadores à compreensão. Compreender as influências de Rousseau.

Shklar (1969) diz que interpretar Rousseau é uma questão de tomar decisões, das mais abstratas às mais práticas. Só a delimitação de um assunto já envolve muitas decisões, nas quais deixa-se de lado muitas das considerações mais interessantes. Segundo ela, quando se está lidando com pensadores políticos menores, é mais frequentemente interessante tratá-los dentro de um panorama histórico mais amplo no qual estão inseridos. O interesse é maior no mundo que os cercou do que propriamente nas suas ideias. Já os grandes são eles mesmos sua própria história, eles desafiam a classificação, desafiam os sistemas aceitos. Shklar afirma: se os vários rótulos classificatórios fossem mesmo apropriados, os grandes pensadores políticos não teriam nada a nos dizer, nem nos incomodaríamos em classificá-los. Pelo contrário, os grandes pensadores políticos têm muito a dizer para nós, segundo Shklar eles nos educam. Devemos interpretar o pensador de modo que sejamos diretamente ensinados por ele.

Analisando a liberdade em Rousseau, McDonald (2010) vê a necessidade de se ver a obra de Rousseau cruzando as disciplinas nas quais é historicamente estudada, saindo do esquema de textos antropológicos serem estudados em departamentos de antropologia e sociologia, textos sociopolíticos em departamentos de ciência política, romance e autobiografias em departamentos de letras, etc. Em consequência, os estudos voltados à área de filosofia não deveriam ficar restritos àqueles trabalhos considerados “filosóficos” de Rousseau. Gauthier (2006) também relata a necessidade de trazer o educador, o antropólogo, o teórico político e o profissionalista para a mesma conversa. Ele afirma que a maioria das pessoas que têm algum contato com Rousseau o tem de uma forma muito limitada, lendo o *Segundo Discurso* e o *Contrato Social* em um curso de Filosofia ou lendo o *Emílio* em uma cadeira no Departamento de Educação ou *As Confissões* e *Os Devaneios* em um trabalho do curso de Letras, mas ficam sem saber como cada um desses livros se posiciona no todo da obra de Rousseau.

Contudo, McDonald (2010) salienta a dificuldade de se fazer isso, já que na obra de Rousseau não há uma continuação linear entre um texto e o próximo. A obra de Rousseau dá

saltos lógicos entre um trabalho e outro e cria mesmo rupturas dentro de um mesmo trabalho. Sobre tal dificuldade, Simpson (2006), por sua vez, salienta que a maior parte das obras de Rousseau foram escritas respondendo a demandas específicas, de forma que elas não apresentam um sistema facilmente interligável ou uma progressão clara.

Outra dificuldade apontada por McDonald (2010) é explicar o surgimento das ideias de Rousseau partindo de suas influências, como ele tratou essas influências e como sua biografia contribuiu para isso. Friedlander (2004) pensa a relação entre a autobiografia e a filosofia. Seria a autobiografia um possível estilo de filosofia ou não teria ela nenhuma relação com o modo com o qual a filosofia tenta falar de verdades universais? Ele responde afirmando que a autobiografia estende conceitos filosóficos e mostra os significados que uma vida pode possuir. Friedlander (2004) procura entender *Os Devaneios* através das outras obras de Rousseau. Seu livro é apenas sobre *Os Devaneios*, mas, segundo ele, não pode ser lido apenas este livro, pelo contrário, cada livro do filósofo deve ser entendido a partir do todo da obra. Sobre a relação entre biografia e pensamento, Shklar (1969) questiona se a biografia do autor é importante para abordarmos o seu pensamento. Segundo ela, em alguns casos não, mas no caso de Rousseau é muito, pois as *Confissões* foram um ato público e uma parte integral da sua posição moral. Segundo a intérprete, Rousseau enxergou sua filosofia pública como uma expressão de seus sentimentos.

Goldschmidt (1983) afirma que o pensamento de Rousseau é um sistema. Contudo, pode-se sempre argumentar que Rousseau estava equivocado sobre ele mesmo. Contudo, não se faz isso jogando os escritos autobiográficos contra os filosóficos, mas tentando reconstruir o sistema. O *Segundo Discurso* desenvolve seus princípios (*Confissões*), que são inteiramente expostos nesse escrito. Todo o desenvolvimento do sistema pressupõe esses princípios. Cada vez que uma comparação entre os dois primeiros discursos se faz com os escritos posteriores, reafirma-se os princípios do sistema. Shklar (1969) salienta que Rousseau começou a escrever apenas quando atingiu a meia-idade. Ele escreveu seu romance e suas obras filosóficas num espaço de tempo de uma década. Então veio um segundo período, das autobiografias. Nada foi adicionado à fase anterior e o espírito das autobiografias não contradizem o período anterior. Nada é ganho buscando contradições em Rousseau, sua unidade se impõe muito mais do que seus eventuais lapsos. Marks (2005) afirma que não se deve descartar aspectos importantes do pensamento de Rousseau para salvar a sua coerência e que o pensamento de Rousseau é coerente nos seus próprios termos.

No livro *Rousseau Juge de Jean-Jacques* (ROUSSEAU, 2012j; 1990), o próprio Rousseau nos fornece o método de ler a sua obra. E este método é o que assume maior profundidade e que leva por si mesmo o leitor a derivar todos os princípios expostos anteriormente. No terceiro diálogo, Rousseau afirma, na voz do Francês, que seus livros contém coisas que foram profundamente pensadas, que formam um sistema coerente, que, se não verdadeiro, não oferece nada contraditório. Para julgar o verdadeiro objetivo destes livros, não se pode simplesmente separar algumas sentenças, mas consultar a si mesmo durante a leitura e examinar as disposições de alma nas quais os livros colocam e deixam o leitor. Esta é a melhor forma. Assim se encontra apenas uma doutrina saudável e simples, dirigida apenas para a felicidade da espécie humana.

No mesmo livro, ele continua afirmando que é preciso abarcar o todo do sistema para emitir um julgamento. Segundo ele, seus livros “respiram as mesmas máximas” (ROUSSEAU, 2012j; 1990, p. 46), não são uma coleção de pensamentos sem ligação nos quais a mente do leitor pode descansar, pelo contrário, eles requerem uma atenção consistente, uma leitura com esforço, várias leituras, no sentido de que cada livro seja visto através do grande princípio da bondade original do homem e da posterior depravação e miséria por obra da sociedade.

Um dos objetivos para o qual Rousseau escreveu seus livros seria tornar o leitor melhor do que antes, mais humano, mais justo, um resultado prático para a virtude. Para isso, ele orienta o leitor a ver como as passagens se apresentam naturalmente a seu espírito, consultando a disposição de coração na qual as leituras colocam o leitor. Essa disposição, por si só, esclareceria o verdadeiro sentido do livro.

Este lado mais prático para a virtude visaria retificar o erro dos julgamentos de quem lê, diminuindo o progresso dos seus vícios e, ao mesmo tempo, mostrando que, onde normalmente se procura glória e renome, encontra-se apenas erros e misérias. Não haveria o objetivo de fazer povos populosos ou grandes Estados acabarem com as suas instituições, que são paliativos, e voltarem à simplicidade original, mas deter o progresso daqueles que ainda não deterioraram, por seu pequeno tamanho. Seu pensamento é voltado à sua terra natal e aos pequenos Estados, servindo aos outros para simplesmente mudar os objetos que estimam e desacelerar sua decadência.

Na *Carta a Beaumont* (ROUSSEAU, 2012g; 2001), de 1763, Rousseau fala abertamente no seu sistema, utilizando esta própria palavra. No Livro IX das *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), Rousseau afirma: “Tudo o que há de ousado no *Contrato Social* existia

anteriormente no *Discurso sobre a Desigualdade*; tudo o que há de ousado no *Emílio* existia anteriormente na *Júlia* (p. 394). Segundo ele, todos os seus princípios mais ousados já haviam aparecido em seus escritos anteriores ao *Emílio* e ao *Contrato Social*: “a profissão de fé desta mesma Heloísa agonizante é exatamente a mesma do Vigário saboiano” (p. 394).

Na mesma carta (ROUSSEAU, 2012g; 2001), afirma que escreveu sobre vários assuntos, mas sempre com os mesmos princípios, moralidade, crenças, máximas e modos de pensar. Nesta carta, Rousseau nos fornece, de forma resumida, o itinerário da sua filosofia, em quatro estágios. De fato, Rousseau só fala expressamente em três estágios, mas o quarto fica implícito.

Na carta, Rousseau diz que aquilo que foi descoberto por ele na “iluminação de Vincennes”, que o homem é naturalmente bom, é o princípio fundamental da moralidade. A natureza do homem é boa, o homem ama naturalmente a justiça e a ordem, os primeiros movimentos naturais do homem estão sempre corretos.

O primeiro estágio é o do homem natural, que nasce com uma única paixão, o *amour de soi*, que é, em si, indiferente ao bem e ao mal, e que é apenas por acidente, pelas circunstâncias, que ela se torna boa ou má. Aqui nós podemos ver o papel crucial das circunstâncias no pensamento de Rousseau. É a partir de determinadas circunstâncias, de forma não-natural, que surgem os vícios no homem. A bondade natural no homem natural da qual Rousseau fala está no fato de que o mesmo possui uma consciência nula e que, portanto, só conhece a si mesmo, está limitado ao seu instinto físico, não enxergando seu bem-estar como oposto ao de outro homem.

É esta oposição entre um homem e outro que vai determinar o que são os vícios e que marca o segundo estágio do homem no pensamento de Rousseau: o homem em sociedade, mas ainda essencialmente bom. Este homem, que antes era fechado em si mesmo, começa a comparar, a adquirir consciência, conhecimento e ambição, começa a olhar para seus semelhantes, a ver relações entre os homens e as coisas, a adotar noções de propriedade, justiça e ordem. Aqui os interesses dos homens começam a se cruzar e a se chocar, o que determina as virtudes e os vícios. Contudo, neste ponto há mais convergência entre os homens do que conflitos de interesses, e o homem continua sendo essencialmente bom.

O terceiro estágio seria já o estado de guerra. Todos os agitados interesses particulares finalmente colidem, o *amour de soi*, colocado em fermentação, torna-se *amour-propre*. O universo torna-se necessário a cada homem, fazendo com que todos sejam inimigos. Nenhum homem encontra mais seu próprio bem em outra coisa que não o mal do

outro. Então a consciência é subjugada pelas paixões. Cada homem passa a fingir querer sacrificar seus interesses pelos interesses públicos, mas todos estão mentindo. Nenhum quer o bem público, a menos que este concorde com o seu próprio.

O quarto estágio, que Rousseau deixa apenas implícito na carta em questão, seria a parte do contrato social, mas Rousseau não entra em muitos detalhes sobre este na carta. “É aqui que eu começo a falar uma língua estrangeira” (ROUSSEAU, 2012g, p. 19; tradução nossa), ele afirma. Este quarto estágio seria o objetivo do verdadeiro filósofo político, aquele que procura fazer o povo feliz e bom. Como mais nenhum homem quer o bem público a menos que este concorde com seu bem particular, o filósofo político deveria encontrar os meios de, coletivamente, encontrar tal concordância.

Com isso, temos o itinerário do seu pensamento descrito pelo próprio Rousseau. Este itinerário compõe o próprio tronco do pensamento do *citoyen de Genève*. O primeiro passo do pensamento do genebrino foi mostrar, partindo da bondade original do homem, como, primeiro, os vícios nascem neste, seguindo a genealogia dos vícios para demonstrar como o homem se torna quem ele é devido à deterioração contínua dessa bondade original, mostrar, em seguida, como aquisição desses vícios coloca os homens em uma situação de todos contra todos e, por fim, mostrar a saída desse estado através do objetivo do verdadeiro filósofo político, encontrar a concordância entre vontade particular e vontade pública.

Veremos logo adiante que a saída do estado de vícios e miséria, que representa esse quarto estágio, é onde o tronco do pensamento de Rousseau começa a se dividir em galhos. A saída para a humanidade em sua totalidade vai no sentido do dever do verdadeiro filósofo político descrito por Rousseau. Todavia, há também a saída individual, quando o contrato social resulta em um Estado vicioso e assim se mantém.

Os principais galhos da árvore

Os principais galhos da árvore do sistema de Rousseau, através dos quais as estratégias de se libertar das misérias e dos vícios humanos são o Estado ilegítimo e o Estado legítimo. Na realidade, essas são as duas circunstâncias mais abrangentes nas quais o homem moderno é geralmente inserido. Grande parte das contradições apontadas na obra de Rousseau devem-se à falta de compreensão da enorme importância, em seu pensamento, das circunstâncias nas quais o homem se encontra para o entendimento de como o mesmo pode conduzir-se à virtude. Mudada a circunstância, tudo muda. Entendemos que a obra de

Rousseau visa fornecer princípios através dos quais as estratégias para se viver uma vida de virtude podem ser criadas, aplicando os princípios aos casos particulares. As estratégias apresentadas por Rousseau também não seriam as únicas possíveis, formando um rol meramente exemplificativo. Como principais estratégias, consideramos a do *Emílio* (ROUSSEAU, 2012e; 1995), a do *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973), a da *Moral Sensitiva* (ROUSSEAU, 1964) e a dos *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017)⁹.

Começaremos nossa exposição pela do *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973), que seria a única de efeito coletivo. Neste livro, Rousseau nos fala sobre a instituição do Estado legítimo, que é, falando de forma muito resumida, aquele no qual o povo é o soberano e as leis são a livre expressão da vontade geral. O homem aqui firma um pacto social verdadeiro com todos os outros, através do qual ele recupera a sua liberdade, ganhando a condição de cidadão. No Estado legítimo, o homem imerge no Estado e basta para ele obedecer às leis, que são a expressão da própria virtude, para que seja virtuoso.

Segundo Rousseau, nos Livros IX das *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), o *Contrato Social* faria parte de uma obra maior, denominada *Instituições Políticas*, da qual Rousseau, desistindo da empreitada por querer encerrar sua carreira, extraiu somente aquilo que considerou que pudesse ser isolado¹⁰. As *Instituições Políticas*, obra que deveria firmar sua reputação, era o livro no qual Rousseau trabalhava há mais tempo. A ideia básica era a de que toda a história da moral era determinada pela política, de modo que, independente da forma que procedesse, um povo sempre seria aquilo que a natureza do seu governo fez dele¹¹. Por isso, para Rousseau, a questão da melhor forma de governo reduzia-se à questão de saber “Qual é a natureza do governo capaz de fazer de um povo o mais virtuoso, o mais esclarecido, o mais sábio, o melhor dos povos, enfim, tomando esta palavra no seu mais vasto sentido?” (ROUSSEAU, 1964, p. 392). A partir dessa questão surgiam outras, como, por exemplo, o que seria a lei. Como podemos observar, tais questionamentos¹² formam o cerne do que posteriormente se tornou o *Contrato Social*.

9 Poderíamos incluir aqui a do amor e da amizade, mas como esta não é desenvolvida como uma ideia estritamente filosófica, mas como desejo de Rousseau nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), não o fizemos.

10 No Livro X das *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), Rousseau conta que, determinado a encerrar sua carreira e viver no campo, buscando uma renda pela venda dos seus livros que o sustentasse e convencido que o trabalho das *Instituições Políticas* ainda duraria muitos anos, renunciou a este livro e extraiu dele o que considerou poder ser isolado, queimando o resto e tendo como resultado o *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973). O abandono nas *Instituições Políticas* e a separação da parte relativa ao *Contrato Social* é mostrada de maneira bem sumária na *Advertência* logo no início do *Contrato*, na qual Rousseau, em sua modéstia habitual, afirma ser o *Contrato* o trecho menos indigno de ir a público.

11 Observar a importância das circunstâncias no pensamento de Rousseau.

12 Sobre isso, Rousseau afirma ainda nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964): “Via que tudo isto me levava a grandes verdades, úteis à felicidade do gênero humano, mas sobretudo à da minha pátria, na qual, durante a

No texto introdutório do *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973), Rousseau afirma o objetivo do livro:

Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser. Esforçar-me-ei sempre, nessa procura, para unir o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que não fiquem separadas a justiça e a utilidade (ROUSSEAU, 1973, p. 21).

Ele afirma, nas *Cartas Escritas da Montanha* (ROUSSEAU, 2012h), que o *Contrato Social* expõe os fundamentos do governo, que são os mesmos para todos, melhor do que qualquer outro livro.

Devemos, contudo, salientar que este galho do Estado legítimo se subdivide em mais dois galhos: o do Estado legítimo em si mesmo e o dos princípios para aproximar um Estado ilegítimo de um legítimo. Os princípios de direito dos governos justos expostos no *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973) não são meramente princípios, nem são uma utopia. No nosso entender, o *Contrato* nos fala de uma forma de governo possível para pequenos povos, que vivem em pequenos territórios e que não vivenciaram em grande medida o progresso. Este seria o caso de Genebra, e do qual aproximar-se-ia bastante a Córsega, país para o qual Rousseau começou a escrever o *Projeto de Constituição para a Córsega* (ROUSSEAU, 1915)¹³, que visava trazer os corsos para um Estado bem próximo ao descrito no *Contrato*. Em contrapartida, em países já constituídos, com muita história, grandes territórios e grande população, o *Contrato Social* passa a funcionar como princípios, como foi o caso da Polônia.

viagem que aí acabava de fazer, não encontrara as noções das leis e da liberdade suficientemente justas, nem suficientemente claras segundo os meus votos” (ROUSSEAU, 1964, p. 392).

13 Rousseau afirma nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), Livro XII, que havia falado dos corsos no *Contrato Social* como um povo novo, o único da Europa ainda não gasto pela legislação e no qual dever-se-ia ter grandes esperanças se o mesmo encontrasse um sábio mentor. Alguns chefes corsos pediram a Rousseau algumas ideias sobre a República da Córsega. Monsieur Buttafuoco, de uma das principais famílias do país e capitão do regimento real italiano, assim como outros corsos, chegou a enviar para Rousseau várias peças sobre história da nação e a situação do país. O intuito de Rousseau era estudar o povo corso, seu solo e as relações necessárias a sua organização de perto, chegando a preparar-se para a viagem. Ele teme a vida ativa à qual teria que levar, falar, agir, tratar de negócios, coisa para a qual considerava não ter nascido, mas a considerava um dever. O projeto foi abandonado devido às perseguições que sofreu em Motiers e à dificuldade que seria a própria viagem. No próprio *Projeto de Constituição para a Córsega* (ROUSSEAU, 1915), o título já é explicativo do objetivo. Trata-se de uma obra inacabada, na qual Rousseau esboça um plano de governo bom para a Córsega. Partindo da observação de que o povo corso, no estado em que se encontrava, era felizmente disposto a uma boa administração, ele aplica os princípios do *Contrato Social* sem muitas adaptações. A ideia é que, segundo Rousseau, como o povo corso está em um estado favorável, ainda sem vícios, com vigor e saúde, um território pequeno e sem governo, basta-lhe combater os preconceitos e adotar um governo que o mantenha nesta condição. Os princípios que Rousseau estabelece como base à futura legislação da Córsega são: aproveitar seu povo e o seu local o mais possível, cultivar e manter suas próprias forças, não apoiar-se nos outros ou depender deles e não se maravilhar com os outros Estados.

Nas *Considerações sobre o Governo da Polônia* (ROUSSEAU, 2012a)¹⁴, nós podemos observar Rousseau buscando aproximar a constituição já existente do referido país dos princípios do *Contrato*, propondo ideias como o federalismo, a representação e uma educação bem diferente da do *Emílio*. Aqui não podemos entender que os poloneses tornar-se-iam plenamente virtuosos, pois a Polônia ainda manteria alguns defeitos, mas aproximar-se-iam, de forma coletiva, da virtude.

Este galho do Estado legítimo é uma via coletiva para a virtude. Todavia, há o segundo galho, o do Estado ilegítimo, que é uma via individual, do indivíduo tornar-se virtuoso apesar, e aqui devemos frisar bem esta palavra, do Estado. Este galho do Estado ilegítimo¹⁵ divide-se em mais três: o do *Emílio*, o da *Moral Sensitiva* e o dos *Devaneios*.

Começando pelo *Emílio* (ROUSSEAU, 2012e; 1995), a grande maioria dos erros de compreensão deste livro se deve à falta de entendimento das circunstâncias nas quais Emílio é educado. A cegueira das circunstâncias chega mesmo a confundir o intérprete sobre os próprios objetivos do livro. A ligação do *Contrato Social* (ROUSSEAU, 2012d; 1973) com o *Emílio* é evidente, mas os intérpretes, de forma geral, não têm sido bem sucedidos em estabelecê-la, preferindo muitas vezes separar as obras. Todavia, estes livros não podem ser separados, e o fato de o *Emílio* conter um resumo do *Contrato Social* corrobora isto. A ligação entre eles é mais simples do que parece: é a própria contraposição entre o Estado ilegítimo e o legítimo. O *Emílio* traz uma estratégia para se chegar à virtude, mas a educação do *Emílio* não é aquela a ser levada a cabo no Estado legítimo, nem é capaz de salvar um Estado ilegítimo, pois este tem um defeito estrutural que o torna incapaz de colocar o povo no comando das leis. Se, como na maioria dos casos, o homem vive sob um Estado ilegítimo, há a saída pela educação individual, que é a saída do *Emílio*, que, em última instância, é um livro que mostra como criar um indivíduo virtuoso em circunstâncias nas quais o homem é empurrado para os vícios.

14 Aqui também foi pedido a Rousseau ideias sobre como deveria ser a constituição de um Estado, desta vez a Polônia. Como a Polônia era uma nação já instituída e ele um estrangeiro que não a conhecia a fundo, Rousseau considerou que só poderia fornecer linhas gerais para esclarecer, mas não guiar, o instituidor da legislação. Diferentemente da Córsega, a Polônia era um Estado grande. Contudo, na observação de Rousseau da história polonesa, era um Estado grande mas que conseguia, em meio a muitas dissoluções, devastações e opressões, manter o seu vigor. Logo, o objetivo traçado foi corrigir os abusos da constituição da Polônia, mas manter aquilo que a fez ser o que era. A correção dos abusos estaria em colocar a lei acima dos homens e nos corações dos cidadãos. Neste livro há uma adaptação a uma situação particular dos princípios do *Contrato Social*, mas, como a Polônia é um Estado grande e cercado de outros também grandes e bélicos, as adaptações são bem maiores do que no caso da Córsega.

15 Não custa lembrar que o Estado ilegítimo é aquele que, no *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b), serviu para pôr fim ao estado de guerra, fazendo a manutenção das desigualdades entre os homens, que é a própria fonte dos vícios. Logo, não é possível no Estado ilegítimo a via coletiva para a virtude.

Nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), Livro IX, Rousseau esclarece que o *Emílio* foi escrito com o objetivo de fornecer um sistema de educação a pedido de Madame de Chenonceaux, pois a educação que o marido desta senhora dava ao filho deles aterrorizava. Rousseau afirma o projeto não era muito de seu gosto, mas a “autoridade da amizade” (p. 397) o fez concluir a obra em uma época na qual ele já pensava em encerrar sua carreira. Outros livros mais a seu gosto, como as *Instituições Políticas* e a *Moral Sensitiva*, foram abandonados. No próprio *Emílio*, no prefácio, há uma confirmação disso: “Esta coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem sequência, foi iniciada para agradar a uma boa mãe que sabe pensar. A princípio eu não projetara senão uma memória de algumas páginas; arrastando-me o assunto, sem que eu o quisesse, essa memória tornou-se insensivelmente uma espécie de obra grande demais, sem dúvida, pelo que contém, mas pequena demais pela matéria de que trata” (ROUSSEAU, 1995, p. 5).

Na *Carta a Beaumont* (ROUSSEAU, 2012g; 2001), Rousseau nos fala sobre os objetivos educacionais do *Emílio*, dizendo tratar-se de uma educação negativa, que, em vez de combater os vícios já formados, visava prevenir o nascimento dos mesmos contra a inadequabilidade das leis. De acordo com o seu princípio da bondade original do homem, fechando a entrada dos vícios, o homem permaneceria bom por toda a sua vida. Segundo Rousseau, a educação negativa é a melhor ou a única boa, pois a educação positiva percorre uma direção contrária a seus próprios objetivos.

No terceiro diálogo de *Rousseau Juge de Jean-Jacques* (ROUSSEAU, 2012j; 1990), Rousseau esclarece ainda mais os objetivos do *Emílio*, afirmando que o livro é simplesmente um tratado sobre a bondade original do homem, que mostra como o vício e o erro, não presentes na constituição do homem, vêm de fora do homem, das circunstâncias nas quais ele vive, e o alteram, o mudam.

No aspecto político, nos *Fragmentos da Carta a Beaumont* (ROUSSEAU, 2001), Rousseau descreve mais a fundo o que está em jogo no *Emílio*. Segundo o genebrino, ele penetrou a fundo no segredo dos governos e o revelou aos povos, não para que esses sacudissem o jugo, mas para tornarem-se homens novamente em meio à escravidão, para que, mesmo escravizados por seus mestres, eles não sejam escravizados pelos vícios, para que, se não podem ser cidadãos, que sejam sábios, reconhecendo apenas as leis da virtude e da necessidade, sendo, desta forma, livre e bom, mesmo na condição de escravo.

A parte sobre a *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, foi talvez a que mais trouxe complicações a Rousseau. Esta faria parte da educação do *Emílio*, seria a sua religião, mas

também se liga muito aos *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017). Sobre o *Vigário Saboiano*, Rousseau afirma, na *Carta a Beaumont* (ROUSSEAU, 2012g; 2001), que o mesmo é composto de duas partes. A primeira, segundo ele a mais importante, visaria combater o materialismo moderno e estabelecer a existência de Deus e da religião natural. Esta parte, decisiva e dogmática, conteria o que é verdadeiramente essencial na religião. A segunda, mais curta, levanta dúvidas e dificuldades sobre revelações em geral, para mostrar que as provas que cada religião apresenta não são vistas com a mesma clareza aos olhos de pessoas de fora da religião em questão¹⁶.

Nos *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017), *Terceira Caminhada*, Rousseau afirma que o *Vigário* foi a expressão do resultado de penosas investigações da natureza com a finalidade de conhecer a si mesmo, esclarecer-se interiormente, conhecer o verdadeiro fim da vida e, assim, orientar-se na vida e levar um conhecimento na morte. Rousseau, como mostrado nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), passou em sua vida por uma mudança intencional exterior e interior. A mudança exterior envolveu mudanças de vestuário e reclusão, a interior foi a submissão do seu íntimo a um verdadeiro exame. Isso tudo se ligava a atingir princípios fixos de fé, opinião e conduta, que os orientasse ao longo de sua vida. Como podemos ver nas *Confissões*, esta mudança exterior, no sentido do isolamento, foi bastante árdua para Rousseau, que, além de não possuir uma renda mínima para tanto, sempre se via envolvido nos problemas trazidos pelas reações aos seus escritos.

A saída pela *Moral Sensitiva* (ROUSSEAU, 1964) difere do *Emílio* por tratar não da educação de uma criança nascida em um Estado ilegítimo, na qual seria possível criá-lo aparte dos vícios sociais, mas de um indivíduo já formado, já cheio de tentações que os levam a atos viciosos, um indivíduo já em contradição entre o seu querer e os deveres que assume. O tema da moral sensitiva é de uma importância ímpar para a compreensão do todo da obra de Rousseau, especialmente no que se refere à ética, mas muito difícil por tratar-se de um livro cujo projeto foi abandonado e cujos rascunhos foram roubados. A via da moral sensitiva é o próprio indivíduo alterar as circunstâncias na qual se encontra de forma a agir nas causas dos desejos que o levam aos vícios, de forma a dissolver esses desejos.

Nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), Livro IX, Rousseau afirma que queria escrever um livro de fato útil, um dos mais úteis. O plano foi traçado: Os homens, no decurso de suas vidas, tornam-se dissemelhantes a eles próprios, parecendo transformar-se em homens completamente diferentes. Logo, procurando as causas de tais variações e interessando-se por

16 Nas *Cartas Escritas da Montanha* (ROUSSEAU, 2012h), Rousseau afirma que a profissão de fé do *Vigário* concorda com a da *Heloísa*, e que uma pode ser entendida pela outra.

aquelas que dependem de nós mesmos, podemos dirigi-las de modo a que nos tornemos mais confiantes de que podemos vencer nossos desejos. Segundo Rousseau, é mais fácil mudar ou modificar os desejos nas suas origens, se estivermos em condições de remontar às mesmas, do que resistir a desejos completamente formados. O homem tentado resiste uma vez e sucumbe na outra, na primeira porque é forte, na segunda, com a ação da dissemelhança referida anteriormente, porque é fraco.

A partir dessa ideia, Rousseau, sondando a si mesmo e aos outros a respeito das causas que levam a estas diferentes maneiras de ser, achou que as mesmas dependiam em grande medida da impressão interior causada pelos objetos exteriores. O homem seria modificado constantemente pelos seus sentidos e seus órgãos, levando consigo o efeito de tais modificações nas suas ideias, nos seus sentimentos e nas suas ações. A partir dessa descoberta, Rousseau acreditava ser possível fornecer aos homens um regime exterior capaz de, baseado na variação de acordo com as circunstâncias, colocar a alma no estado mais favorável à virtude, salvando, dessa forma, a razão de desvios, impedindo os vícios de nascerem, forçando a economia animal a favorecer a ordem moral. Como tudo age no corpo do homem, como os climas, as estações, os sons, as cores, a obscuridade, a luz, os elementos, os alimentos, o barulho, o silêncio, o movimento e o repouso, e, em consequência, na alma deste, tudo fornece a ele mil ensejos para governar os sentimentos pelos quais ele se deixa dominar ainda em sua origem.

Para Rousseau, a *Moral Sensitiva* teria efeito seguro para as pessoas de bem que desconfiam não ter a força necessária, mas amam a virtude com sinceridade (ROUSSEAU, 1964; Livro IX). O rascunho da *Moral Sensitiva* desapareceu enquanto os papéis de Rousseau estiveram no castelo de Luxemburgo (ROUSSEAU, 1964; Livro XII).

Podemos observar que o *Emílio* (ROUSSEAU, 2012e; 1995) e o *Contrato* (ROUSSEAU, 2012d; 1973) têm uma estrita ligação com a *Moral Sensitiva*, já que é a ação nas circunstâncias que determina a via para a virtude. Contudo, entendemos que a *Moral Sensitiva* seria uma via mais direcionada àquele indivíduo que costumamos chamar o homem médio, o homem de bem, que possui uma vida cotidiana, que trabalha, tem família, que assumiu deveres para si, resultados de uma vida que chamamos vida comum. A moral sensitiva também tem uma forte ligação com os *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017), mas estes já dizem respeito a uma saída bem mais radical.

A saída dos *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017) é a saída mais radical de todas, pois ela é a própria autoexclusão da sociedade. Rousseau, após desistir da via da amizade e do amor¹⁷, busca o isolamento, só conseguindo na velhice. É importante salientar que os *Devaneios* não são simplesmente o isolamento da sociedade, mas a pura expressão da religião natural. É isolamento da sociedade e imersão na natureza, na qual o homem, contemplando o Todo natural, deixa desvanecer o seu sofrimento e mergulha a fundo no conhecimento de si mesmo através da contemplação dos seus livres pensamentos (que aqui são chamados “devaneios”), atingindo, quando as paixões se silenciam e os devaneios se calam, seu eu mais original, aquele que é misturado ao Todo, que contém o Todo em si mesmo, e apenas contempla o fluxo contínuo da realidade.

Nos *Devaneios*, Rousseau se pergunta o que ele é, agora que está afastado dos homens. Esse livro trata dessa busca por si mesmo, que deve ser precedida por um exame da condição de recluso na qual se encontrava. O registro das contemplações de Rousseau foi realizado através de suas caminhadas e dos devaneios que surgiam durante as mesmas, nos quais sua mente era livre e ele era ele mesmo. Este livro também marca um abandono de reconduzir o público para o lado dele¹⁸.

Rousseau considera os *Devaneios* um retorno e uma retomada do exame severo de si mesmo que havia feito nas *Confissões*, no intuito de estudar a si mesmo, conversar com sua alma, refletir sobre suas disposições interiores, colocando-as em ordem, corrigindo o mal que ainda restar. O texto, um diário disforme dos seus devaneios, com pouco encadeamento, sem ordem e método, serviria para registrar suas contemplações e retomar o prazer que sentiu durante as mesmas quando as ler. Os *Devaneios*, segundo ele, podem ser considerados um apêndice das *Confissões*, mas com outro título, pois já não haveria mais nada a confessar. É,

17 Podemos entender que esta via, mostrada incessantemente nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964), que consiste em amenizar os sofrimentos trazidos pelos vícios da sociedade através de uma amizade ou de um amor onde reinariam a inocência, os bons sentimentos e as boas intenções, como mais uma das estratégias apontadas por Rousseau. O romance *Júlia* (ROUSSEAU, 1997) é muito sobre isso, onde Rousseau seguiu esta via, já exercitando os devaneios, de forma imaginária, para das vazão ao seu impulso de amar. Também tem alguma relação com a fase da pequena aldeia do *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 2012b; 1999b) e com a parte onde ele identifica a época mais feliz de sua vida nas *Confissões*, quando viveu no campo com Madame de Warens. Decidimos apenas mencionar esta via nesta nota por ser esta apenas expressa como um desejo de Rousseau nas *Confissões*, não fazendo parte propriamente de textos ou passagens de expressão filosófica, mas não deixa de ser uma possibilidade de trabalho.

18 Nas *Confissões* (ROUSSEAU, 1964) e em *Rousseau Juge de Jean-Jacques* (ROUSSEAU, 2012j; 1990), há a esperança de reconduzir o público, não os intelectuais, mas o público mais geral, de volta para o seu lado. Nas *Confissões*, este desejo dirige-se a um tempo mais próximo à sua vida. Em *Rousseau Juge de Jean-Jacques*, às próximas gerações. Nos *Devaneios* (ROUSSEAU, 2017), Rousseau já não acredita que seu nome passará à posteridade e passa a escrever para si mesmo, para ele mesmo lembrar seus devaneios e seus passeios mais felizes. É a expressão mais radical da própria filosofia.

diferentemente, um exame da situação singular da inatividade do corpo aumentar a vida interna e moral da alma.

Entendemos que a via dos *Devaneios* é a saída mais radical encontrada em Rousseau e que é a expressão mais pura da filosofia de Rousseau como uma filosofia antiga, do conhecer-se a si mesmo e do filosofar como aprender a morrer, mas com o viés mais moderno que poderia haver, que é o voltar-se à natureza. Também entendemos esta via como uma expressão do estoicismo, do encontro da felicidade em si mesmo, e como, dentro do pensamento de Rousseau, a via que resta àquele não deseja mais nada de exterior. É também uma expressão do romantismo, mas sem os deméritos atribuídos a esta palavra. Contudo, estas categorizações, como dissemos anteriormente, não possuem nenhuma importância. A filosofia de Rousseau é a filosofia no seu sentido mais original, é a pura filosofia. Os *Devaneios* são os princípios de Rousseau aplicados à sua vida particular, não existe contradição entre a sua filosofia e a sua vida. Pelo contrário, a filosofia de Rousseau é mais complexa do que se imagina, é uma filosofia como modo de vida, de princípios gerais capazes de orientar os homens nas situações particulares, coletiva ou individualmente. No caso de Rousseau, ele enfrentou uma das situações mais difíceis imagináveis (e continuou em busca da virtude e encontrou a felicidade), a de ser conhecido em toda a Europa como alguém que trazia em si um pecado, um pecado imperdoável, que é simplesmente o de ter afirmado que o homem é originalmente bom.

Considerações finais

Estas considerações finais devem funcionar como uma espécie de posfácio. O pecado original do próprio Rousseau não deixa de ser aquele de todos os verdadeiros filósofos. O fato de plantar uma semente de uma árvore de espécime diferente em uma floresta composta apenas de árvores decadentes de uma mesma espécie é um pecado que tende à eternidade, pois, por mais que golpeemos o tronco e derrubemos toda a copa, as raízes continuam a se espalhar e novas sementes caem pelo chão. Por mais que a nova espécime não pareça contribuir para embelezar a floresta logo de início, é devido a ela que o homem que erra pelos campos encontra folhas para catalogar. O pecado, portanto, dissolve-se no futuro. Mas que futuro?

Cada uma das árvores que já existiram e cada um dos homens que já errou pelos campos fazem parte de um mesmo Todo, uma mesma natureza que desconhece o passado e o

futuro e que não tem pecados. É dali que todos viemos, é ali onde permanecemos e é para lá que todos vamos.

O nome “Jean-Jacques Rousseau” já atravessou três séculos sem que nenhum esforço pudesse abafá-lo. Isso não significa que não poderá desaparecer no próximo. Mas teria isso realmente grande importância? Ousaríamos dizer que nenhuma. O que importa é que uma semente foi plantada à beira de uma trilha capaz de conduzir os homens pelos campos, para fora do som e da fúria nos quais nos desenvolvemos imersos, mas que um dia não estivemos.

REFERÊNCIAS

- BURKE, E. Reflections on the Revolution in France. In: _____. *Select Works of Edmund Burke* – vol. 2. Indianapolis: Liberty Fund, 1999.
- DE MAISTRE, J. *Against Rousseau*. Montreal; London; Buffalo: McGill-Queen’s University Press, 1996.
- FRIEDLANDER, E. *J. J. Rousseau: An afterlife of words*. Cambridge (Massachusetts); London: Harvard University Press, 2004.
- GAUTHIER, D. *Rousseau: The sentiment of existence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- GAY, P. Introdução. In: CASSIRER, E. *A Questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Unesp, 1999.
- GOLDSCHMIDT, V. *Les Principes du Système de Rousseau*. 2 ed. Paris: Vrin, 1983.
- LANSON, G. The Unity of Jean-Jacques Rousseau’s Thought. In: SCOTT, J. *Jean-Jacques Rousseau: Critical assessments of leading political philosophers* – vol. 1. London; New York: Routledge, 2006.
- MARKS, J. *Perfection and Disharmony in the Thought of Jean-Jacques Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- McDONALD, C. Introduction. In: McDONALD, C; HOFFMAN, S. *Rousseau and Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- O’HAGAN, T. *Rousseau*. London; New York: Routledge, 1999.
- _____. Taking Rousseau Seriously. *History of Political Thought*, v. 25, n. 1, p. 73-85, 2004.
- PUTTERMAN, E. *Rousseau, Law and the Sovereignty of the People*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ROUSSEAU, J-J. *As Confissões*. 2 ed. Lisboa: Portugália, 1964.

_____. *Considérations sur le Government de Pologne, et sur sa Réformation Projetée*. In:

_____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 1. 2012a (Édition

em **l**ine www.rousseauonline.ch). **D**isponível em:

<<http://www.rousseauonline.ch/Text/considerations-sur-le-gouvernement-de-pologne-et-sur-sa-reformation-projetee.php>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. In: *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. *Discours sur l'Origine et les Fondemens de l'Inégalité Parmi les Hommes*. In:

_____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 1. 2012b (Édition

em **l**ine www.rousseauonline.ch). **D**isponível em:

<<http://www.rousseauonline.ch/Text/discours-sur-l-origine-et-les-fondemens-de-l-inegalite-parmi-les-hommes.php>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. *Discours sur la Economie Politique*. In: _____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 1. 2012c (Édition em **l**ine www.rousseauonline.ch).

Disponível em: <<http://www.rousseauonline.ch/Text/discours-sur-l-economie-politique.php>>.

Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político*. São Paulo: Abril Cultural. Os Pensadores, 1973.

_____. *Du Contrat Social, ou Principes du Droit Politique*. In: _____. *Collection Complète*

des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau – vol. 1. 2012d (Édition em **l**ine

www.rousseauonline.ch). **D**isponível em: <[http://www.rousseauonline.ch/Text/du-contrat-](http://www.rousseauonline.ch/Text/du-contrat-social-ou-principes-du-droit-politique.php)

[social-ou-principes-du-droit-politique.php](http://www.rousseauonline.ch/Text/du-contrat-social-ou-principes-du-droit-politique.php)>. Acesso em: 02 mar. 2018

_____. *Emile ou de l'Education*. In: _____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-*

Jacques Rousseau – vol. 5. 2012e (Édition em **l**ine www.rousseauonline.ch). **D**isponível em:

<<http://www.rousseauonline.ch/Text/volume-5-emile-ou-de-l-education-tome-ii.php>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. *Julie or the New Heloise: Letters of two lovers who live in a small town at the foot of the alps*. Hanover; London: University Press of New England, 1997.

_____. Le Devin du Village. In: _____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 8. 2012f (Édition em ligne www.rousseauonline.ch). Disponível em: <<http://www.rousseauonline.ch/Text/le-devin-du-village.php>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. 2001. *Letter to Beaumont, Letters Written from the Mountain, and Related Writings*. Hanover; London: University Press of New England.

_____. Lettre a Christophe de Beaumont. In: _____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 5. 2012g (Édition em ligne www.rousseauonline.ch). Disponível em: <<http://www.rousseauonline.ch/Text/lettre-a-christophe-de-beaumont.php>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Lettres Écrites de la Montagne. In: _____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 6. 2012h (Édition em ligne www.rousseauonline.ch). Disponível em: <<http://www.rousseauonline.ch/Text/lettres-ecrites-de-la-montagne.php>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. Narcisse ou L'amant de Lui-même. In: _____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 8. 2012i (Édition em ligne www.rousseauonline.ch). Disponível em: <<http://www.rousseauonline.ch/Text/narcisse-ou-l-amant-de-lui-meme-comedie.php>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. *Os Devaneios do Caminhante Solitário*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

_____. Projet de Constitution pour la Corse. In: *The Political Writings of Jean Jacques Rousseau* – Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1915.

_____. *Rousseau Judge of Jean-Jacques*. Hanover; London: University Press of New England, 1990.

_____. Rousseau Juge de Jean-Jacques. In: _____. *Collection Complète des Oeuvres de Jean-Jacques Rousseau* – vol. 11. 2012j (Édition em ligne www.rousseauonline.ch). Disponível em: <<http://www.rousseauonline.ch/Text/volume-11-rousseau-juge-de-jean-jacques-dialogues.php>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. *Textos Autobiográficos e Outros Escritos*. São Paulo: Unesp, 2009.

SHKLAR, J. *Men and Citizens: A study os Rousseau's social theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SIMPSON, M. *Rousseau's Theory of Freedom*. London; New York: Continuum, 2006.

POSSÍVEIS OBSERVAÇÕES SOBRE ÉTICA ANIMAL A PARTIR DA LEITURA DE ERNST TUGENDHAT

Juliana Clemente Machado¹

Maria Clara Marques Dias²

RESUMO

Uma das principais funções da filosofia é nos fazer pensar criticamente sobre questões relativas ao nosso modo de vivenciar o mundo. Esta tarefa nos permite rever opiniões e atitudes perpetuadas sem a devida análise do seu conteúdo moral. Entretanto, verifica-se que alguns temas são pouco abordados por filósofos contemporâneos, como a nossa relação com animais não humanos. Assim, o objetivo deste trabalho foi proporcionar um espaço para análise das perspectivas do filósofo contemporâneo Ernst Tugendhat, especialmente no livro *Lições sobre ética*, buscando espaços em que a ética animal poderia ser discutida. A metodologia utilizada foi a revisão da obra, dialogando com outros autores e sugerindo pontos de possível inserção do tema ética animal. O resultado desta análise mostra que, com algumas exceções, grande parte das perspectivas filosóficas não contempla diretamente a ética voltada para animais não humanos. Todavia, nota-se o quanto a filosofia contribui para este diálogo se ampliar as suas considerações para além do foco antropocêntrico. Uma segunda percepção indica ainda que o próprio autor pouco fala sobre ética e animais, embora se verifique uma série de pontos em que a discussão seria possível. Serão apresentados alguns destes momentos no presente artigo. Tugendhat, portanto se mostra como um autor contemporâneo de importância tanto no conjunto de sua obra quanto na perspectiva de discussão do tema ética animal.

PALAVRAS-CHAVE: ética animal; Ernst Tugendhat; animais não-humanos; ética aplicada.

POSSIBLE OBSERVATIONS ON ANIMAL ETHICS FROM ERNST TUGENDHAT READING

ABSTRACT

One of the mainly functions of philosophy is to make us to think critically about issues related to our way of experiencing the world. This task allows us to revise opinions and

¹ Doutora em Bioética, ética aplicada e saúde coletiva (UFF). Docente na Faculdade do Sudeste Mineiro (FACSUM) atualmente lecionando nos cursos de Farmácia, Estética, Fisioterapia e Enfermagem. Docente na Escola Cenecista Monteiro Lobato (Rede CNEC) e no Colégio Nota 10.

² Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1989) e doutorado em Filosofia - Freie Universität Berlin (1993). Realizou pós-doutorado na Universidade de Connecticut (2003), na Universidade de Oxford (2006/2007) e na Universidade de Tulane (2015). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde integra como membro efetivo o programa de pós-graduação em Filosofia e o programa interinstitucional e interdisciplinar de pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, Filosofia Política e Filosofia da Mente.

attitudes perpetuated without proper analysis of its moral content. However, it appears that some issues are neglected by contemporary philosophers such as our relationship with nonhuman animals. So, the objective of this study was to provide a space for analysis of the perspectives of the contemporary philosopher Ernst Tugendhat, mainly in the book *Lectures on ethics* searching for moments in which animal ethics could be discussed. The methodology used was the review of written work dialoguing with other authors and suggesting points of possible insertion of the animal ethics. The result of this analysis shows that, with few exceptions, most of philosophical perspectives do not deal directly toward the nonhuman animals. However, during the reading, we can see how philosophy could contribute to this dialogue if extend its considerations beyond the anthropocentric focus. A second perception also indicates that the author says little about ethics and animals, although during the reading, there is a series of points where this discussing is possible. Some of these moments will be presented in this paper. Tugendhat, therefore, is a contemporary author of importance both in his work as a whole and in the perspective of the discussion of animal ethics.

KEY-WORDS: animal ethics; Ernst Tugendhat; nonhuman animals; applied ethics.

Introdução

O livro *Lições sobre ética*, de Ernst Tugendhat, foi publicado pela primeira vez em 1993 e se encontra na sua 8ª edição (2010). O objetivo desta obra é identificar uma concepção mais plausível de bem, perante as concepções morais disponíveis. Tugendhat defende o conteúdo do princípio moral kantiano, o princípio do respeito universal, como aquele que melhor atende a demanda moral. Contudo, o autor recusa a fundamentação proposta por Kant, baseada em um conceito nada trivial de “Razão”.

Embora, durante a leitura seja possível compreender a inclusão dos animais na discussão da ética, esta tarefa não é objetivo do autor. Tugendhat destaca que discutir a moral relativa a humanos é uma tarefa mais simples (pág. 192). Assim a verificação da ética animal fica reduzida a pequenos espaços no livro, principalmente na 9ª lição (Ética da Compaixão). Porém, os leitores interessados em uma ética capaz de incluir os animais não humanos, irão enxergar a possibilidade de incluí-los em diversos momentos do livro. Evidenciar estas ocasiões dialogando com outros autores é a tarefa do presente trabalho.

Análises das lições: o que elas podem acrescentar ao debate sobre ética ANIMAL?

Na 1ª lição, Tugendhat apresenta as definições contemporâneas de moral e ética. Entende-se como avaliação moral aquela que se dedica a verificar se uma ação é boa ou má, se deve ser proibida ou permitida. Logo, diz respeito à melhor forma de relacionar-se com o outro, a nosso ver, independente da espécie. O complemento *independente da espécie* já

deveria ficar claro na definição clássica da moral, embora apenas em algumas abordagens filosóficas contemporâneas o outro possa ser entendido como qualquer ser vivo ou entidade natural. Esta recusa em incluir o outro não humano é compreensível já que apenas recentemente o outro de sexo e/ou cor diferentes, por exemplo, passou a possuir consideração moral. Se isto é assim com a nossa espécie, com os animais não humanos a ausência desta preocupação é ainda mais marcante. Todavia, o abandono desta perspectiva especista é premente, pois como destacado por Caselas (2011) a grande separação entre os sujeitos humanos e não humanos traz consequências éticas, estéticas e metafísicas, restando aos não humanos consequências negativas desta imagem degradada. Resgatar um novo olhar sobre estes dois polos, segundo este autor, permite uma aproximação importante entre Animalidade e Humanidade e, em acordo com pensadores contemporâneos, pode trazer uma perspectiva mais promissora de futuro.

Ainda na 1ª lição, é apresentado o conflito entre ética e religião. O autor sugere que a religião não deve fundamentar as normas morais, pois exclui pessoas que não compartilham daquele ponto de vista. Neste momento, é possível pensar em que medida as práticas religiosas que fazem uso de animais em sacrifícios têm o seu lugar na cultura atual. Não é possível compreender que são atividades éticas, embora justificáveis a luz da religião em que estão inseridas. Fica evidenciada, portanto, a necessidade constante de refletir sobre as relações entre moralidade e religião.

Tugendhat apresenta a idéia kantiana de que devemos respeitar igualmente cada indivíduo, o que significa não instrumentalizar ninguém. Entretanto, embora seja possível compreender *cada um* como sendo *qualquer ser* e *ninguém* como *nenhum ser*, o foco de Kant é voltado para os seres entendidos como pessoas, excluindo os animais não humanos.

Algo também discutido nesta lição é a lacuna entre o reconhecimento de um fato ou do conteúdo epistêmico de um enunciado e a motivação moral. A lacuna diz respeito à distinção entre enunciados descritivos e enunciados valorativos. Por exemplo, no enunciado “A vaca sofre quando a matamos para comer e isto é errado”. A porção da frase *isto é errado* expressa um juízo valorativo. Embora reconheçam o sofrimento dos animais, muitos se recusam a concordar com a segunda parte desta frase por não se sentirem motivados a abrir mão de um costume ou gosto particular em prol de uma nova perspectiva ética. Falta-lhes, portanto, a motivação moral, embora compreendam e concordem com o conteúdo assertivo do enunciado. Ao concordar com o juízo valorativo em questão, o agente deveria reconhecer boas razões para agir de maneira coerente com este discurso.

Na 2ª lição, Tugendhat procura esclarecer de forma mais detalhada a distinção entre enunciados assertivos e prescritivos. Compõem exemplos de enunciados prescritivos as leis jurídicas, as normas de etiqueta, as regras de jogo e as normas morais. Somente as normas morais têm a pretensão de universalidade o que nos leva a crer que somente estas deveriam incluir de antemão todos, ou *justificar* a exclusão de entidades de um determinado tipo, como, por exemplo, os animais não humanos.

Neste capítulo, o autor também destaca que os juízos morais não devem ser entendidos como uma expressão de estados subjetivos do agente, e sim objetivamente, ou seja, como juízos que erguem pretensão de objetividade. Tugendhat apresenta então, o imperativo categórico kantiano como a melhor expressão de nossas convicções morais ou como a concepção de bem mais plausível nas sociedades atuais. Segundo este imperativo, uma ação seria correta, não em função de sua finalidade, mas sim por satisfazer ao princípio de universalização, através do qual todos os demais integrantes da comunidade moral têm seus interesses igualmente contemplados. Tendo em vista esta perspectiva, não seria aceitável, por exemplo, infringir sofrimento, inutilmente, a quem quer que seja. Deste modo, a clássica perspectiva kantiana já deveria incluir em sua formulação a consideração moral a seres não humanos. Porém, Kant destaca que para ser considerado moralmente o indivíduo deve ser considerado um fim em si mesmo, ou seja, deve ser racional e livre, no sentido de ser capaz de se autodeterminar ou de eleger seus próprios fins, o que para ele não é o caso dos animais não humanos. Estes seriam um meio para um fim que é o homem. Porém, se assim for, todos os seres humanos, que também não possuem o poder de autodeterminação, não deveriam ser objeto de consideração moral, podendo, portanto, ser instrumentalizados. Esta possibilidade, no entanto, é recusada pela maioria de nós e, certamente, seria recusada pelo próprio Kant.

Na 3ª lição discute-se a existência da expressão “ética particular”. Quando uma pessoa assume que come animais e acrescenta que isto não contradiz sua ética particular, está sendo incoerente. Uma ação é boa ou má em si mesma, onde quer que ocorra, qualquer que seja o agente que a pratica, qualquer que seja seu objeto. É neste sentido que as normas morais erguem uma pretensão de validade universal, tornando a idéia de uma moral ou ética particular um cotrassenso.

Neste capítulo o autor destaca ainda, que a motivação e o agir moral, estão relacionados tanto ao modo como queremos ser vistos e reconhecidos socialmente, como ao modo que nós mesmos nos vemos. Isto explica certos sentimentos gerados em nós, quando infringimos nossas próprias convicções morais. Um vegetariano, por exemplo, acredita que

não comendo carne está contribuindo para a implementação de padrões morais mais abrangentes. Agindo assim, ele quer que os demais indivíduos identifiquem suas convicções e o reconheçam como um vegetariano. Mas o que dizer das situações em que não está sendo observado? Poderia se alimentar de carne, sem ser julgado. No entanto, sua convicção de que se abster de carne é parte constitutiva da sua perspectiva moral, fará com que se sinta culpado ou envergonhado todas as vezes que infringir esta regra. Tais sentimentos atuam como uma sanção interna, fundamental para a formação de consciência moral.

Ainda na 3ª lição, Tugendhat afirma que os conteúdos realmente morais são aqueles que geram em nós indignação quando não cumpridos e que nos levam a exigir uns dos outros o seu cumprimento. Um exemplo utilizado pelo autor na página 63 da 8ª edição, diz respeito à Ética Animal (talvez o primeiro momento em que o tema é abordado). Tugendhat aponta ausência de posição moral daqueles que dizem “Os outros podem fazer ou deixar de fazer o que quiserem em relação aos animais, eu *de minha parte* não suporto que estes sejam maltratados”. Para o autor, essa pessoa deveria *exigir* que os outros achassem o mesmo, exibindo sua indignação e obrigando os demais que assumam este novo conteúdo – inclusão dos animais – em sua consideração moral.

Concordamos em parte com Tugendhat. Na medida em que nos indignamos frente a uma ação negativa direcionada aos animais, devemos sim nos manifestar contra e lutar para que esta visão seja modificada, através de ações políticas, ações voluntárias individuais e coletivas, programas de educação, manifestações públicas e outras formas de expressão. Entretanto, é necessário observar que posições extremadas não têm contribuído muito para a causa e que por vezes, uma postura mais pacífica pode surtir mais efeitos, no sentido de trazer mais resultados para a própria causa. Os conflitos tentando provar a imoralidade de uma ação ocorrem, muitas vezes, entre partidários de uma mesma causa que discordam quanto à forma de implementar certas convicções. Este debate, embora importante, não é o foco central da ética animal e acaba retardando modificações reais no universo dos animais.

Passando para a 4ª lição, o autor critica o caráter dogmático e a dificuldade de fornecer argumentos de aceitação universal da moral religiosa. Neste sentido, argumentos que apontam os animais não humanos como “também sendo filhos de Deus”, como “possuem uma alma que os homens devem amar” ou como “estão tão próximos de Deus como os próprios homens”, não conseguem resgatar a pretensão de validade universal de um enunciado moral, pois o argumento só será aceito por aqueles que partilham a mesma crença.

Também nesta lição, há uma interessante crítica à conhecida “Regra de Ouro” que afirma que devemos nos comportar em relação aos outros da maneira como gostaríamos que os outros se comportassem conosco. Esta regra está relacionada a uma perspectiva contractualista da moral, em que todos estão interessados na cooperação na medida em que serão beneficiados por este sistema (“Coopero com você para que você perceba que estou cumprindo a norma e, portanto, que também a cumpra, cooperando comigo”). Assim, a ação não é executada porque é boa em si mesma, mas porque há um acordo ou contrato a ser cumprido. Onde este puder ser violado, sem prejuízo para aquele que o viola, possivelmente, será. Para os animais não humanos, esta perspectiva fica ainda mais complicada, pois neste caso o outro não participa do contrato, ou seja, não há a requerida simetria entre as partes. O contractualista poderia indagar: “Por que razão devo considerar moralmente os animais não humanos, se não consigo reconhecer nenhuma vantagem pessoal nesta atitude?”. Talvez a possibilidade de uma sanção social ou legal, portanto, uma sanção externa, faça com que tenha interesse em preservar um bom comportamento em situações públicas, onde é observado e julgado por seus semelhantes. Mas nada o impediria, por exemplo, de envenenar um gato escondido ou de maltratar um cavalo, quando ninguém o estivesse observando, pois não haveria qualquer tipo de sanção interna e sua consciência moral seria praticamente nula.

Um exemplo de um contractualista assumido dentro da perspectiva da ética animal é o filósofo Jan Narveson. O autor reconhece que os animais possam ter muito a nos oferecer e, neste sentido, teríamos uma razão para não tratá-los com crueldade. Contudo, os animais não teriam direitos e não poderiam ser considerados sob o ponto de vista moral. A posição deste autor é apresentada no livro de Pedro Galvão intitulado *Os animais têm direitos?* (2010).

Na 5ª lição, Tugendhat apresenta a perspectiva moral kantiana e defende a concepção de bem expressa pelo conteúdo de seu imperativo categórico, o princípio do respeito universal, como a melhor expressão de nossas convicções morais. Na página 94, o autor afirma com base em Kant, que a alternativa ao egoísmo é o respeito para com qualquer indivíduo. É lamentável que esta perspectiva não inclua também os animais não humanos. As razões são, contudo, claras, pois em Kant o objeto de respeito moral é todo aquele que possa ser considerado como um fim em si mesmo. Esta caracterização, por sua vez, está diretamente relacionada com certa noção de razão e de liberdade que os seres humanos seria capazes de expressar. Respeitar, nesta perspectiva, significa reconhecer o poder de autodeterminação de um indivíduo e assumir o compromisso moral de preservá-lo. Seria difícil ou, pelo menos,

bastante controverso atribuir autodeterminação, neste sentido, à grande maioria dos animais não humanos.

Tugendhat afirma que ao nos perguntarmos, se queremos fazer parte da comunidade moral, estamos, em última instância, perguntando pelo tipo de pessoa que queremos ser. Gostaríamos aqui de ressaltar que esta é exatamente a pergunta que os defensores da extensão da nossa consideração moral aos animais não humanos procuram, na prática, também responder. Queremos ser vistos como aqueles que estendem a noção de respeito moral para além dos limites da nossa espécie. Neste contexto, alternativas ao vegetarianismo, por exemplo, não partilham estas convicções morais. Reconhecemos, contudo, que certos projetos, por exemplo, o “segunda-feira sem carne”, que propõe que todos - inclusive os onívoros - se abstenham de carne ao menos nas segundas-feiras, contribuem para uma reflexão moral, embora não contemplem a perspectiva moral que garante o igual respeito também para animais não humanos. Exigir a abstinência de qualquer produto de origem animal (veganismo), pode não surtir efeito imediato dado o grande desafio que isto representa para muitos. Diante de uma exigência que lhes pareça excessiva, é possível que muitos optem por circunscrever o âmbito da moralidade aos humanos e prefiram reconhecer apenas uma atitude paternalista ou certa compaixão para com as demais entidades. Assim, apresentar alternativas possíveis para estes indivíduos fará com que pouco-a-pouco a consciência moral envolvendo os animais passe a fazer parte de suas vidas.

As 6^a e 7^a lições tratam da *Fundamentação Metafísica dos Costumes* de Kant. Tugendhat entende por fundamentação da moral a tentativa de justificar uma concepção de bem, e os princípios dela derivados, perante concepções concorrentes. Neste sentido, irá recusar a tentativa de fundamentação proposta por Kant, por estar baseada numa noção de razão pura prática, livre de qualquer inclinação sensível e adotar o imperativo categórico em sua segunda formulação, como a concepção de bem mais plausível.

De acordo com Kant somos morais quando nos deixamos determinar exclusivamente pelo imperativo moral da razão. Porém, pensemos, por exemplo, nos que se alimentam de carne. Apesar de gostar e querer comer carne, muitas pessoas, se fossem bem informadas, se recusariam a participar ou mesmo endossar os meios de obtê-la. Por esta razão, a indústria da carne transforma a imagem da carne em objetos que quase não são percebidos como animais. Isto indica como somos vulneráveis às nossas inclinações sensíveis e que elas podem inclusive ter um papel determinante na adoção das nossas atitudes morais. A maquiagem dos

alimentos somente se faz necessária porque precisamos neutralizar os impulsos da nossa sensibilidade.

Na 8ª lição Tugendhat trata da ética do discurso. Nesta proposta, a fundamentação da moralidade é garantida a partir do estabelecimento de uma situação de fala ideal, que inclui a igual oportunidade de participação no diálogo para todos os integrantes de um discurso de fundamentação racional. Situações em que há assimetria de poder são eliminadas já que todos devem ter chances iguais de expressão. O aspecto crítico desta fundamentação é admitir apenas falantes que possam estabelecer entre si total simetria participativa. Isto exclui as situações em que as partes estão em condições claramente assimétricas, tais como a de pais e filhos, senhores e escravos e, finalmente, seres humanos e animais não humanos.

A 9ª lição do livro trata da ética da compaixão, defendida particularmente por Shopenhauer. Trata-se da lição que apresenta um enfoque maior para a questão dos animais, crianças e vida pré-natal. Esta ética é oposta à kantiana na medida em que assume a existência de uma emoção natural e não de uma razão pura. O fundamento moral aparece aqui como sendo um sentimento, a saber, a compaixão.

A crítica de Tugendhat à Shopenhauer está voltada para o caráter prescritivo da moralidade depender da existência de certos sentimentos. Segundo o autor, em muitos casos agimos por uma obrigação moral – nos moldes kantianos – sem que nossa atitude venha acompanhada de qualquer sentimento de compaixão. Além disso, a compaixão não é um sentimento igual em todos e em algumas pessoas ela nem mesmo existe. O sentimento de compaixão pode ser parte constitutiva da nossa moralidade, mas não seu fundamento.

Dada a caracterização dos agentes morais como seres cooperativos, Tugendhat aceita que também seres não humanos, mas capazes de cooperação, possam integrar a nossa comunidade moral. Esta idéia permanece, contudo, nebulosa, pois não sabemos com clareza o que está sendo entendido aqui por “cooperação”. Além disso, é suposta uma reciprocidade simétrica entre os envolvidos, que serão, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos morais, capazes de cumprir seus deveres e exigir seus direitos. Este aspecto exclui, evidentemente, grande parte dos possíveis concernidos, e, mais especificamente, os animais não humanos.

Mas por que a nossa consideração moral para com o outro deve estar associada à semelhança? Uma perspectiva mais plural não exigiria esta simetria permitindo a inclusão, não só dos animais, mas também dos bebês e deficientes mentais graves. Além disso, podemos pensar em uma concepção mais abrangente de cooperação, na qual animais não humanos poderiam ser incluídos sem dificuldade.

A 10ª lição discute a obra de Alasdair MacIntyre. Aqui teremos uma crítica a qualquer concepção moral que desconsidere a ordem socio-cultural-histórica dos agentes. MacIntyre rejeita o peso concedido à autonomia e à racionalidade das concepções reinantes a partir da modernidade e busca um retorno a uma ética das virtudes.

Uma importante - embora indireita - contribuição de MacIntyre para a ética animal, é encontrada no livro *Dependent Rational Animals* (1999), não comentado por Tugendhat. MacIntyre defende que não apenas seres humanos têm capacidade comunicativa, capacidade esta, reconhecida por muitos como suporte para a inclusão em uma comunidade moral. O autor critica a caracterização tradicional dos seres humanos como animais racionais e inclui em sua definição o caráter essencial da dependência da vida humana de cuidados e de sua relação com outras vidas humanas. Segundo esta caracterização, seres humanos são, essencialmente, animais, racionais e dependentes. Deveríamos nos reconhecer como uma espécie particular de animal, entendendo nossas práticas como conseqüências dessa natureza. Embora o objetivo do livro de MacIntyre não seja discutir ética animal, ele nos oferece uma interessante forma de refletir sobre a utópica distância que julgamos existir entre nós e os demais animais.

O objetivo da 11ª lição é examinar o conceito de virtudes procurando distinguir uma moral de virtudes de uma moral de princípios. As virtudes são propriedades de caráter dignas de aprovação e um ato moral será correto se for feito por um indivíduo virtuoso. Segundo Panaman (2008), as qualidades de caráter de um agente virtuoso são, por exemplo, beneficência (fazer o bem moral aos outros); igualdade (visualização de todos como moralmente iguais); justiça (tratar os outros de maneira moralmente justa); respeito (consideração pelos direitos morais de todos) e universalidade (entender as ações morais como válidas para todos, em todos os lugares e em todos os tempos). Se nas definições anteriores entendermos como “outros” e “todos”, seres humanos e demais animais, perceberemos que esta é uma teoria bastante inclusiva e interessante para a defesa da ética animal. Se nos perguntarmos agora: “que tipo de pessoa eu quero ser?”, podemos, com base na ética das virtudes, responder: “uma pessoa virtuosa”. Incluir animais não humanos no foco das nossas considerações será fundamental para que cumpramos este objetivo. Preferir empresas que não utilizam animais ou que apóiam causas relacionadas à ética animal, por exemplo, pode ser uma tentativa de ser moralmente virtuoso e/ou apoiar aqueles que, teoricamente, também o são. No livro *The Oxford Handbook of Animal Ethics* de Tom

Beauchamp e Raymond Frey (2011), encontramos uma extensa análise da conexão entre ética animal e ética das virtudes.

As 12^a e 13^a lições tratam da ética das virtudes na perspectiva de Aristóteles. Aristóteles fala sobre o supremo bem, assumindo que o que todos buscamos, em última instância, é alcançar a felicidade. Para Aristóteles, felicidade e moral são temas inseparáveis, pois só é feliz aquele que age moralmente.

Na página 244, Tugendhat apresenta a visão aristotélica de que o ser vivo “aspira” viver e não só isso, aspira viver bem. Embora Aristóteles não enfoque os animais, podemos pensar que este é o fim último de todos os seres vivos – viver bem, mesmo que não conscientes desta tarefa. Desta forma, não nos é permitido interferir no “viver bem” de outros seres sem que tenhamos fortes argumentos para isto. Aristóteles traça, porém, uma distinção entre a vida animal e humana, pois enquanto os outros animais estão para ele determinados exclusivamente pelos sentimentos de prazer e desprazer, no homem estes sentimentos são dirigidos pela reflexão.

Destacando o fato dos animais não humanos serem muitas vezes compreendidos como sendo ao menos capazes de desfrutar prazer e desprazer, poderíamos apontar que a simples desconsideração destas capacidades já seria moralmente condenável. Ao caracterizar as diversas formas de existência animal, Aristóteles fala das capacidades ditas corporais e, “além disso”, pela expressão do próprio autor, da capacidade de reflexão. Entre animais humanos e não humanos, haveria, assim, uma base comum.

A 14^a lição apresenta o aprofundamento da Teoria de Aristóteles segundo o filósofo Erich Fromm. Fromm relaciona, mais uma vez, a moralidade à felicidade. O autor defende que o interesse fundamental de um indivíduo é o desenvolvimento de sua relação para com os demais, através do amor e da amizade. Fromm reconhece também a importância da relação com o outro não humano, o que chamará de um tratamento bem sucedido de *objetos*. Embora inadequadamente utilize a palavra objeto, o pensamento de Fromm aponta para um relacionamento positivo com os animais. Isto fica evidente na nossa relação com os animais de estimação, pois, em tese, a estima relaciona-se exatamente aos sentimentos de amizade e amor. Dizemos “em tese” porque em muitos casos, o que podemos observar é uma relação, não baseada na amizade e no amor, mas ao contrário, na obtenção de benefícios unilaterais, como o preenchimento do sentimento de solidão e externalização do sentimento de superioridade.

A crítica de Tugendhat à perspectiva de Fromm está relacionada ao fato de não podermos interpretar muitas de nossas atitudes morais baseadas em sentimentos como amor e amizade. Além disso, o amor e a amizade parecem ir além de uma conduta meramente moral. Não é necessário amar os animais para considerá-los moralmente. Segundo Tugendhat, somos livres para delimitar o alcance de nossa *motivação* moral, mas não nossa *atitude* moral. Costumamos limitar nossa motivação para agir moralmente àqueles que estão próximos de nós, como parentes, amigos e seres da mesma espécie. Não negamos que sob o ponto de vista moral devemos a mesma consideração aos que estão distantes, mas muitas vezes falta-nos motivação para agir de tal forma. Isto prova, de acordo com Tugendhat, o caráter limitado de qualquer argumentação moral que esteja meramente focada na questão da motivação e reforça a importância do reconhecimento do caráter prescritivo de um princípio moral.

A 15ª lição avalia a doutrina das virtudes interpretada por Adam Smith. Esta perspectiva introduz a figura de um observador imparcial que julga os afetos e atitudes dos demais, avaliando o poder de “simpatizar ou não” com eles, na perspectiva de um mero observador, ou seja, um não participante. Ao mesmo tempo, o observador imparcial julga todas as ações indagando se pode desejá-las a partir da perspectiva de qualquer um, no sentido kantiano. Assim, Smith complementa a interpretação do imperativo categórico kantiano introduzindo a idéia dos afetos. Devemos considerar as ações e os afetos que as envolvem de maneira imparcial, o que difere de Shopenhauer e amplia a perspectiva de Aristóteles.

Tugendhat reinterpreta as noções de respeito e reconhecimento propostas por Adam Smith. Para ele, respeitar alguém significa reconhecê-lo com sujeito de direitos. Se a ética animal defende que devemos respeitar os animais, a apresentação de Tugendhat, se ampliada, definirá este respeito, como o reconhecimento de que estes também podem ser sujeitos de direito morais. Para Tugendhat, o respeito à liberdade do outro é uma parte importante do seu respeito enquanto sujeito de direito, algo que também é defendido pela ética animal. Entretanto, Tugendhat assume que estar consciente da sua autonomia é uma expressão do autorrespeito e que este estaria ausente nos animais não humanos. De fato, podemos supor que a consciência da autonomia e sua defesa possam estar ausentes nos animais não humanos. Porém há um sentido mais simples de liberdade, no qual faz sentido dizer que qualquer animal é capaz de lutar por ela. Desta forma, mesmo que este outro, no caso o animal não humano, não tenha consciência ou exija claramente o respeito a sua liberdade, nós como agentes morais devemos fazê-lo. Tugendhat afirma que o respeito é central em relações de

amor e de amizade e fundamental em relações assimétricas. Este é o caso de grande parte das relações entre os seres humanos e os demais animais.

A 16ª lição novamente defende o princípio kantiano como o único plausível e o compara com outras formas de pensar a moral, como a moral da compaixão, a moral que inclua a participação do Estado e o utilitarismo.

Com relação à ética da compaixão, Tugendhat reafirma a dificuldade de basearmos o caráter prescritivo da moralidade em afetos, dado o caráter contingente dos mesmos. No caso dos animais não humanos, como já discutimos aqui, a ética da compaixão colocaria a sua consideração na dependência de nossa capacidade de nos compadecemos ou não com seu sofrimento.

Com relação à adoção de uma moralidade de Estado, Tugendhat ressalta que ao adotar esta perspectiva estaríamos eliminando uma distinção bastante cara aos teóricos da moralidade: a distinção entre moralidade e legalidade. Separar a moralidade e as prescrições do Estado facilita a discussão e a tomada de decisões sobre temas polêmicos, assim como também torna possível uma avaliação imparcial da própria legislação. Quando o Estado adota uma posição oficial com relação a certas questões morais, a discussão acerca das mesmas torna-se muito mais difícil. Este é o caso do aborto e da eutanásia, por exemplo. Podemos pensar o mesmo com relação ao tratamento de animais não humanos. Exigir estratégias de bem-estar animal em fazendas de produção, redução no número de animais usados na experimentação, refinamento das técnicas em laboratório, substituição de animais por métodos alternativos e pareceres de comitês de ética são medidas que buscamos implementar moralmente, ainda que, sob o ponto de vista da legislação não possamos falar com propriedade de “direitos dos animais”.

A outra proposta moral discutida em comparação ao kantismo é o utilitarismo. Em linhas gerais, os utilitaristas assumem que a melhor conduta é aquela que proporciona a maior satisfação de interesses para o maior número de concernidos. Tugendhat reconhece que o utilitarismo permite responder a uma questão negligenciada tanto pelo kantismo, quanto pela ética das virtudes: qual seria a melhor maneira de nos comportamos diante diversas alternativas através das quais muitos indivíduos serão positiva ou negativamente afetados por nossa decisão. Entretanto, para Tugendhat, a crítica principal ao utilitarismo diz respeito ao fato de que ele subsume regras e ações à maximização da felicidade, desconsiderando certos direitos e garantias individuais.

O utilitarismo tem sido uma forma comum de pensar a ética animal tendo a sciência como base de consideração dos interesses. Isto inclui não sentir dor e/ou sofrimento e experienciar prazer. Assim, o primeiro passo para responder à pergunta “como nos comportamos melhor quando estamos diante de diversas alternativas através das quais indivíduos serão positiva ou negativamente afetados”, será a compreensão de indivíduos como “seres sencientes”. A resposta deve ser segundo o utilitarismo, aquela atitude que reduz o sofrimento do maior número de sencientes envolvidos. As práticas que desconsideram esses interesses devem ser abandonadas porque são especistas e banalizam o sofrimento que compartilhamos com os demais animais.

Ainda na 16ª lição, a crítica de que a perspectiva kantiana não fornece praticidade na tomada de decisões, é resolvida por Tugendhat ao sugerir uma posição pragmática que mescla a visão de Kant e de Adam Smith superando o utilitarismo. Ele propõe que aquele que julga moralmente (i) deve considerar igualmente os diversos afetados (visão de Kant) e (ii) deve resolver o conflito de interesses e normas considerando imparcialmente o interesse de todos os envolvidos (visão de Smith). Esta proposta desencadeia na perspectiva dos Direitos, discutida na 17ª Lição.

Na 17ª lição, Tugendhat assume que o comportamento moral consiste em reconhecer o outro como igual sujeito de direitos: as obrigações que temos com o outro correspondem aos seus direitos. O foco de Tugendhat são os direitos humanos, entretanto a perspectiva dos direitos também tem sido muito utilizada na ética animal. Segundo esta visão, alguns animais (vertebrados principalmente) são capazes de experienciar estados psicológicos que os fazem mais do que matéria animada. Alguns deles serão vistos ainda, como sujeitos-de-uma-vida, possuindo valor inerente e devendo ser tratados como fins em si mesmos.

Na perspectiva dos direitos humanos todos os seres humanos são portadores de direitos que podem, de alguma maneira, ser exigidos. Já para os animais, a posição de pacientes morais, não exige que estes tenham a capacidade de cobrar estes direitos, cabendo a nós, agentes morais, protegê-los. Os direitos defendidos por esta visão são os ditos fundamentais que, segundo Henry Shue, citado por Tugendhat, são aqueles direitos necessários para que possamos vir a desfrutar de outros direitos.

Na página 357, em uma nota de rodapé, Tugendhat relata que em momentos posteriores entendia o conceito de direitos para animais como uma posição sem sentido, pois para que um sujeito possuísse direitos deveria ser capaz de cobrá-los. Entretanto, pensando, por exemplo, nos direitos das crianças, que de fato reconhecemos sem que elas possam cobrá-

los de nós, o autor recua e concorda com o argumento de que o discurso sobre direitos não pressupõe que estes possam ser cobráveis pelo possuidor. Tugendhat não possui uma posição clara quanto à inclusão dos animais na esfera moral, mas entende que se assumirmos esta posição e, além disso, concordarmos que estes têm direitos, então devemos exigir uma posição correspondente do Estado. Finaliza o seu pensamento dizendo que *se* existem obrigações morais para com os animais, estas são apenas obrigações negativas – não fazer o mal.

Embora não tenha sido comentado por Tugendhat, destacamos que existe hoje um acirrado debate na ética animal entre as perspectivas do utilitarismo e dos direitos. Carlos Naconecy no livro *Ética e Animais* (2006) mostra que ambas acreditam que muitas espécies de animais têm status moral, entendem que as diferenças que existem entre nós e os demais animais não justificam o modo como os tratamos e que a existência de status moral exige que modifiquemos nossas atitudes. Contudo, enquanto para o utilitarismo o que está errado é o sofrimento que infringimos aos animais, para os defensores da teoria dos direitos, o que está errado é o próprio uso dos animais, de qualquer maneira e para qualquer fim.

A 18ª lição aborda o tema Justiça. Tugendhat opta pela definição de Platão de que uma ação é justa quando dá a cada um o que merece. Na justiça corretiva pode haver o merecimento de uma compensação, como no caso do Direito Civil ou de uma pena como no Direito Penal. Se houvesse justiça, neste sentido, para os animais não humanos, quem assassinasse um cão, por exemplo, seria igualmente punido por homicídio, o que não ocorre devido a distinção de valor que é abordada em seguida pelo autor.

Tugendhat apresenta o conceito de discriminação primária aplicado aos seres humanos. Esta forma de discriminação admite haver uma distinção de valor entre os homens em razão de sua cor ou sexo, por exemplo. Embora não mencionado, o especismo também pode ser interpretado com um tipo de discriminação primária, baseado exclusivamente nas diferenças taxonômicas. E se discriminações primárias são inaceitáveis no âmbito do conceito filosófico de justiça, logo o especismo também deve ser.

A este respeito, Lacerda e Campos (2012), discutem que em alguns momentos a defesa dos animais não humanos pode soar contraditória. Há autores que reconhecem que em situações de conflitos entre os interesses de animais humanos e não humanos, pode prevalecer os interesses dos primeiros. Para Lacerda e Campos (2012), isto reforça esta desigualdade primária e dificulta a concepção de justiça reforçada por Tugendhat em que os envolvidos possuem o mesmo valor.

A discriminação secundária assume que todos os envolvidos têm o mesmo valor, mas que por razões de necessidade, mérito ou direito adquirido, os bens devem ser divididos de maneira desigual. Talvez esta seja a situação em que chegaríamos caso mesmo considerando os animais como igualmente valoráveis não lhes conferiríamos o direito de votar, por exemplo. A justiça distributiva prevê que se, algo deve ser distribuído, esta distribuição tem de ser justa, mesmo que desigual. O que verificamos é que em infinitas circunstâncias, esta noção não inclui os animais não-humanos.

Conclusão

A leitura do livro *Lições sobre Ética* de Ernst Tugendhat mostrou ser uma interessante fonte de contato com as múltiplas perspectivas filosóficas clássicas existentes, embora não apresente diretamente as possíveis implicações dessas teorias para a ética animal. Como buscamos mostrar, perspectivas como a ética da compaixão, a ética das virtudes e o utilitarismo podem incluir os animais em suas preocupações de maneira eficaz, bem como o conceito de justiça trazido pelo autor. O princípio do respeito universal kantiano foi aqui apresentado como a perspectiva de bem que melhor corresponde às nossas convicções morais. Ampliar a interpretação dos concernidos por tal concepção, pode ser um caminho bastante frutífero no sentido e incluir animais não humanos no escopo de nossa comunidade moral. Questionar as razões para a não inclusão dos animais não humanos tanto na esfera de consideração moral na sociedade contemporânea bem como nos debates atuais também se faz imperativo.

REFERÊNCIAS

- BEAUCHAMP, Tom; FREY, Raymond Gillespie. **The Oxford Handbook of Animal Ethics**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- CASELA, A.J. Abertura ao mundo: Categorização filosófica e destino da animalidade. **Saberes**, v.1, n.6, p.115-128, 2011.
- GALVÃO, Pedro. **Os animais têm direitos? Perspectivas e Argumentos**. Lisboa: Dinalivro, 2010.
- LACERDA, B.A; CAMPOS, E.C.S. Justiça para os animais? Considerações a partir da ética de Ernst Tugendhat. **Revista Interdisciplinar de Direito**, v. 9, p. 231-238, 2012.

MACINTYRE, Alasdair. **Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues**. 2. ed. Illinois: Open Court, 2001.

NACONECY, Carlos Michelin. **Ética e Animais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PANAMAN, Roger. **Animal Ethics Encyclopedia: Virtue Ethics**. Disponível em: <<http://www.animaletics.org.uk/virtue-ethics.html>>. Acesso em 10 de dezembro 2017.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

O ENSINO DE FILOSOFIA NOS PRIMÓDIOS DAS UNIVERSIDADES

Paulo Marins Gomes¹

RESUMO:

Neste trabalho apresento o contexto do ensino de filosofia nos primórdios das universidades, que surgiram na Europa medieval a partir do século XII. Primeiramente apresento um breve relato do surgimento das universidades, seguido de uma descrição dos métodos de organização institucional e de ensino, para então apresentar as principais influências sobre as discussões filosóficas que ocorreram neste período. Nesta última parte, dou destaque para as influências das obras redescobertas de Aristóteles e da filosofia árabe, e para a síntese destas diferentes tradições desenvolvida por Tomás de Aquino.

PALAVRAS CHAVE: Universidades; Idade Média; Aristóteles; Avicena; Aquino

ABSTRACT

In this paper, I present the context of the teaching of philosophy at the beginning of universities, which raised in medieval Europe since the twelfth century. Firstly, I introduce a brief description of the rise of universities, followed by a description of the methods of institutional organization and teaching, for then to display the main influences on the philosophical discussions which had a place in this time. At this last part, I show up the influences by the rediscovered works of Aristotle and the Arabic philosophy, and the Aquina's synthesis of these two traditions.

KEY WORDS: Universities; Middle Ages; Aristotle; Avicenna; Aquinas.

Surgimento das universidades

O princípio das universidades remonta ao século XII, embora os primeiros documentos apareçam apenas no século XIII². Antes disso havia sim grandes escolas, no oriente e no ocidente, mas estas se limitavam à manutenção e transmissão do conhecimento e à formação de altos funcionários para a igreja ou para os poderes seculares. A grande inovação da universidade foi que esta era, em seu início, “um local de produção de saber, um espaço de pesquisa e de confrontação” (DE LIBERA, 2006, p. 299).³ Quando, mais tarde, a universidade foi destinada à formação de funcionários, sua competência seria mantida devido

¹ Cursa Teologia na Faculdade Presbiteriana de Teologia - FATESUL. Cursa o mestrado em filosofia na UFPR.

²As universidades de Bolonha e Salerno teriam iniciado no final do século XI, porém naquela época não tinham ainda as características de uma universidade propriamente dita, pois tratavam-se mais de escolas especializadas, em direito e medicina respectivamente. (KENNY, A. Uma nova história da filosofia ocidental. Volume II: Filosofia Medieval. São Paulo: Loyola, 2008, p. 76.)

³Tradução minha

ao alto desenvolvimento da lógica e de técnicas de discussão. Segundo De Libera (2006, p. 299), estes fatores toraram as primeiras universidades “formidáveis laboratórios de inovação teórica”.

Alain de Libera faz uma comparação quantitativa para mostrar o efeito desta diferença: durante toda a idade média apenas três grandes manuais de lógica foram produzidos no império bizantino, sendo duas vezes menos que o número de sumas de lógica produzidas em Paris ou em Oxford nos primeiros decênios do século XIII. Segundo Kenny (2008, p. 76), “o contexto para essa fermentação de ideias foi formado por duas inovações ocorridas no princípio do século [XIII]: as novas universidades e as novas ordens mendicantes”.

O primeiro grande impulso para o surgimento deste fenômeno é o renascimento das cidades na Europa medieval, este processo teve longa duração, mas se intensificou consideravelmente no século XII, modificando profundamente as estruturas econômicas, sociais e políticas do Ocidente (LE GOFF, 2016, p. 30). Neste contexto, a universidade surge como um agrupamento jurídico, baseado no conceito da lei romana – então recentemente ressuscitado – de corporação: “um grupo de indivíduos agindo legalmente como uma só pessoa” (MARRONE, 2008, p. 51). Seguindo o exemplo das corporações de ofícios, blocos de escolas começaram a se aglomerar, formando corporações de mestres e de estudantes cada vez mais organizadas. Embora posteriormente a maioria das universidades tenha sido implantada pelos príncipes, nas cidades que lhes interessavam, as primeiras universidades surgiram de forma espontânea, e muitas vezes com motivos desconhecidos (GILLI; VERGER; LE BLÉVEC, 2007, p. 359).

Le Goff destaca o aspecto comunitário da cultura medieval (LE GOFF, 1999, p. 253.), que tende a dissolver o indivíduo dentro de seu grupo com a função que este desempenha na sociedade, e Lewis ressalta o apreço dos medievais pela organização, classificação e sistematização (LEWIS, 2015, p. 28.). É neste ambiente que surge uma das maiores invenções da idade média, a universidade:

uma corporação de pessoas envolvidas profissionalmente e em tempo integral no ensinamento e na expansão de um corpus de conhecimento de vários assuntos, transmitindo-os aos seus alunos dentro de um consenso em matéria de roteiro de cursos, métodos de ensino e padrões profissionais (KENNY, 2008, p. 76.).

Esta instituição desfruta de grande autonomia em relação aos poderes civis e eclesiásticos de seu entorno, estando diretamente vinculada ao papado. Não tinham

inicialmente um edifício próprio, e poderiam estar espalhadas em vários pontos da cidade, utilizando espaços “emprestados”, como o da catedral, para reuniões e cerimônias.

Modo de atuação

As universidades eram divididas em nações e em faculdades. As nações eram agrupamentos de mestres e estudantes segundo seu lugar de origem, embora estes poucos grupos englobassem genericamente mais de uma nacionalidade (LE GOFF, 1999, p. 247.). A faculdade de artes era o núcleo de cada universidade, e também a sua fatia mais volumosa. Seus estudos eram fundamentais para os outros estudos superiores, e geralmente duravam seis anos. A primeira etapa, de mais ou menos dois anos, compreendia o bacharelado, e a etapa seguinte o doutoramento (LE GOFF, 2016, p. 105). Ali eram estudados o *trivium*, o *quadrivium*, filosofia e ciência natural, dando grande ênfase à lógica. O título de “Bacharel em Artes” era o primeiro estágio para se prosseguir aos outros estudos superiores: direito, medicina e teologia (MARRONE, 2008, p. 52). Estes estudos também duravam cerca de seis anos.

O diploma da universidade, a “*licentia docendi*”, era um certificado que dava ao seu possuidor o direito de ensinar oficialmente em qualquer lugar da cristandade. Isso dava ao diplomado um grande prestígio pessoal e abria portas para atuar em muitos lugares (RELANCIO, 2007, p. 328). Segundo Haskins, “os nossos graus superiores ainda conservam essa tradição nas palavras mestre (*magister*) e doutor, que originalmente eram sinônimos (...) Um mestre em artes liberais era alguém qualificado para ensinar as artes liberais; um doutor em direito era um professor de direito com certificado” (HASKINS, 2015, p. 28).

O latim era o idioma universal, utilizado em todas universidades, tanto nos livros didáticos quanto nas preleções. Inclusive o seu uso era obrigatório em todas as formas de comunicação entre os estudantes. Isso permitia a alunos e mestres migrarem livremente entre as várias universidades e facilitava a transmissão do conhecimento (HASKINS, 2015, p. 28). E outro fator que também contribuiu para a difusão do conhecimento foi a maior produção e comércio de livros, pois, embora ainda tardasse em chegar a revolução da imprensa, nesta época o livro já foi deixando de ser um mero objeto de luxo para ser um instrumento de trabalho (ainda que caro e pouco acessível) (LE GOFF, 1999, p. 71).

O programa de ensino consistia na leitura e comentário do mestre sobre textos estabelecidos. Houve variação dos textos ao longo do tempo e nas diferentes universidades,

mas a tendência era uma certa uniformidade. Para a faculdade de artes: Aristóteles e/ou Cícero, além Euclides e Ptolomeu. Para a teologia, a bíblia e as Sentenças de Pedro Lombardo. Para o direito, o *Decreto de Graciano*, no caso do direito canônico, e as *Pendectas*, no caso do direito civil. Para a medicina, Hipócrates, Galeno, Constantino, e mais tarde os textos de Avicena, Averróes e Razés (LE GOFF, 2016, p. 106).

Quanto à relação com os textos, é preciso destacar que a atitude dos medievais era diferente da atitude contemporânea. Havia um grande respeito pelos escritos, tanto em relação aos livros sagrados quanto aos escritos daqueles autores consagrados da antiguidade. A Bíblia, para os cristãos, e o Alcorão, para os árabes, eram tidos como revelação divina, infalível e incontestável. Autores consagrados - como Ambrósio, Jerônimo, Agostinho e Gregório Magno – embora estivessem em um degrau considerável abaixo da bíblia, muito dificilmente seriam contestados (MARRONE, 2008, p. 63). Lewis destaca este aspecto “livresco” da cultura medieval, afirmando que para os medievais era difícil acreditar que um autor antigo pudesse estar errado. Mesmo que houvesse contradições entre os escritos, a atitude normal era tentar harmonizar as diferenças através da interpretação (LEWIS, 2015, p. 29). Marrone destaca que embora o respeito pela autoridade por um lado limitasse o pensamento, por outro lado o impulsionava, pois todos os escritos estavam sujeitos à interpretação (MARRONE, 2008, p. 63).

Um grande exemplo disso é a obra *Sic et Non*, de Pedro Abelardo, na qual o grande professor de lógica apresenta uma extensa coleção de citações "aparentemente" discordantes entre si acerca de vários temas. Na introdução o autor revela sua intenção de que "estas sentenças, devido às dissonâncias que aparentam ter, suscitem algumas perguntas que provoquem os jovens leitores ao exercício supremo de procurar a verdade, e pela procura os tornem mais sagazes". Ele não dá resposta a cada uma das questões, mas deixa na introdução uma série de motivos que podem explicar as "aparentes discordâncias". Motivos como: atribuição equivocada do texto ao autor, corrupção dos textos pelos copistas, entre outros, chegando até mesmo a admitir que algumas afirmações teriam sido mesmo equívoco momentâneo dos autores, que teriam se retratado posteriormente. Mas segundo ele, "o que mais nos impede de chegar à comunicação é o modo inusitado de locução e muitas vezes também o significado diferente das palavras, quando a mesma palavra é usada uma vez num sentido, outra vez noutro" (ABELARDO, 2015, p. 116).

Esta tarefa de hermenêutica da tradição era também assumida pelos mestres em suas aulas, nas quais a leitura era seguida pela interpretação do texto. Segundo Le Goff, esta habilidade é um dos distintivos do intelectual medieval:

Com base no comentário de texto, a *lectio*, análise em profundidade que parte da análise gramatical, a qual produz a letra (*litera*), ergue-se a explicação lógica que fornece o sentido (*sensus*) e termina pela exegese que revela o conteúdo da ciência e do pensamento (*sententia*) (LE GOFF, 2016, p. 120).

Esta atividade, logicamente, não transcorria sem conflitos, como veremos mais adiante.

Mas os alunos aprendiam não apenas assistindo aulas (ou seja, leituras), mas também assistindo e participando dos exercícios. A *quaestio*, um exercício típico das universidades medievais, tratava-se de um debate (*disputatio*) no qual um diplomado respondia a objeções levantadas pela audiência contra uma questão previamente estabelecida. Mestres, diplomados e estudantes podiam levantar objeções, que seriam sempre respondidas pelo diplomado, com ajuda do mestre, se necessário. Posteriormente, o mestre organizava os argumentos que tinham sido levantados aleatoriamente pela audiência, introduzia alguns argumentos a favor da sua posição e então desenvolvia sua argumentação sobre a questão discutida, e por fim, ainda respondia a cada uma das objeções propostas à sua tese.

Havia também a disputa *quodlibética*, que diferenciava-se por poder englobar qualquer assunto: duas vezes por ano os mestres podiam se colocar à disposição da audiência para responder a qualquer problema levantado por qualquer pessoa presente (LE GOFF, 2016, p. 121-122).

Os exames para obtenção de grau também variavam geograficamente e cada faculdade também tinha particularidades em seus procedimentos. Geralmente o processo era dividido em várias etapas. Le Goff descreve o processo de doutoramento em direito, na universidade de Bolonha, como um caso típico: O estudante recebia pela manhã duas passagens para comentar. Retirava-se para preparar o comentário e depois se apresentava diante de um júri de doutores que ouvia a exposição, fazia perguntas, e depois se apartava para tomar uma decisão por consenso. Em seguida, o então licenciado era conduzido à catedral para o exame público, no qual fazia um discurso e lia uma tese sobre um ponto de direito, a qual teria que defender em seguida contra estudantes que o contradiziam. Após estes testes, era-lhe conferido o título de doutor (LE GOFF, 2016, p. 107).

Influência de Aristóteles

Boa parte dos textos de Aristóteles haviam sido traduzidos por Boécio já no século VI. Entretanto, seu projeto de traduzir e comentar toda a obra aristotélica não pôde ser completada. Portanto, o que as escolas medievais possuíam de Aristóteles até o século XII era apenas uma parte de sua obra: *Categorias, De interpretatione, Analíticos Anteriores, Tópicos, Refutações Sofísticas*. Foi a partir da segunda metade século XII que as demais obras passaram a ser traduzidas e divulgadas na Europa. A introdução destas obras se deu através da filosofia árabe. Avicena, o grande filósofo persa, havia traduzido e comentado os textos de Aristóteles. E o intercâmbio cultural entre europeus e árabes, especialmente na Itália e Península Ibérica, foi o que permitiu a redescoberta, na Europa, das demais obras: *Analíticos Posteriores, Física, De anima, Metafísica, Ética a Nicômaco e Política*. Com o tempo as traduções das versões árabes foram sendo substituídas por traduções do grego original (MARRONE, 2008, p. 67).

Mas a assimilação não foi sem conflito. A grande novidade das obras aristotélicas na Europa medieval era que elas ofereciam uma “‘explicação racional’ do mundo e visão filosófica do homem completamente independentes das verdades cristãs” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 190). A tradição anterior utilizava sim os métodos da razão, mas aplicava-os para compreender os dados da revelação. Atitude immortalizada na fórmula de Anselmo: “não busco compreender para crer, mas creio para compreender” (ANSELMO, 1979, p. 101). As obras de Aristóteles abriam a possibilidade para uma cosmovisão totalmente independente da revelação cristã.

Em 1210 o concílio provincial de Paris proíbe, “sob pena de excomunhão a leitura pública ou privada das obras de Aristóteles sobre a Filosofia da natureza, bem como dos respectivos comentários” (BOEHNER; GILSON, 1970, p. 360). Nos estatutos da universidade de Paris de 1215 permitia-se o estudo do *Organon* (obras sobre lógica), porém persistia a proibição da Metafísica e de todos os livros da Física e das ciências naturais. Entretanto estas proibições não vingaram, pois os textos aristotélicos foram adquirindo cada vez mais popularidade. Em 1231 o papa Gregório IX renova a proibição do ensino de Aristóteles e cria uma comissão para proceder uma revisão de suas obras, a fim de adaptá-las ao ensino (GILSON, 2001, p. 479). A medida foi desnecessária, pois neste tempo os mestres universitários já estavam estudando profundamente, comentando e interpretando as obras em questão. Por fim as proibições foram revertidas, ao ponto de que “em 1366 a Santa Sé

impusesse aos candidatos ao Licenciamento em Artes a obrigação de ler aqueles mesmos escritos aristotélicos tão longamente interditados pela própria autoridade papal” (GILSON, 2001, p. 361). Aristóteles gozou de um grande prestígio entre os universitários medievais, ao ponto de ser chamado por muitos, como Tomás de Aquino, de “o Filósofo”.

Influência árabe

Mas não foi apenas a introdução de Aristóteles (as obras perdidas) que marcou as universidades medievais, os próprios comentadores árabes exerceram profunda influência nas universidades, especialmente Avicena e Averróis. Na Espanha, o círculo de tradutores de Toledo introduziu ao mundo latino um grande número destas obras científicas e filosóficas (BOEHNER; GILSON, 1970, p. 354), que logo foram sendo estudadas nas universidades, gerando diferentes tipos de reações. Duas fortes tendências passaram a competir no meio acadêmico, as quais ficaram conhecidas como *Avicenismo Latino* e *Averroísmo Latino*.

Avicena, nascido na Pérsia em 980, foi um grande erudito que escreveu muitas obras, especialmente de medicina e filosofia. Tinha incorporado as teorias aristotélicas, mas não sem integrar também a corrente neoplatônica, além de tentar harmonizar-se com a teologia islâmica. No ocidente o neoplatonismo já era bem difundido, especialmente através de Agostinho.⁴ Esta proximidade com o neoplatonismo e com a teologia permitiu que a filosofia árabe de Avicena, junto com seu componente aristotélico, fosse recebida com mais familiaridade pelos escolásticos.

O Neoplatonismo era um velho conhecido dos latinos e já assimilado pelo pensamento cristão desde a época patrística; a religião islâmica apresentava não poucas verdades em comum com o cristianismo. E, desse modo, muitas teses aristotélicas, filtradas através de elementos neoplatônicos e islâmicos, não encontraram dificuldades para se impor no ambiente medieval (REALE; ANTISERI, 2003, p. 192).

Uma das grandes contribuições de Avicena, que teve grande adesão na metafísica medieval, é a distinção entre *ente* e *essência*. Segundo ele, o *ente* é o ser concreto, por exemplo, o homem. Enquanto que o segundo é algo abstrato, no caso, a humanidade do homem. A essência é a *quididade* do ente, ou seja, a resposta à pergunta “o que é?” Em outras

⁴ Agostinho tinha sido seguidor do neoplatonismo antes de sua conversão ao cristianismo, e mesmo depois continuou carregando uma forte influência platônica. Segundo Marrone, Agostinho pensava em Platão como divinamente inspirado, mesmo que não completamente iluminado pela totalidade da verdade cristã. Marrone, 2008, p. 64.

palavras, a definição do ente (LIBERA, 1990, p. 70). Tomás de Aquino irá escrever um pequeno tratado, intitulado "O Ente e a Essência", para explicar este tema.

Outro tema importante da filosofia de Avicena é a distinção entre o *ser necessário* e o *ser possível*. O *possível* é aquele que “é, mas poderia não ser”, enquanto que o necessário é aquele que “não poderia não ser”, ou seja, existe necessariamente. A explicação disso é simples: tudo o que existe tem uma causa para a sua existência, mas o ser possível - diferentemente do necessário - tem a sua causa fora de si. Ou seja, o ser possível necessitou de algo exterior a si mesmo que o trouxesse à existência. O ser necessário, por sua vez, tem a sua causa em si mesmo, portanto não depende de nada além de si; e, portanto, ele necessariamente existe. Esta distinção entre *ser necessário* e *ser possível* é aplicada a Deus e ao mundo. Um único ser pode se enquadrar na categoria de necessário, segundo Avicena, e este ser é Deus; enquanto que todos os demais seres são possíveis, pois têm a sua causa no criador. Entretanto, para Avicena, o mundo (como um todo) é ao mesmo tempo contingente e necessário, pois embora a sua existência dependa de algo externo a si, o próprio Criador não pode deixar de agir segundo a sua natureza de criador, e por isso o mundo não poderia não existir.

Concebido aristotelicamente como *pensamento do pensamento*, Deus produz necessariamente a primeira Inteligência e esta a segunda, dando início a um processo descendente necessário e não livre, de índole claramente neoplatônica. A partir da primeira, cada Inteligência cria a imediatamente inferior, até a décima, ao mesmo tempo que cria os céus respectivos, dos quais são forças motrizes (REALE; ANTISERI, 2003, p. 193).

Esta descrição demonstra como a metafísica de Avicena acaba se desdobrando em uma cosmologia que irá influenciar o pensamento latino medieval, especialmente na distinção entre esfera celeste e esfera terrena. Estes níveis da esfera celeste são compostos por matéria incorruptível, diferentemente da matéria corruptível, que compõe a esfera terrena. A matéria corruptível é o que permite a mutação e a multiplicidade, por isso a matéria é o *princípio da individualidade* (REALE; ANTISERI, 2003, p. 193).

Outra forma de aristotelismo foi aquela desenvolvida por Averróis, jurista, médico e filósofo, nascido em Córdoba em 1126. Sua postura quanto à relação entre teologia e filosofia era diferente daquela de Avicena. Enquanto o filósofo persa cria que ambas convergiam para uma única verdade, tentando então conciliar o seu raciocínio com as verdades reveladas do islã, Averróis sustentava que o discurso racional (no caso, aristotélico) era muito mais confiável que os escritos do Alcorão, o qual se referia muito vagamente à verdade suprema,

através de símbolos imperfeitos. Ele assume sim que ambos apontariam também para uma única verdade, mas afirma que a filosofia seria superior, e teria o direito de orientar a interpretação do texto sagrado (REALE; ANTISERI, 2003, p. 195).

Esta postura o levou a desenvolver teses filosóficas que se afastavam das concepções religiosas tradicionais, tanto do islã como do cristianismo. A principal delas é que para Averróis, diferente de Avicena, Deus seria a causa final do mundo, e não a causa eficiente. Ou seja, Deus moveria as esferas celestes, e conseqüentemente todo o mundo, não pelo por um impulso inicial, mas sim pela sua atração. Assim, o mundo teria o seu termo em Deus, não o seu início. Mas isso implica a eternidade do mundo, o que concorda com a tese de Aristóteles, mas entra em choque com um ponto fundamental da teologia, cristã ou islâmica (REALE; ANTISERI, 2003, p. 196).

Outro ponto controverso no averroísmo é o da unicidade do intelecto humano. Esta tese foi desenvolvida para dar conta do problema de como um humano, que é material e individual, pode ter conhecimento das formas inteligíveis, que são imateriais e universais. A solução de Averróis foi afirmar que o intelecto pelo qual conhecemos e formulamos noções e princípios universais não é individual, mas é separado da matéria e único para toda a humanidade, e o nosso conhecimento se daria através de uma “ligação” com este intelecto universal através da imaginação individual (REALE; ANTISERI, 2003, p. 197). Vale ressaltar que em termos aristotélicos, imaginação não é um ato da razão, mas sim um ato da alma sensitiva. A consequência disso é que se o intelecto não pertence ao homem individual, então a imortalidade (que no aristotelismo é uma propriedade da alma racional) não pertence aos indivíduos, mas apenas a este intelecto universal – o que vai de encontro com outro princípio fundamental da teologia.

Controvérsias universitárias

Como foi dito, duas grandes correntes se formaram no meio acadêmico medieval. Uma delas, representada por Alberto Magno e Tomás de Aquino, adotaram uma postura mais próxima da de Avicena, tentando conciliar Aristóteles com a Bíblia (entendendo que Aristóteles, apesar de ser "o Filósofo", era humano e não estava certo em tudo), colocando a filosofia como “serva da teologia”. A outra corrente, encabeçada por Siger de Brabante (para quem Aristóteles era um ser quase divino) e Boécio da Dácia, inspirada em Averróis, adotou o primado da filosofia sobre a teologia, levando os raciocínios aristotélicos até as últimas

consequências, mesmo quando estes contrastavam com os fundamentos da teologia cristã (MARRONE, 2008, p. 55).

Vários ataques foram trocados e, em 1270, Tomás de Aquino escreve o *De unitate intellectus*, contra os averroístas parisienses, afirmando que Averrois foi mais “corruptor” do que comentador de Aristóteles (REALE; ANTISERI, 2003, p. 271). No mesmo ano, Étienne Tempier, bispo de Paris, condena o averroísmo e, logo em 1277, publica uma lista de 219 teses condenadas como heréticas. Esta lista continha uma grande diversidade de assuntos, incluía tanto as polêmicas teses dos averroístas quanto algumas proposições tomistas. O alvo principal das condenações transcendia o averroísmo, era o aristotelismo que estava sendo atacado. No mesmo ano, a universidade de Oxford também condenou formalmente uma lista de 30 teses, entre as quais constavam alguns corolários da tese de Tomás de Aquino (KENNY, 1999, p. 220). O que estava por trás destas investidas ia além do zelo contra as influências averroístas, havia surgido uma rivalidade entre aqueles que haviam incorporado o aristotelismo em sua teologia (especialmente os dominicanos) e aqueles que haviam permanecido na tradição agostiniana (especialmente os franciscanos) (REALE; ANTISERI, 2003, p. 271). Estas diferentes perspectivas, com suas raízes remontando desde a discordância entre Aristóteles e seu mestre Platão, passando pela longa tradição patrística e pela complexa filosofia árabe, marcaram o tom dos intensos debates que impulsionaram o grande desenvolvimento cultural nos primórdios das universidades.

REFERÊNCIAS

- ABELARDO. Sic et non. Introdução. In: De Boni, L. A. **Filosofia Medieval: Textos**. 2ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- ANSELMO. **Proslógio**. In: Os pensadores: Sto. Anselmo/Abelardo. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BOEHNER, P.; GILSON, E. **História da filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.
- DE LIBERA, ALAIN. **A filosofia medieval**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- DE LIBERA, ALAIN. **La filosofia medieval**. València: Universitat de València, 2006.
- GILLI, P., VERGER, J., LE BLÉVEC. **Les universités et la ville au Moyen Age: cohabitation et tension**. Leiden-Boston: Brill, 2007.

- GILSON, ETIENNE. **A filosofia na idade média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- HASKINS, C. H. **A Ascensão das Universidades**. Balneário Camboriú: Livraria Danúbio, 2015.
- KENNY, ANTHONY. **História Concisa da Filosofia Ocidental**. Lisboa: Temas e Debates, 1999.
- KENNY, ANTHONY. **Uma nova história da filosofia ocidental. Volume II: Filosofia Medieval**. São Paulo: Loyola, 2008.
- LE GOFF, JACQUES. **La civilización del occidente medieval**. Barcelona: Paidós, 1999.
- LE GOFF, JACQUES. **Os intelectuais na Idade Média**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.
- LEWIS, C. S. **A imagem descartada: para compreender a visão medieval do mundo**. São Paulo: É Realizações, 2015.
- MARRONE, S. P. A filosofia medieval em seu contexto. In: McGrade, A. S. (org). **Filosofia Medieval**. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2008.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: patrística e escolástica**. São Paulo: Paulus, 2003.
- RELANCIO, alberto. (2007) Las universidades Medievales. In: Actas Seminario Orotava de Historia de la Ciencia. Años VIII y X . Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia. 2007.

**DA CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO POSSÍVEL DE DEBATE E SUA
UTILIZAÇÃO COMO MEIO PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO SOBRE O
PENSAMENTO DE BAKHTIN.**

Ricardo Ruthes¹

RESUMO

O presente artigo tem finalidade construir um conceito possível para o termo debate, se utilizando do pensamento do lingüista e filósofo Bakhtin, se chegando ao conceito que este se seja uma construção lingüística, assumindo linguagem como sendo fruto de um complexo físico – psíquico - fisiológico e social, portanto, dialógico, caracterizado por ser um gênero do discurso, que ocorre quando, em um meio social específico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito. E a partir disto, entende-lo como um meio pedagógico passível de ser utilizado em aulas de filosofia no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Debate; Filosofia; Ensino; Ensino-Médio.

**FROM THE CONSTRUCTION OF A POSSIBLE CONCEPT OF DEBATE AND ITS
USE AS PEDAGOGICAL MEANS: A REFLECTION ON THE THOUGHT OF
BAKHTIN.**

ABSTRACT

The present article aims to build a possible concept for the term debate, if using the thought of the linguist and philosopher Bakhtin, arriving at the concept that this is a linguistic construction, assuming language as being the result of a physical - psychic - physiological complex and social, and therefore dialogic, characterized by being a genre of discourse, which occurs when, in a specific social environment, two or more statements, from different ideological fields, start conflict. And from this, understand it as a pedagogical medium that can be used in philosophy classes in high school.

KEYWORDS: Debate; Philosophy; Teaching; High School.

¹ Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2011), especialização em Ética e Perspectiva pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2013), especialização em Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014), cursando o mestrado profissional em filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trabalhou como professor na Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleo R. Área Norte. Foi tutor da especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, modo EaD. pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em ética, fenomenologia, ontologia e técnica e nos autores Nietzsche, Heidegger e Sartre.

Introdução

Este trabalho se fundamenta na busca de justificar uma atividade bastante difundida em aulas de filosofia, tal prática é a utilização do debate como meio pedagógico² para apreensão de conceitos³ chave dentro do pensamento de alguns filósofos e, através deste, tentar promover a reflexão crítica⁴ por parte dos alunos. A ânsia por este escrito surgiu porque ao longo dos anos, em minha prática docente no ensino médio, eu me utilizei por inúmeras vezes desta metodologia, utilizando diversos temas para a abordagem, porém, sem o devido cuidado de analisar sua procedência como meio pedagógico.

A necessidade de se utilizar de metodologias diferenciadas em sala de aula do ensino médio, para alcançar o objetivo que é a aprendizagem⁵ por parte dos alunos, ocorre por uma série de dificuldades inerentes a atividade da docência, entre estas dificuldades posso citar como exemplos: o pouco interesse nos conteúdos por parte de uma parcela dos estudantes, a competitividade com mídias sociais (que embora sejam importantes à nossa sociedade e passíveis de serem utilizadas como meio pedagógico, por vezes acabam por gerar distração nos alunos), turmas numerosas, defasagem de aprendizado, etc., estas dificuldades fazem com que o professor tenha de lidar com o desafio de cativar seus pupilos e mobilizá-los para o desbravar da sabedoria. Neste contexto, os meios pedagógicos, diferenciados da tradicional aula expositiva, aparecem como uma opção ao aprendizado, muito embora se deva reconhecer que de nenhuma forma substituam a aula expositiva tradicional. Também, não tenho por interesse estabelecer qualquer juízo valorativo sobre qualquer metodologia em detrimento de outra, apenas desejo apresentar o debate como um meio pedagógico passível de aplicação.

Muito embora eu reconheça que o debate não é o único meio pedagógico diferenciado possível em aulas de filosofia no ensino médio e para que ele alcance alguma eficácia é necessária à utilização de outras metodologias em paralelo, faço a opção de seguir com tal exposição devido às experiências positivas que tive com a utilização do método e julgo que tal escrito se torna pertinente na medida em que se pretende conceitualizar tal prática.

² Neste trabalho será utilizado o conceito de “meio pedagógico”, tendo como significado o próprio *modus operandi* do professor frente a sua sala de aula.

³ Para fins práticos, o termo conceito, será empregado ao longo deste escrito, para designar o conjunto de afirmativas de algum pensador que sejam justificadas, apresentem coerência lógica e visibilidade aos olhos da história.

⁴ Por reflexão crítica será entendido a capacidade, por parte do aluno, de se utilizar de conceitos com certa propriedade, evitando a leviandade.

⁵ Por aprendizagem em filosofia, neste trabalho, entendo a apreensão de conceito e a reflexão crítica sobre os mesmos.

O conceito de debate

Antes de se proceder para as atividades concernentes a análise do debate como um meio pedagógico, convém, antes, se deter em uma questão de ordem fundamental, a saber: O que é o debate? Para responder esta questão procederei à construção deste conceito:

O termo justo aqui é, realmente, “construção”, pois, este conceito ao longo da história foi tratado como algo dado, pronto e acabado, sem que alguém se debruce sobre o mesmo para extrair seu sentido intrínseco e necessário. Minha tarefa, porém, está distante dos afazeres de um dicionarista, pois, não busco apenas uma definição breve do conceito e sim sua modelagem enquanto conceito e seus desdobramentos, que serão de grande valia para entendermos o debate como um meio pedagógico.

Para lograr êxito em minha construção conceitual irei me utilizar do pensamento do linguista e filósofo russo Mikhail Bakhtin, este pensador dedicou sua vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base nos discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, o que incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

A escolha deste pensador se deu porque o debate é, em primeira instância, uma “construção linguística⁶”, ou seja, só é possível se fazer tal procedimento se utilizando da linguagem, não sendo possível um debate fora destes termos. Como prova disto, tem-se o fato que, uma vez retirada à linguagem de um debate este cessa, sendo à linguagem o meio pela qual o debate se constrói. Mas, obviamente, o debate não é a única construção linguística possível, portanto, defini-lo como construção linguística é condição necessária, mas, de forma alguma é suficiente para exaurir o conceito.

Sendo assim, é preciso investigar o que define, de fato, este conceito e para isto me utilizarei de algumas teses sobre a linguagem defendidas por Bakhtin, para enfim alcançar o que difere o debate das demais construções linguísticas. Estas teses são: a linguagem como um fato social, linguagem como meio ideológico e que os enunciados são organizados através de gêneros do discurso, sendo que tais teses atuaram em meu escrito como pilares do conceito que pretendo construir.

⁶ Aqui se entende linguagem como um meio sistemático de comunicar, seja através de signos, símbolos, índices, ícones, etc. utilizando os meios sonoros, gráficos, gestuais, etc.

A linguagem como um fato social

“[...] é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata [...] É apenas sobre este terreno que a troca linguística se torna possível, [...] Portanto, a *unicidade do meio social e do contexto social imediato* são condições indispensáveis para eu o complexo físico-psíquico- fisiológico que definimos possa ser vinculado a língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem [...]” (BAKHTIN, 1986, p. 70)

Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin realiza uma análise sobre uso prático da linguagem, dispensando qualquer formulação puramente teórica sobre a língua, pois, considera tais análises estereis e distantes da realidade, sendo, que para ele a linguagem se fundamenta na comunicação entre dois ou mais indivíduos, ou seja, o fundamento está no ato de comunicar e não no sistema de regras dos signos empregados, haja vista, que no uso cotidiano da língua não há uma preocupação direta com a normatização do uso dos signos, ao contrário, eles apenas são utilizados. Deste ponto surgem as principais críticas do filósofo a Ferdinand Saussure, pois, segundo Bakhtin este se detém em demasia à análise sintática das orações, desprezando, assim, o que realmente interessa na língua que é a comunicação.

Segundo Bakhtin, para que haja comunicação, portanto linguagem, é necessário um intrínseco complexo, formado por quatro elementos: um meio físico responsável pelo transporte da comunicação, este pode ser o som da voz ou de um instrumento musical, ou, ainda, o papel que transporta uma mensagem, porém segundo o filósofo, a análise deste meio físico é competência das ciências e não da filosofia. Também é necessário, para haver comunicação, indivíduos dotados de capacidade psíquica, ou seja, que tenham a capacidade mental para receber, processar e formular a comunicação, mas, esta capacidade seria inútil sem o terceiro elemento do complexo da linguagem que é o meio fisiológico que emite e recebe a linguagem, seria este o conjunto de garganta e boca para a fala, as mãos para escrita, olhos para a leitura, etc.

Porém, a novidade que Bakhtin apresenta é que este complexo físico-psíquico-fisiológico de nada serviria se não houvesse o quarto elemento, que é a *unicidade do meio social e o contexto social imediato*. Segundo ele é indispensável para haver comunicação, portanto linguagem, que os indivíduos, emissor e receptor de linguagem, estejam na mesma comunidade linguística e em uma sociedade claramente organizada, ou seja, a comunicação concreta apenas ocorrerá se os indivíduos dominarem os mesmos preceitos culturais de uma

determinada sociedade ou grupo plenamente constituído, tais preceitos envolvem o idioma, os hábitos e os modos de interação social, além de outros elementos. Portanto, para Bakhtin qualquer construção linguística depende de um meio social definido.

Uma vez apresentada à tese, podemos proceder para a análise de algumas decorrências pertinentes desta:

A primeira decorrência é que Bakhtin não aborda a linguagem pelo prisma da composição sintática organizacional dos signos em uma oração, mas, sim como uma composição que se forma na eminência da comunicação verbal, que pode ser oral ou escrita, ou seja, análise da linguagem deve ocorrer sempre na ordem do discurso e não no campo teórico, este último surge, apenas, como forma de tentar justificar o primeiro, mas, falha por promover uma reflexão distante da linguagem como fato concreto. Diante disto, o filósofo assume que a estrutura básica da linguagem não é a oração, mas, sim que a “enunciação” é a unidade básica da comunicação discursiva, definido pelo autor como:

“Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1986, p. 120).

Compreendendo o enunciado como unidade básica da comunicação discursiva percebe-se que todo ato de fala (desde a conversa cotidiana em família até uma palestra em Harvard) ou texto escrito (desde um romance até um artigo científico) são tipos de enunciados que atendem a três peculiaridades próprias:

1 – Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso – Sabendo que o enunciado não é uma unidade convencional da língua e sim uma unidade real e seu início e fim é, portanto, bem definido. O começo de um enunciado se dá com o fim do enunciado proferido por outro e seu término ocorre quando se inicia o enunciado do interlocutor, por esta razão o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva.

2 - Todo enunciado apresenta conclusibilidade específica – Isso significa que o sujeito do discurso disse ou escreveu tudo o que desejava em dado momento ou em dadas condições. A conclusibilidade do enunciado apresenta, ainda, algumas características próprias, são elas:

a – A capacidade responsiva - Todo enunciado gera no interlocutor a capacidade de resposta, para Bakhtin o ouvinte passivo é uma ficção, seja a resposta uma ação (soldado que

age ao comando do sargento) ou um novo enunciado. Qualquer enunciado proferido molda seu enunciado subsequente;

b – Exauribilidade de objeto e de sentido – É a possibilidade de retirar todo o sentido de algo através de palavras. Em alguns enunciados a exauribilidade é quase plena (campos mais factuais da ordem da vida, tais como uma ordem a um soldado) e em outros ela é relativa (onde é impossível extrair todo o sentido, como, por exemplo, em um artigo científico, onde, em certas condições, em certa situação, com dado material o autor exauri o sentido de algo);

c – Projeto do discurso ou vontade do discurso falante – Se trata da intenção discursiva do falante, se relaciona com a situação concreta e com os enunciados anteriores;

d – Formas típicas composicionais – É a forma escolhida para o enunciado, se relaciona diretamente com o projeto (intenção) discursivo do falante;

3 – A relação do enunciado com o próprio falante e com os participantes da comunicação discursiva – Todo enunciado se forma em um contexto social concreto e apresenta uma relação com fatores extra-verbais como a história, as relações sociais, de hierarquia, de intimidade, etc., ou seja, a postura do ouvinte determina o enunciado do falante.

Uma vez compreendido a primeira decorrência da tese Bakhtiniana, que a linguagem é um fato social, ou seja, que a língua se configura através da comunicação verbal e extra verbal, que só se torna possível dentro de um meio social específico, e que sua estrutura básica é a enunciação, sendo que está se forma a partir de pressupostos claros, podemos proceder para a análise da segunda decorrência desta tese de Bakhtin. Tal decorrência está implícita e é bastante óbvia, mas, cabe reservar algumas linhas para discuti-la. Ao se perceber a linguagem como um fato social deve-se notar, sempre, a necessidade de dois ou mais indivíduos envolvidos para que se tenha alguma construção linguística, em outras palavras, sempre que se enuncia algo, independente da maneira que se faça isso, se faz isto em direção de alguém ou de algum grupo, nos termos do filósofo não é possível haver linguagem sem a figura do outro.

Por esta razão Bakhtin denota o caráter ‘dialógico’ da linguagem, ou seja, define o diálogo como sendo a forma plena da comunicação discursiva e isso não se restringe a comunicação oral, mas, a todas as formas de comunicação, portanto a toda linguagem. Até mesmo em casos da linguagem escrita, onde este dialogismo fica menos explícito, o autor entende que sempre que se escreve algo, também, se está escrevendo para alguém, mesmo que não se saiba, com certeza, quem é este ‘outro’ ele pode ser substituído por um representante médio do grupo social do enunciador.

Quando foi lhes apresentado às características da enunciação ficou claro que a posição do ‘outro’ é fundamental para a comunicação e para as construções linguísticas como um todo, pois, este define o que se fala, como se fala, o início e o final da fala, além, de obrigatoriamente ter a capacidade de gerar resposta no ouvinte e a expectativa desta resposta participa da composição do enunciado, comprovando, assim, o dialogismo da linguagem

Sendo assim, posso concluir desta primeira tese bakhtiniana, à saber que a linguagem é um fato social, que a língua tem seu fundamento na comunicação, esta é dependente de um contexto social claro e de uma sociedade ou grupo organizado, que é sempre dialógica, ou seja, ocorre na ordem do diálogo, envolvendo, assim, sempre mais de um indivíduo, sendo o receptor da linguagem parte ativa para o emissor e, por fim, que a estrutura básica da linguagem é a enunciação e que está responde a regras claras e estabelecidas. Toda esta conclusão será essencial para o trabalho de construir um conceito claro de ‘debate’, porém, antes se deve atentar para outras duas teses de Bakhtin, para então se alcançar tal fim.

A linguagem como meio ideológico

“[...] De fato, a forma linguística, [...] sempre se apresenta ao locutor na forma de enunciações precisas, o que implica sempre um campo ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra sempre está carregada de um conteúdo, de um sentido ideológico e vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes a vida. (BAKHTIN, 1986, p. 95)⁷

Como já visto Bakhtin, entende que a linguagem apenas subsiste inerente a um meio social com interação comunicativa, mas, o ponto que se torna relevante aqui é que este meio social é, também, o campo de atuação das ideologias. Mas, para seguir este intento devemos antes desenvolver este conceito de ideologia com a profundidade que lhe é necessária.

O filósofo se utiliza deste conceito tendo como pano de fundo o pensamento do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) e, portanto, entraremos de forma breve nos escritos de Marx para alcançar alguma clareza conceitual. Devemos considerar, à princípio, que para Marx:

“(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para

⁷ Cabe aqui uma nota sobre esta tradução, o termo “palavra” empregado aqui, em russo (слово – Slovo), idioma no qual o texto foi escrito, tem dois significados ao ser traduzidos para o português brasileiro, pode significar tanto ‘palavra’ ou pode ser traduzido como ‘discurso’, nesta passagem a opção do tradutor foi por traduzir como ‘palavra’, embora eu acredite que ‘discurso’ cabe melhor no contexto.

poder 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material." (MARX, ENGELS, 2009, p. 53)

Em outras palavras, para o ser humano subsistir no mundo seu primeiro impulso é pela construção de sua vida material, ou seja, obter alimento, roupas, moradia e tudo o que seja necessário para garantir que ele se mantenha vivo. Dentro desta construção material da vida o homem passa a desenvolver alguma consciência⁸ deste mundo em que ele está, junto com isso cria rerepresentações e um ideário do que seja este mundo. Cabe ressaltar aqui está escalada que Marx cria sobre a história humana, primeiro o homem está (existe) no mundo, depois desenvolve sua vida material e, por fim, idealiza⁹ o mundo em que está, ou seja, o indivíduo primeiro existe e depois pensa, sendo que, este pensar se formula através do mundo e da vida material. Se tomarmos isto como verdade, podemos concluir que a consciência humana é fruto do mundo na qual ela está inserida ou, mais ainda, é fruto da sociedade instituída na qual tal consciência nasceu. Nas palavras de Marx:

"A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. [...] A consciência, conseqüentemente, desde o início é um produto social, e o continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, antes de tudo, mera consciência do meio sensível mais próximo e consciência de uma interdependência limitada com as demais pessoas e coisas que estão situadas fora do indivíduo que se torna consciência." (MARX, ENGELS, 2009, p. 51-55.)

Justamente com esta ideia de que a formação da consciência se dá no meio social é que está presente o conceito de 'ideologia', sendo entendido como o ideário residente na consciência que orienta a existência humana, que tem como origem o mundo e a sociedade. Porém para Marx a ideologia apresenta um tom negativo, pois esta seria um instrumento de dominação que age por meio de convencimento (persuasão ou dissuasão, mas não por meio da força física) de forma prescritiva para manter a classe dominante no poder, sendo responsável por alienar a população quanto à luta de classes existentes.

⁸ Como consciência, neste trabalho, estou atribuindo o significado de um tipo específico de conhecimento perceptivo. Embora eu reconheça a profundidade deste conceito, aqui usarei esta definição simples.

⁹ Os conceitos aqui empregados como ideia, idealizar ou idealiza, aqui fazem referência ao tomar consciência do mundo ou tornar o mundo uma ideia na consciência e não outras acepções como mundo ideal utópico.

Bakhtin importa o conceito de alienação de Marx, como sendo este ideário residente na consciência que orienta a existência humana, que tem como origem o mundo e o meio social, mas, ele retira do termo um pouco da conotação negativa dada por Marx, afinal o intuito do filósofo russo é promover uma análise da linguagem e não da sociedade, tornando o termo mais neutro, porém, necessário. Para o autor como a linguagem se funda nas relações sociais ela está permeada por ideologias.

Quando enunciamos algo não estamos apenas emitindo signos, mas, sim apresentando fatos, verdades, mentiras, coisas boas, coisas más, informações relevantes ou irrelevantes, etc. e estas enunciações estão sempre colocadas dentro de um campo ideológico próprio, ou seja, a linguagem é um meio ideológico, isso porque o emissor do enunciado tem sua consciência formada através do meio social na qual ele está inserido, meio este que, também, é à base da linguagem. Independente do conteúdo do enunciado, podendo ser até mesmo um relato vivencial, ele sempre terá como pano de fundo um determinado ideário de mundo, ou seja, será dependente de uma ideologia.

As ideologias, tal qual a linguagem, é definida por Bakhtin como sendo vivas e mutáveis. Tais mudanças ocorrem de acordo com as mudanças históricas na sociedade, porém, o indivíduo ao fazer uso da linguagem, por conseguinte da ideologia, toma ambas com uma falsa sensação de permanência e imutabilidade, por vezes considerando que elas não sofreram mudanças históricas. Isso se percebe, com certa facilidade, ao se comparar o ideário de mundo de um jovem renascentista e de um jovem nos dias atuais, suas concepções, ideologias, que orientam seus pensamentos e enunciados são extremamente dispares, porém, para ambos parecerá que o idioma em que falam e as verdades que professam são as únicas possíveis.

Através da análise desta tese de Bakhtin, que afirma que a linguagem é um meio ideológico, podemos deduzir uma decorrência de grande utilidade ao presente escrito: Se a ideologia presente na linguagem, dentro de cada enunciado, pode sofrer variações de acordo com mudanças históricas e sociais, pode-se deduzir a existência de múltiplas ideologias, pois, múltiplos são os contextos sociais e as mudanças históricas. Admitindo tal multiplicidade ideológica, pode-se entender que tais ideologias não produzem concordância sempre, sendo normal que diferentes ideologias entrem em conflito devido a discordâncias entre si.

A linguagem, segundo Bakhtin, é o um meio ideológico por excelência, tão logo, é possível compreender que os conflitos advindos da multiplicidade ideológica ocorrem em primeiro lugar no âmbito da linguagem, sendo está palco para as mais diversas batalhas

ideológicas. Mesmo porque, como referido anteriormente, só é possível haver linguagem, para este autor, com dois ou mais indivíduos, pois, a linguagem é sempre dialógica, caso estes agentes da linguagem possuam ideologias diferentes, poderá surgir algum enfrentamento devido a isto, e, caso isto ocorra, será iniciado sempre no campo da linguagem.

Desta forma podemos concluir que a linguagem é um meio ideológico, entendendo ideologia no sentido marxista do termo, ou seja, como o ideário residente na consciência que orienta a existência humana, e que ideologias podem ser diferentes entre si, devido a variações sociais e históricas, portanto é possível que diferentes ideologias entrem em conflito e que isso ocorra no âmbito da linguagem.

Os enunciados são organizados através de “gêneros do discurso.”

“Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 261.)

Algumas páginas atrás, quando se discutia a linguagem como um meio social, foi apresentado o conceito de enunciado, pois, para Bakhtin esta é a verdadeira unidade da linguagem real, para não tornar este escrito repetitivo não retornarei a esta conceituação. Apenas, se torna importante apontar que, para o filósofo russo, estes enunciados podem ser reunidos em grupos de enunciados relativamente estáveis¹⁰, intitulados ‘Gêneros do discurso’. Estes agrupamentos se dão através de 3 características:

1 – Conteúdo temático – Quando o indivíduo enuncia, sempre é enunciado algo, ou seja, há algo a ser dito, há um assunto a ser tratado. Esta característica, de todo enunciado, oral, escrito e, até mesmo, gestual, retrata o ‘o que se enuncia’, podendo ser uma notícia, uma ordem, uma estória, etc.

¹⁰ Por enunciados relativamente estáveis Bakhtin entende que os diversos campos da vida se relacionam através da linguagem e estas interações levam a uma conformidade dos enunciados. Esta conformidade se dá porque há certa semelhança entre os diversos enunciados, tal semelhança, que permite estes agrupamentos em gêneros do discurso, ocorre devido à intrínseca relação entre o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

2 – Estilo – O estilo denota o modo como o conteúdo toma forma dentro da linguagem. Determinado conteúdo pode ser enunciado como um livro de romance, um discurso, uma palestra, etc. Atentando que determinados conteúdos determinam seus estilos, bem como, alguns estilos são melhores empregados para alguns conteúdos, isto mostra que há uma relação de dependência entre as características de um gênero do discurso.

3 – Construção composicional – Esta característica diz respeito à estrutura das enunciações dentro de um discurso, ou seja, como os enunciados devem ser organizados para a produção do discurso, por exemplo, ao se compor um discurso no estilo livro de romance policial, não convém que a estrutura dos enunciados apresente o assassino nas primeiras linhas e a história na sequência, pois, tal estruturação levaria ao abandono da obra por vários leitores. Com este exemplo ficou evidente algo importante, a saber, a relação de interdependência entre a construção composicional e o estilo, por conseguinte, com o conteúdo temático.

Analisando estas características dos enunciados no geral fica claro como é possível agrupar determinados enunciados, que compõe um discurso, em gêneros do discurso, isso porque, enunciados, que apresentem conteúdo temático, estilo e construção composicional, semelhantes são relativamente estáveis. Sendo que, toda e qualquer forma de enunciar ao ser proferida já está colocada dentro de um determinado gênero do discurso, mesmo que isto não seja consciente pelo enunciador, por outro lado, é a vontade discursiva deste que posiciona sua fala dentro de um determinado gênero. Nas palavras de Bakhtin:

“A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (BAKHTIN, 2003, p. 282.)

Tão logo, tais gêneros são definidos pela vontade discursiva do falante em consonância com a necessidade e situação exigida pela relação social imediata. Como infinitas são as possibilidades de situações e necessidades, também, infinitas são as possibilidades de gêneros do discurso. Todos estes incontáveis gêneros são heterogêneos entre si, pois, diferentes exigências sociais, exigem diferentes gêneros, com diferentes características.

Embora infinitos e heterogêneos, Bakhtin propõe uma classificação entre os diversos gêneros possíveis, dividindo-os entre primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que emergem de situações do cotidiano e que são simples por pressuporem certa naturalidade, são eles, por exemplo, a conversa na mesa durante o café da manhã, cartas entre namorados, conversa entre amigos em um bar, etc. Por outro lado, os gêneros secundários denotam uma certa complexidade, por serem artificiais, ou seja, partirem de interações sociais criadas, são eles, por exemplo, uma palestra acadêmica, um livro de romance, um artigo científico, etc.

Com esta análise chegamos à conclusão que, para Bakhtin, os discursos produzem formas relativamente estáveis de enunciados, que são caracterizados por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, chamados, pelo filósofo, de ‘gêneros do discurso’, que todo discurso está, desde sempre, colocado em um determinado gênero, porém, a escolha deste depende da vontade enunciativa do falante e que, por fim, é dividido entre primário e secundário. Sendo que, toda esta conclusão será de grande valia para a construção do conceito de ‘debate’ que aqui se segue.

Conclusão sobre o conceito de debate

Uma vez analisada estas três teses centrais de Bakhtin, a linguagem como meio social, como meio ideológico e a organização dos enunciados através de gêneros do discurso, e assumindo-as como verdadeiras,¹¹ sinto-me preparado para formular uma conceituação mais clara sobre o que é debate. Colocarei nos seguintes termos.

“O debate é uma construção linguística, assumindo linguagem como sendo fruto de um complexo físico – psíquico - fisiológico e social, portanto, dialógico, caracterizado por ser um gênero do discurso, que ocorre quando, em um meio social específico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito.”

Embora, se tenha alcançado esta definição cabe, ainda, apontar as principais características que se evidenciam em um debate, bem como, as implicações de seu uso como meio pedagógico.

¹¹ Minha pretensão no presente trabalho não é avaliar as teses apresentadas por Bakhtin, afim de validá-las, apenas tomá-las como verdadeiras para fins teórico-práticos.

Análise das características de um debate

Uma vez posta uma definição aceitável de ‘debate’ cabe, ainda, sanar um problema tácito que decorre da definição supracitada, a saber, que embora o debate seja um gênero do discurso, que ocorre quando, em um meio social específico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito, não se segue disso que este seja o único gênero do discurso em que tal conflito ideológico ocorra, em uma discussão, por exemplo, o conflito ideológico também pode ocorrer, mas, isso não torna toda discussão um debate, aliás, parece haver severas diferenças entre ambos.

Mas, em que consiste tais diferenças? O que torna o debate um gênero do discurso diferente dos demais? Não me parece possível responder estas questões se analisarmos o debate do ponto de vista que ele ocorre em um meio social específico ou por se definir como um conflito ideológico, isto porque são, justamente, estes elementos que são comuns a outros gêneros.

Parece-me mais frutífero entender tal diferença se for analisado o que torna o debate um gênero distinto dos demais, ou seja, as características relativamente estáveis existentes nos enunciados que permitem a eles se tornarem um gênero do discurso. Como já visto, estas características são três: conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo que elas próprias, pressupostas em um debate, iram distingui-lo de outros gêneros. Então procederei à análise destas características atreladas ao debate para, enfim, sanar as dúvidas acima colocadas.

Iniciando a análise pelo conteúdo temático, é notório que há uma enorme quantidade de possibilidades de temas e conteúdos para um debate, pois, muitas são as possibilidades ideológicas distintas formatas em contextos sociais, igualmente distintos. Porém, um debate pressupõe a escolha de apenas um tema ou conteúdo, pois, uma vez que se permita que este gênero do discurso ocorra com uma diversidade de temas e conteúdos, em simultâneo, se torna muito fácil a ocorrência de falácias retóricas como a falsa causa e a petição de princípio, que tornam seu empenho pouco profícuo. Em outros gêneros, como na simples discussão, é comum a alternância de temas e conteúdos em simultâneo, o que, por vezes, torna-a infrutífera¹². Sendo assim, a característica do debate é que em todo seu intercurso se tenha apenas um conteúdo, embora, o tema possa variar de debate para debate.

¹² Os frutos esperados são o enfrentamento justo* de ideologias distintas, que, no caso da discussão pode se tornar injusta, ao se utilizar da alternância de temas para formar falácias, demonstrando má-fé dos participantes. Em um debate não é desejável tais injustiças, por esta razão se recusa a alternância de temas.

Na segunda característica, o estilo, se pode observar que o debate assume um tom formal em sua aplicação, sendo mais comum que ocorra de forma oral, embora, possa, também, ocorrer de forma escrita. Tal formalismo se dá porque a prática deste gênero pressupõe um momento específico destinado para ele, na qual seus integrantes têm a chance de se preparar para sua execução, a fim de afinar seus argumentos para o enfrentamento ideológico. Aqui aparece outra diferença para as demais formas de enfrentamento ideológico, como a simples discussão, pois, é comum que estas formas de enfrentamento não apresentem algum nível de formalidade ou, ainda, que tenham um momento próprio para ocorrer, sendo mais abertos para variações estilísticas.

A terceira característica apontada, uma das mais relevantes, da conta da construção composicional do debate, ou seja, de sua estruturação para que possa figurar como tal. A defesa que aqui levantarei é que o debate deve pressupor de uma estruturação com regras claras e ser orientado por um mediador imparcial, que seja responsável pela aplicabilidade de tais regras. Estas exigências se justificam ao pensarmos o debate, como gênero do discurso, que deve, ao menos tentar, garantir a equidade entre os participantes, para que o enfrentamento ideológico transcorra de modo neutro, gerando, assim, resultados positivos,¹³ pois, desta forma se garante, ao menos, o direito de fala de todos os envolvidos. Pode-se entender que tal estruturação regrada é condição de possibilidade para que se tenha um debate, condição essa que é dispensável em outros gêneros do discurso, como na simples discussão, onde não há a exigência de regras claras e explícitas e, também, se dispensa o mediador, tais ausências podem levar simples enfrentamentos ideológicos a evoluírem para grandes batalhas físicas, com trocas de insultos e agressões. Este resultado não é aguardado em um debate, por esta razão há a necessidade de estruturação a partir de regras claras, explicitadas, compreendidas e aceitas.

Até aqui foi compreendido que o debate apresenta como suas principais características, que lhe diferenciam dos demais gêneros do discurso, o fato de que, embora possa haver inúmeros temas para o debate, deve ser debatido apenas um por vez, que seu estilo é formal, normalmente oral (podendo ser escrito), que sua estrutura pressupõe regras claras e um mediador imparcial responsável pela equidade dos participantes. Mas, há um último ponto a ser levantado sobre esta questão: quando Bakhtin apresenta os gêneros do discurso ele, também, cria uma classificação para estes, em primários e secundários, conforme explicitado anteriormente. Desta forma, pode-se convencionar que o debate é um gênero

* Por justo se entende a equidade entre os indivíduos envolvidos.

¹³ Serão abordados os possíveis resultados positivos de um debate no capítulo dois deste trabalho.

secundário, devido a sua complexidade e artificialidade.¹⁴ Por outro lado, outros gêneros que preveem o enfrentamento ideológico, como a simples discussão, são primários, pois, ocorrem a partir de relações cotidianas, são simples, se iniciam de forma espontânea e natural, como encontrar com amigos em um bar e discutir o posicionamento da esquerda e da direita em um dado contexto político.

Conclusão: O debate como meio pedagógico

Meio pedagógico será entendido neste artigo como sendo o modus operandi do professor frente sua sala de aula, ou seja, o conjunto de meios que o docente disponibiliza em seu repertório para dar materialidade¹⁵ ao conhecimento, sendo a forma que torna possível ao aluno apreender conceitos e, ainda, saber como manuseá-los de forma adequada.

Neste sentido o debate pode ser entendido como um destes meios pedagógicos possíveis, porém, deve ser denotado que, conforme foi analisado, a utilização deste meio pressupõe uma estruturação composicional, através de regras claras, por essa razão, ele nunca deve utilizado de maneira leviana com os alunos, sob pena de ter sua eficácia reduzida. Ao contrario a escolha pelo uso do debate deve ser precedida pela escolha de um encaminhamento metodológico adequado, na qual este meio possa ser integrado de maneira plena, pois, sua utilização pressupõe uma série de conhecimentos prévios por parte dos alunos e uma organização completa. Portanto, apenas se deve utilizar o meio pedagógico debate em um contexto onde houve um planejamento prévio para tal uso.

Estas necessidades supracitadas ficam claras se analisarmos que a utilização do debate como meio pedagógico pressupõe o enfrentamento de duas, ou mais, posições ideológicas distintas, portanto, é condição de possibilidade para sua ocorrência e eficácia que todos os participantes tenham conhecimento destas ideologias, pois, do contrário nada resultará do processo. Portanto, fica evidente aqui a necessidade, caso se deseje utilizar o debate como meio pedagógico, de enquadrá-lo em uma metodologia, de definir um planejamento e de criar regras para sua execução.

¹⁴ Bakhtin entende como artificial os gêneros complexos, pois, estes não são fruto das relações sociais naturais, ao contrário eles são projetados para que aconteçam. Todo debate pressupõe uma organização prévia, portanto, ele não surge naturalmente no meio social.

¹⁵ Aqui o termo materialidade é usado em um sentido metafórico, significando apresentar o conhecimento de forma concreta ao aluno.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SCHNEUWLY Bernard et al. *Gêneros Oraís E Escritos Na Escola*. 3. Ed. Campinas : Mercado de Letras, 2011.

PLATÃO E A EDUCAÇÃO: POSSÍVEL INTER-RELAÇÃO ENTRE A ALEGORIA DA CAVERNA E A ANIMAÇÃO OS CROODS

Débora Santos Couto¹

RESUMO

Este artigo, de cunho qualitativo e bibliográfico, propõe um diálogo entre a *Alegoria da Caverna* (Platão, 1997) e a animação *Os Croods* (2013). Pretende ver possíveis aproximações, bem como identificar a concepção de educação presente na narrativa platônica e na animação *Os Croods*. Recorre à Sociologia da Infância, em especial as contribuições de Sarmiento (2007; 2008), na medida em que se compreende que a animação produzida se configura como produção cultural direcionada ao público infantil, que, historicamente, dado o contexto social de sua inserção, nem sempre teve as particularidades dessa etapa consideradas. Inferimos que a concepção de educação está permeada pelo contexto histórico no qual uma determinada sociedade está inserida, com a saída da caverna sendo considerado como fator de alcance de uma educação idealizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Platão; Alegoria da Caverna; Os Croods.

ABSTRACT

This qualitative and bibliographical article proposes a dialogue between the *Allegory of the Cave* (Platão, 1997) and the animation *The Croods* (2013). It intends to see possible approximations, as well as to identify the conception of education present in the platonic narrative and in the animation *The Croods*. It refers to the Sociology of Childhood, especially the contributions of Sarmiento (2007, 2008), insofar as it is understood that the animation produced is configured as a cultural production aimed at children, which, historically, given the social context of their insertion, not always had the particularities of this stage considered. We infer that the conception of education is permeated by the historical context in which a certain society is inserted, with the exit of the cave being considered as a reach factor of an idealized education.

KEYWORDS: Education; Platão; Allegory of the Cave; The Croods.

Considerações iniciais

Quando recorremos à perspectiva da Sociologia da Infância, cujos estudos remetem, notadamente, segundo Sarmiento (2008), ao século XX, chegamos a compreensão de que, com base em uma determinada realidade histórica, esta reflete na delimitação do lugar socialmente

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Vitoriana de Tecnologia(2011), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo(2016) e ensino-medio-segundo-graupela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aflordfizio Carvalho da Silva(2003). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

ocupado pela criança, bem como a concepção que dela se tem e, por conseguinte, ao que a ela será direcionado, seja no âmbito da educação, saúde, políticas públicas ou produção cultural, inscrevendo-se, dentre eles, a produção cinematográfica.

Assim, neste trabalho, julgamos pertinente rememorar sobre as diferentes concepções que se tinha de infância e criança dentro das especificidades dos períodos da Antiguidade, especificamente no que concerne ao contexto grego, Idade Média, bem como da Idade Moderna e as implicações de tal movimento nas dimensões educacional e de produção cultural endereçada à criança. E se é possível conceber a existência de uma produção desta natureza direcionada ao público infantil, partimos do pressuposto de sua visibilidade. Atributo que, historicamente, nem sempre existiu.

Ao realizar tal movimento, temos por intuito contextualizar a possível inter-relação entre a *alegoria da caverna*, de Platão, e a animação cinematográfica *Os Croods* (2013), no intuito de identificar em que medida se aproximam e qual a concepção de educação presente em seu conteúdo.

Infância e criança: um breve panorama

Segundo Faria (1997), na construção de significados sobre a infância, a criança é percebida de diferentes formas pela sociedade, dado a relação social vigente de uma determinada época. Para o autor, de acordo com a formação social o olhar direcionado à infância será distinto.

Na Antiguidade, especificamente o contexto da Grécia antiga, dado sua influência na construção da filosofia de Platão, neste encontraremos, conforme Manacorda (2006), características da educação praticada no antigo Egito. Dentre elas, inscreve-se a dimensão política da educação, voltada para o exercício do poder, que seria desempenhado por membros da classe dominante, com alusão à escola de Pitágoras e à ideia de distinção entre dominante e dominado.

Eis uma segunda característica da educação praticada em território grego, prevendo a “[...] a separação dos processos educacionais segundo as classes sociais” (MANACORDA, 2006, p. 41). Considerada como um processo de educação específico, a escola, com um público alvo de governantes, deveria “[...] preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas) [...]”,

sendo que “[...] para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho” (MANACORDA, 2006, p. 41).

O cidadão (homem, livre) de classe superior, era preparado para as guerras. Futuramente, esse mesmo cidadão poderia se tornar um governante, sendo imprescindível dominar a arte do pensar e do falar, da retórica. Para a educação dedicada à criança, permeada por condições políticas, de classe social, de gênero, dentre outras, segue-se um fluxo de

Primeiro, pais, nutriz e pedagogo; em seguida, a recente figura do gramático; o citarista e o pedotriba, em escolas privadas abertas ao público; enfim, aos cuidados da cidade, a aprendizagem das leis, isto é, dos direitos e deveres do cidadão. Esta é a carreira educativa nas escolas de Atenas em particular e, presumivelmente, também nas outras cidades (MANACORDA, 2006, p. 53).

Com base nessa conjuntura social, pode-se destacar, pelo menos, três aspectos sobre o tema. O primeiro deles, cabe a figura do pedagogo, presente na ação educativa privada, pessoal. Tal atribuição não pressupõe nenhum estudo específico para o exercício, contando, na verdade, com uma característica peculiar. Conforme o autor,

Nas famílias encontramos também o “pedagogo”: ele acompanha as crianças à escola e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua (MANACORDA, 2006, p. 48).

O que nos leva ao segundo aspecto: a figura do mestre. No âmbito público, mas não gratuito, era necessário remunerar a educação por ele ofertada. Segundo Manacorda (2006), este ofício era, inicialmente, exercido pelo grego livre ou pessoas na mesma condição, que na Antiguidade pertenciam a um determinado seguimento da classe social política e economicamente dominante. Contudo, perderam seus bens, carregando, assim, o estigma de alguém decaído, sendo mal remunerado e malvisto, pois era considerado indigno cobrar para ensinar. A eles era recomendado “[...] que cuidem do bom comportamento da criança mais do que do ensino das letras e da cítara. E disto cuidam especialmente os mestres” (MANACORDA, 2006, p. 53).

O terceiro, e último, aspecto a se considerar é a influência da instituição da escola do alfabeto, com o nascimento da escola escrita. A transmissão do conhecimento, anterior à instituição da escrita, valorizava a oralidade. Neste novo cenário, a *mnemônica*² voltava-se

² Referente à memória.

para a apropriação da escrita. Apesar do distanciamento entre as respectivas épocas, é possível identificar aproximações entre a didática praticada na Antiguidade e aquela que se apresenta na contemporaneidade, sendo possível, por meio de um estudo mais detido, reconhecer características que constituíram o processo de alfabetização das gerações não tão distantes: avós, pais, tios e, podemos arriscar a dizer, talvez até mesmo a nossa.

Já no que cabe à Idade Média e Moderna, conforme Sarmiento (2008), o estudo diferenciado acerca da infância pode ser considerado como reflexo da Modernidade, com os estudos de Philippe Ariès tendo influenciando tal movimento. Ao estabelecer uma gênese para o que denomina como sentimento de infância, Ariès aponta para a inexistência deste no período da Idade Média, atribuindo o fenômeno ao período moderno. Há, no entanto, ao se recorrer às contribuições de Ariès, de se considerar as controvérsias que, de acordo com Sarmiento (2007), circundam seus estudos. Destarte, recorrer ao seu trabalho não é desconsiderar este aspecto, mas conhecer uma das perspectivas existentes no que refere aos estudos quanto a imagem encontrada da criança.

De acordo com Faria (1997), essa invisibilidade dedicada à criança estava ligada a aspectos que permeavam: a conjuntura familiar da época; a considerar a criança como um adulto em miniatura e a infância como sendo uma fase passageira, e de transição para a vida adulta, necessitando a criança aprender as tarefas para quão logo exercê-las e participar do trabalho; o alto número de filhos por família, o que resultava tanto na garantia de assegurar o patrimônio por parte de herdeiros quanto em uma quase insensibilidade dos pais, mas não falta de afeição, frente à perda de um filho; o que nos leva a citar um último aspecto, ligado às condições precárias impostas pela realidade vivida, o que refletia diretamente nas taxas de mortalidade infantil.

Como reflexo do último aspecto apresentado, Ariès (1986) aponta o não registro da figura de um membro infantil da família, visto que

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança: no segundo, o da criança morta, não se considerava que esta coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança [...] (ARIÈS, 1986, p. 56).

Temos, então, na Idade Média, a concepção de que a infância é uma fase sem importância, com as particularidades dessa etapa não sendo consideradas. O reflexo desse

pensamento podia ser percebido nas vestimentas das crianças, que possuíam as mesmas modelagens que as dos adultos.

Somente a partir da Idade Moderna é que teremos a criança como ser passível de receber importância (FARIA, 1997). Tal ideologia pode ser considerada um “reflexo” dos desdobramentos que culminaram na decadência do sistema feudal e resultaram tanto no advento do capitalismo, a Revolução Industrial, as influências recebidas por parte do Iluminismo, a configuração do Estado Moderno, que iniciou um processo de atendimento à infância.

Tais eventos delimitaram novos parâmetros sociais. Segundo o autor, “No período de transição do feudalismo para o capitalismo ocorreram, na Europa Ocidental, alterações nas relações sociais que tiveram reflexos na organização familiar, escolar, e no sentimento de infância” (FARIA, 1997, p. 12). Assim, as configurações sociais que ecoam do sistema capitalista imprimem novas nuances à infância, e consequentemente à imagem da criança.

Com o advento da modernidade a infância passou a ter visibilidade. Sobre ela imprimem-se imagens sociais (SARMENTO, 2007). Dentre elas, pode-se apontar a de Thomas Hobbes, para quem a criança era má e necessitava ser controlada. Em contrapartida à concepção de Hobbes, Rousseau, concebeu a criança como um ser inocente. Para John Locke, temos a criança imanente, como um ser que não era, mas que viria a ser; um adulto. A criança em *devoir*, e tida como uma tábula rasa em que poderiam ser inscritos ensinamentos, no intuito de moldá-la.

Nessa nova conjuntura familiar e social, a criança “[...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinada” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984, p. 17). Assim

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Nessa perspectiva, de controle emocional e intelectual da criança, é que a escola se constitui como mecanismo que é “[...] convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia [...]” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984, p. 17). E o faz, também, por meio da literatura destinada a esse público, à medida que “os primeiros textos para crianças

são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo” (ZILBERMAN, 2003, p. 15 e 16).

Com a burguesia ascendente influenciando a ideologia da escola, esta adquire um sistema próprio de funcionamento, tanto no aspecto físico quanto no pedagógico. No que cabe ao fator físico, conforme Zilberman (2003), a instituição teria assumido um regime de clausura. O que reflete diretamente na prática pedagógica, pois a burguesia torna-se responsável tanto por sua estrutura “[...] claustal, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades” (2003, p. 22). Dessa forma, dentre outras atribuições, a escola passou a transmitir, de forma normativa, a ideologia praticada pela sociedade burguesa.

Platão e a alegoria da caverna

Tendo em vista o intuito de compreender sua influência, tanto no pensamento de Platão, quanto na elaboração da *alegoria da caverna*, presente na sua obra *A República* (1997), retornemos ao território grego. De acordo com Brandão (2007), no contexto cultural grego, notadamente na Grécia antiga, o desenvolvimento ocorria circundado pelos acontecimentos vinculados à *pólis*, a cidade-Estado.

Essa organização acarretava implicações nas dimensões política, educacional, de crença e tradição, bem como refletia na relação do homem grego com a cidade-Estado. Dessa circunstância de vida emergiu Platão, o ateniense nascido em 428-7 a.C. Viveu na fase considerada como áurea da democracia, se interessando por assuntos relacionados à política, inicialmente, e à filosofia. Recorremos a este contexto por considerar pertinente resgatar a concepção de educação da época. Para Brandão (2007),

Da maneira como existe entre nós, a educação surge na Grécia e vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino e, sobre a educação que havia em Atenas, até mesmo as sociedades capitalistas mais tecnologicamente avançadas têm feito poucas inovações (BRANDÃO, 2007, p. 35).

Na antiga cultura grega, o homem educado era concebido como obra de arte perfeita, com sua prática acontecendo em todos os ambientes da vida coletiva em comunidade, culminando na *Paidéia*, ou seja, na forma educacional considerada perfeita. Dessa forma,

A República é a idealização de uma cidade perfeita, uma cidade modelo dirigida por filósofos, onde a divisão de tarefas se aplica à totalidade de cidadãos. Uma cidade justa só pode ser povoada por cidadãos igualmente justos (LAZARINI, 2007, p. 04)

A alegoria da caverna dramatiza a ascensão da alma. Nela, Sócrates é protagonista e narrador, e Glauco é um dos que escuta. As reflexões se desdobram em torno da proposição feita por Sócrates a Glauco: imagine a condição de homens que desde a infância encontram-se presos em uma caverna, acorrentados pelas pernas e pescoço por correntes que lhes impossibilitavam a mobilidade. Além da condição de clausura e aprisionamento, tais homens estão reféns apenas do que vislumbram através das sombras que lhes chegam por meio de uma luz projetada por uma fogueira acesa, localizada em uma colina às suas costas.

Há uma estrada, permeada por um muro, localizada entre o fogo e os prisioneiros, onde passam transportadores de toda diversidade de objetos. Dada à projeção dessa dinâmica no interior da caverna, questiona-se se tais sombras não seriam tomadas por verdades pelos homens que nela se encontram. Caso um dos prisioneiros se libertasse, é provável que passasse a questionar a veracidade do que via, podendo tomar por verdadeiro justamente as sombras a que estava habituado, e não o que pode visualizar.

Sendo ele retirado da caverna e aos poucos habituado aos componentes de seu exterior, por certo terá o desejo de compartilhar as novas com seus companheiros de confinamento. Ao retornar, porém, certamente precisará se habituar as condições daquele lugar, tendo que se adaptar a sua pouca luz, por exemplo. Fato que tais habitantes podem colocar em suspensão, ao considerar se as condições exteriores à caverna são assim favoráveis ou não. Tal alegoria é posta com vistas a comparar

[...] o mundo que nos cerca com a vida da prisão na caverna, e a luz do fogo que a ilumina com a força do Sol. Quanto à subida à região superior e à contemplação dos seus objetos, se a considerares como a ascensão da alma para a mansão inteligível [...]. no mundo inteligível, a idéia do bem é a última a ser apreendida, e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; no mundo visível, ela engendrou a luz e o soberano da luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública (PLATÃO, 1997, p. 228).

Infere-se dessa alegoria que

[...] a educação não é o que alguns proclamam que é, porquanto pretendem introduzi-la na alma onde ela não está, como quem tentasse dar vista a olhos cegos. [...] A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a

conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela se esforça por encaminhá-lo na boa direção (PLATÃO, 1997, p. 229)

Pressupõe-se, desta forma, uma educação cujos excessos fossem podados desde a infância, disciplinando o cidadão, eliminando os fatores negativos que porventura pudessem prejudicar a vida em sociedade, orientando-os à verdade, tendo em vista a fortificação do Estado.

A alegoria da caverna e a animação *Os Croods*: um diálogo possível

Os Croods (2013), é um filme de animação criada e dirigida por Kirk de Micco e Chris Sanders, com produção dos estúdios *DreamWorks*. A história se passa na pré-história, e os protagonistas são membros de uma família neandertal. O grupo segue o modelo de família patriarcal: Grug (pai), Ugga (mãe), Vovó (avó materna), Eep (filha mais velha), Thunk (filho do meio), e Sandy (filha mais nova).

A família vive em um bioma hostil, com predadores que os põe em constante perigo. Grug, o patriarca da família, preocupado com a sobrevivência desta, opta por um estilo de vida de clausura, no interior escuro de uma caverna. A rotina familiar é regida por proibições, com regras gravadas nas paredes da caverna em que residem, sendo a principal regra a que proíbe a saída da caverna, principalmente à noite, salvo as ocasiões em que precisam caçar para se alimentar.

Nesse contexto, a educação assume um caráter cuja finalidade é promover o cerceamento da criatividade, socialização e curiosidade, que são vistos como sendo algo ruim, um problema, que pode provocar a morte. Teme-se o que é novo ou diferente. Assim como na alegoria de Platão, consideradas as particularidades de cada situação, na maior parte do tempo os personagens encontram-se no interior da caverna. No primeiro caso, por um aprisionamento mais extremo, e, no segundo, por um aprisionamento que não lhes restringe a mobilidade, mas lhes é imposto, até que todos se apropriem do ensinamento, restringido a si próprios da liberdade. Passam a atender a educação que recebem, que vislumbra a sobrevivência.

Atitudes que são constantemente questionadas por Eep, que não compreende o porquê dessa dinâmica. Segue o que lhe é imposto. Ela questiona, mas não consegue se libertar desse modelo de sobrevivência. Porém, quando sua caverna é preenchida por uma

luz, que desconhece, e tem a curiosidade despertada pelas sombras projetadas, ela desobedece a norma. À noite, sai da caverna em busca de descobertas.

Sua concepção da realidade, na qual vive, é limitada. Eep reage da mesma forma que a personagem que saiu da caverna na *alegoria* de Platão, ao ponto de mal reconhecer um semelhante quando encontra um. Ao se deparar com Guy, personagem desbravador que adentra seu território, não identifica nele um semelhante. Não compreende seus hábitos, sua forma de comportamento, tampouco como sobreviveu tendo um estilo de vida tão diferente do seu. É apenas a partir do contato prolongado com a figura do jovem aventureiro, socialmente mais desenvolvido naquele momento, que tanto Eep quanto sua família percebem a dimensão do mundo em que vivem e da condição apocalíptica deste.

Desdobra-se, assim, um movimento de descobertas (fogo, animais, biomas), resistências ao novo, medo do desconhecido, desenvolvimento da linguagem, processo de nominar o que antes desconheciam, produção de objetos de uso social, dentre outras atividades que posteriormente permitirão sua adaptação ao novo modo de vida.

Considerações finais

Assim como na *alegoria da caverna*, é possível inferir que a concepção de educação, que subjaz a animação - *Os Croods* -, remete a uma educação que promova a libertação da caverna que se coloca enquanto fator de aprisionamento, tanto do corpo físico quanto da ascensão da alma.

No caso da *alegoria*, essa libertação visa a educação para uma formação intelectual, filosófica, que por sua vez não é acessível a todos, mas a alguns poucos escolhidos, favorecidos social e economicamente. Tal processo de ascensão, segundo Lazarini (2007), pode ser difícil e doloroso. Demanda abandonar a escuridão da caverna. Ir além do plano das ideias e da mera observação do real, visando o bem. A autora analisa que “A concepção de educação platônica está associada, portanto, à prática do bem. O bem só pode ser praticado através da busca da verdade, do amor pela sabedoria, e através do esforço reflexivo de cada um” (LAZARINI, 2007, p. 47).

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 49" reimpr. da 1. ed. de 1981. 2007.
- FARIA, S. C. **História e políticas de educação infantil**. In: KRAMER, S. et al (Orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- LAZARINI, Ana Lucia. **Platão e a educação: um estudo do livro VII de A república**. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252980/1/Lazarini_AnaLucia_M.pdf. Acesso em: 08/12/2017.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____, Manuel J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto(orgs). **Infância (In) Visível**. Araraquara. Junqueira e Marin, 2007.
- PLATÃO. **A república**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo. Ática. 1984.
- _____, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global. 2003.

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR NO MUNICÍPIO DE MARAÃ – AM: A LUTA PELA FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA DOCÊNCIA

Denis de Oliveira Silva ¹

RESUMO

O presente artigo possui como objetivo refletir o processo de formação de professores do PARFOR no Município de Maraã no Estado do Amazonas no curso Licenciatura em História. Este estudo tem como procedimentos metodológicos, a Pesquisa Qualitativa (CRESWELL, 2010), como método de abordagem o materialismo dialético (TRIVIÑOS, 2008). Os professores que são alunos deste curso, são contratados para lecionar no período letivo e depois não recebem seus salários no período de férias no Município, revelando o que Foucault (1985) nos ajuda a visualizar o “micropoder”, em que os professores ficam à mercê de desmandos dos gestores municipais, impedidos de exigir seus direitos, por não possuírem estabilidade e nem plano de carreira, recebem apenas o período em que estão na sala de aula, não gozam de direito a férias e muitos menos de outros direitos trabalhistas da profissão, como o salário base dos professores, que fica bem abaixo do piso nacional estabelecido. Esta prática de política governamental prejudica também a permanência na formação, principalmente no início do ano em que não estão lotados nas escolas, a instabilidade dos professores no trabalho prejudica diretamente os estudantes na aprendizagem, pois há uma rotatividade grande dos docentes nas escolas, dificultando um pensamento crítico-reflexivo no interior da escola junto com a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Formação de Professores; Relações de Lutas; Micropoder.

ABSTRACT

This article aims to reflect the process of teacher training of PARFOR in the Municipality of Maraã in the State of Amazonas without a degree in History. This study has as methodological procedure, a Qualitative Research (CRESWELL, 2010), as a method of approach to dialectical materialism (TRIVIÑOS, 2008). The students are teachers who are students of this course, are hired to teach in the academic period and then are not received their salaries in the holiday period not Municipality, revealing what Foucault (1985) helps us visualize the "micro power", in which teachers stay There is no property right but does not exist in the career area, receiving only the period they are in the classroom, do not enjoy the right to vacation and many less of other labor rights of the profession, such as the base salary of teachers, who are well below the site. This practice of government policy harms also is a permanence in training, especially not early in the year when they are not crowded in schools, an instability of teachers at work harms students direct learning, as there is a large turnover of teachers in schools, making it difficult a critical-reflective thought not inside the school together with a community.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas e mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA pela Universidade do Estado do Amazonas. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM.

KEY WORDS: National Plan for Teacher Training; Fight Relationships; MicroPower.

Introdução

O presente artigo possui como objetivo refletir o processo de formação de professores no Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica - PARFOR na Amazônia no Município de Marã no Estado do Amazonas no curso Licenciatura em História tivemos a oportunidade de ministrar duas disciplinas neste curso no período de junho de 2016 e janeiro de 2017, na qual o curso acontece no período em que as escolas de nível básico estão de recesso e férias, período em que os professores em formação vão para a sala de aula estudar no curso.

Para a construção deste artigo utilizamos como procedimentos metodológicos a Pesquisa Qualitativa, que indica que o próprio local em que são realizadas as ações humanas, são essenciais para esse tipo de abordagem em que os sujeitos que fazem parte do tema em estudo, são fundamentais para a construção das problemáticas investigadas, como o pesquisador, é um sujeito que traz suas concepções de mundo, não devendo está neutro no processo de construção (CRESWELL, 2010).

Como abordagem buscamos utilizar o procedimento do materialismo dialético. “A categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. E a lei fundamental também é Unidade e luta dos contrários, a Lei da Contradição” (TRIVIÑOS, 2008, p. 54), buscando as contradições, a partir, das realidades dos próprios sujeitos que são os professores em formação, o local em que vivem.

Os professores que ministram aulas no PARFOR são de outros municípios do Estado do Amazonas, e outras de regiões do País, serve também como encontros para compartilharem experiências educacionais, culturais que acontecem nos municípios.

O município de Marã em sua grande maioria os professores estão em processo de formação na 1º Licenciatura pelo PARFOR, não possuem planos de carreiras na docência, pois estão atuando por meio de contratos firmados na Secretária de Educação Municipal.

A gestão do município faz com esse tipo de prática seja favorável para os interesses políticos em uma sociedade neoliberal que não valoriza o profissional e muito menos o social.

O artigo está composto de dois tópicos que buscam relacionar a realização do PARFOR em Marã, como vem acontecendo esse processo de luta pela formação de

professores para a educação básica como os professores em formação lutam para permanecer no curso de licenciatura.

Plano Nacional De Formação de Professores na Educação Básica – PARFOR em Marã

O Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica – PARFOR surge com a necessidade de formação de professores de nível superior para atuarem na educação básica nas diferentes disciplinas, em regime de colaboração entre a Capes, Estado e Municípios.

Uma das diretrizes do PARFOR consiste em induzir e fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para Professores em exercício na rede pública de educação básica e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. São ainda ações e estratégias do Parfor conduzir a processo de formação docente ancorado em bases científicas e técnicas sólidas que auxiliem o País no desenvolvimento de um projeto social, político e ético que leve à constituição de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva; articulação entre educação básica e superior, especialmente entre a pós-graduação, as IES e escola de educação básica (SILVA, 2016, p. 482).

A formação dos professores no exercício da docência é fundamental para construção de conhecimento e reflexão sobre a realidade encontrada na educação nas escolas da localidade e como é planejada pela política de Estado.

O Parfor nasce com a necessidade de ofertar as licenciaturas em nível superior em localidades de difícil acesso, para cumprir obrigações da Lei 9.394/96, como possibilitar formação para aqueles docentes que ministram aulas em áreas diferentes de sua formação inicial, visando a melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas de nível básico.

Mas, como o micropoder em muitos municípios do país ainda existem fortemente as relações de poderes, acontece que os estudantes do Parfor são professores nas escolas municipais, que na época de eleição servem como moedas de troca para adquirir votos, por conta que nas campanhas políticas para os cargos de prefeito e vereadores, as coligações praticam a contratação de cabos eleitorais e as alianças políticas, em que a máquina pública fica comprometida em contratar após as candidaturas, pessoas que apoiaram a candidatura e os familiares dessas pessoas para assumirem cargos, como na educação muitos professores não possuem os contratos renovados, muitas vezes porque não apoiaram o vencedor ou pelo simples fato de não se posicionarem durante o pleito.

O período de troca de prefeito e vereadores, os professores não se sentem a vontade para exercer seus trabalhos, em virtude de não terem segurança nos cargos da docência, não sabem se permanecerão trabalhando.

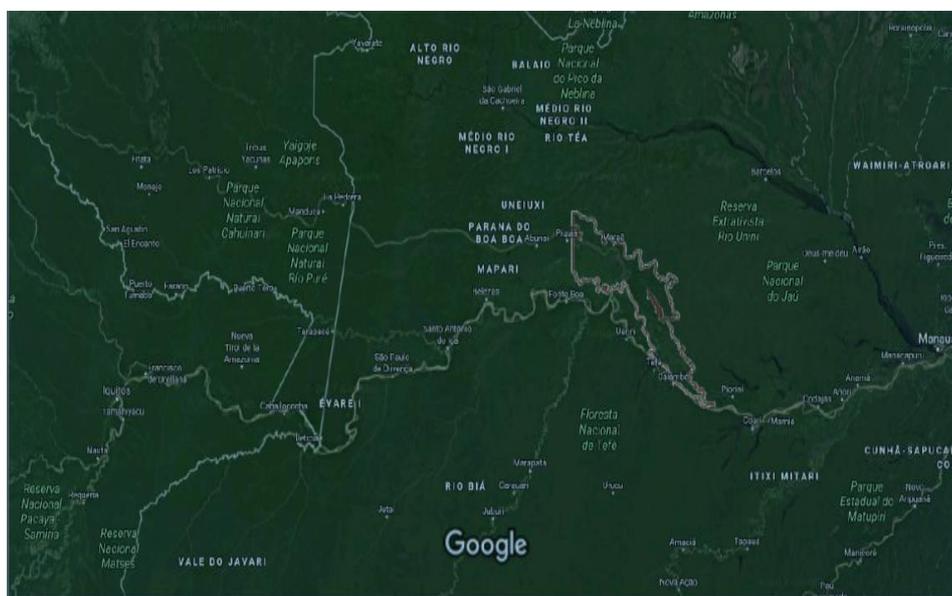
A ausência de planos e projetos em longo prazo nas prefeituras municipais do país interfere diretamente na qualidade e desenvolvimento dos trabalhos docentes na sala de aula.

Nóvoa (1999) aponta que há muito discurso, mas pouca prática de mudança no interior da escola. As propagandas de políticas de governo prometendo mudanças necessárias na docência, não acontecem na prática e no dia a dia das escolas.

Acompanhando o plano de formação docente no PARFOR, o município de Marã foi um dos locais que recebeu os cursos de nível superior em diferentes áreas, como Pedagogia, História, Matemática, Educação Física, em parcerias com as duas universidades públicas do Estado do Amazonas, nas quais são a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade do Estado do Amazonas.

A figura 1 demonstra a localização do Município de Marã no Estado do Amazonas, distante da Capital até 615 km, com uma população em torno de 18.000 habitantes, sendo sua maioria concentrada na zona rural.

Figura 1: Mapa da localização do Município de Marã - Amazonas



Fonte: Google Maps, 2017

É um município que vive da agropecuária, e da pesca no qual abastece a população local e o comércio das cidades vizinhas. A agricultura familiar existe no cotidiano das comunidades rurais, mas recebe pouco auxílio do Governo do Estado.

A maioria de sua população vive ou possui relações diretas com a área rural, a cultura da pesca é grande no município, que fica próximo a Reserva de Mamirauá, em que os pescadores recebem seguro defeso, no período em que algumas espécies de peixes estão em reprodução. Existia uma cooperativa do peixe de pirarucu, como meio de exportação para outros municípios, mas quando estávamos no município encontrava-se desativada, muitos moradores nos relataram que a cooperativa deixou de existir por conta de conflitos políticos partidários, muitas figuras públicas não eram beneficiadas financeiramente em razão disso foi enfraquecendo a cooperativa.

A figura 2 demonstra a orla da cidade de Maraã vista de quem chega pelo Rio Japurá, único meio de acesso a cidade é por via fluvial.

Figura 2: Orla da Cidade de Maraã, vista de quem chega pelo Rio Japurá



Fonte: Silva, 2017.

As aulas do Parfor aconteciam em uma escola com boa estrutura, segundo relatos dos estudantes dos cursos, na qual foi mudada para uma escola com péssimas condições no centro da cidade. A escola não possui acústica nenhuma para ministração de aulas, sala de aulas extremamente quentes com condicionadores de ar precários. Em todo momento passam carros volantes fazendo anúncios, os professores precisam parar de falar, uma vez que, fica inviável qualquer comunicação devido ao nível do barulho que os carros ocasionam.

A figura 3 demonstra a frente da escola que abriga as aulas do PARFOR, local de péssimas condições, isso representa a desvalorização da formação de professores no

Município, não dando condições básicas para os docentes em formação estudarem e muito menos tranquilidade necessária como um espaço agradável.

Figura 3: Escola em que são ministradas as aulas do PARFOR



Fonte: Silva, 2016.

A figura 3 demonstra a fachada da escola em que são realizadas as aulas do PARFOR, esta faixa na frente do prédio anunciava o retorno das atividades do Plano, em que estava parado em torno de mais de um semestre sem aulas, por conta de dificuldades de logísticas para o andamento dos cursos no município.

A escola não possui infraestrutura para aulas de nível superior, a temperatura dentro do prédio é elevada, como o odor de alguns animais, como morcegos, fazem com que o lugar não seja agradável para o andamento das aulas.

A todo o momento carros de anúncios de propagandas comerciais, perturbam a realização da aula. Fato em que os responsáveis no município não tomam providências para melhorar o local, para que os professores do PARFOR e os professores em formação os alunos, possam ter o mínimo de local agradável para estudar.

A SUBJETIVAÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO E SUAS MEMÓRIAS

O processo educacional na Amazônia é complexo em meio a relações de poderes que acontecem no cotidiano dos diferentes locais em que as pessoas estão situadas no Território Amazônico.

Nesse processo educacional a docência está presente em relações imbricadas de vigilância e punição como aponta Foucault (2009), mas no sentido no Panóptico em que os professores estão em serviço, ou seja, sala de aula.

Os vigias da escola são muitas vezes a maneira em que são realizados os trabalhos pedagógicos, com interesses de agradar os que estão ocupando os cargos de gestão da escola da secretária de educação, os coordenadores da secretária, chegam às escolas e impõe, exigem entregas de documentos, como planos de aula, planos de ensino e principalmente os índices das provas externas que dizem medir os índices de aprendizagem, mas sem considerar as condições básicas dos profissionais que estão trabalhando nas escolas, sem planos de carreira, sem com que a prefeitura cumpra principalmente com o piso nacional dos salários dos professores, sem considerar também, as ações culturais da localidade, a sociedade em que as crianças estão inseridas.

Nestas ações de vigilância, as subjetivações são construídas nas realidades em que vivem atuantes no processo de vida de si mesmos e dos outros que estão no município, histórias que são de superação, lutas individuais e coletivas.

Ao ministrarmos duas disciplinas para a turma de História do PARFOR, fizemos uma atividade na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, em que os professores em formação realizaram um memorial em que relacionavam suas histórias de vida e profissional com a docência.

As histórias são cheias de luta e superações os professores em formação encontram na educação e no exercício da docência. O relato abaixo representa a luta pela vida assim como pela vontade de continuar na docência, atuando nas escolas do município.

Quando me entendi por gente, morava em uma comunidade com o nome de Belo Monte que fica no município de Maraã. Fui criada pelos meus pais, que me amaram e me educaram. Estudava na Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, que fica na comunidade em que nasci, moro e trabalho até hoje.

[...]. No ano de 2008, conclui o Ensino Médio e quando foi em 2010, fui chamada para trabalhar na minha comunidade, nossa fiquei surpresa, mas não sabia que tinha que pagar um preço, que seria estudar dois anos em Maraã no curso Pro-Infantil.

Enfrentei muitos perigos, viajando nesses rios em viagem para Tefé e Maraã. Quase perdi minha vida em acidente de canoa [...].

Aos meus 26 anos de idade, entrei na faculdade de Pedagogia, fiz o primeiro período, mas no segundo desisti, devido que a minha mãe adoeceu e precisou de mim. Foi uma decisão complicada, mas escolhi minha mãe. Se passaram dois meses, fui chamada novamente para fazer um outro curso do Pnaic, fui e concluí no ano de 2015, foi uma experiência boa. Depois que voltei de Tefé, me matriculei novamente em Pedagogia, mas por minha falta de sorte não deu certo, porque a minha turma a maioria eram funcionários da prefeitura foram demitidos, por conta disso a aula parou no período de quatro meses. Foi aí que fui novamente para Maraã fazer Pnaic. Quando cheguei à cidade havia uns comentários sobre o curso de História, nossa fiquei curiosa, queria saber, fui até ao Júnior, conversei com ele e finalmente por sorte estou aqui estudando, esse curso é maravilhoso, enfim deu tudo certo.

Hoje tenho 31 anos, pretendo chegar até ao final dessa trajetória, com a vitória na mão (PROFESSORA EM FORMAÇÃO DO PARFOR – MARAÃ, 2016).

As relações com o lugar de pertencimento sempre volta na vida dos professores em formação, as histórias vividas, vencidas, são como combustíveis para traçar novos rumos, em busca de algo melhor para suas vidas, em que muitas vezes a escola não valoriza, e deixa com que as crianças passem por ela, sem dá significado para essas histórias, como um subsunçor para outras aprendizagens. Contribuindo para um processo segregador que tira o interesse da criança da escola, lugar em que não é explorada a vida da criança fora da escola.

O relato é cheio de riqueza sobre o local de vida no interior da Amazônia, conta que toda sua vida foi em uma comunidade rural e que até hoje trabalha na localidade, como professora. Essa singularidade sobre sua história é o percurso representativo da vida docente na Amazônia, cheia de curvas como a dos rios que formam a região.

Ao relatar que quase perdeu a vida no acidente de canoa, nos dá a possibilidade de relacionar essa vivência, como a vida dos professores nessas localidades rurais, em que não possuem a garantia de transportes adequados para fazer o traslado, deixando nas suas responsabilidades a estadia nesses locais, em que muitos não ganham um salário mínimo, precisando pescar, caçar para permanecer na comunidade em que a escola está situada. A canoa é um pequeno meio de transporte, feito sobre madeira, com bancos, em torno de 1 a 5 metros que serve para transportar pessoas, e qualquer objeto, geralmente, possui um motor acoplado na parte de trás, chamado de rabeta, ou se não possui outro meio de deslizar sobre as águas é através do remo, com as forças do braço.

O relato da professora nos possibilita conhecer sua luta pela formação, em que duas vezes entrou no curso de nível superior, mas não teve êxito, um por motivos pessoais, a escola e a universidade não estão preparadas para digerir estas eventualidades da vida. O outro

motivo foi que a turma que estava cursando, eram em maioria funcionários da prefeitura que foram demitidos, dessa forma não pode mais ser ofertado o curso no PARFOR, por falta de alunos as aulas foram paralisadas por quatro meses na cidade de Tefé, assim ela decide voltar para Maranhã, onde surge novamente a oportunidade de fazer Pnaic, mas escuta novamente à oportunidade de adentrar ao nível superior, e vai até a pessoa responsável e consegue a vaga, para estudar no curso de Licenciatura em História.

Esse relato é a representação das vidas de luta que os professores em formação enfrentaram, enfrentam e enfrentarão na busca pelo nível superior, o PARFOR, os possibilita adentrar ao curso, mas não dá as garantias necessárias para a permanência e êxito, são ações que precisam ser pensadas para adequações fundamentais para a melhoria das condições dos professores que estão em atividades em sala de aula, como para a permanência no programa.

Essas relações manifestadas nas práticas cotidianas na sala de aula no ano inteiro, seja, ministrando aulas para o ensino básico ou estudando no curso de formação de nível superior PARFOR.

Como demonstra o relato a seguir de uma professora em formação no curso de História de Maranhã:

[...] O tempo passou, depois de dez anos, com muitas lutas, decepções sempre corri atrás de ter uma vida melhor, nada me impediu de alcançar os meus objetivos.

Quando achava que não iria conseguir fazer uma faculdade, o prefeito que estava apoiando ganhou e em 2013 assumiu um novo prefeito, foi esse prefeito que realizou meu sonho e de muitos filhos de Maranhã que era cursar uma faculdade e de trabalhar. Hoje sou professora há 4 anos e estou cursando Licenciatura em História [...] (PROFESSORA EM FORMAÇÃO DO PARFOR – MARAÃ, 2016).

O relato acima foi escrito para uma atividade avaliativa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, que nos ajuda a visualizar o processo de formação de professores neste curso no PARFOR, demonstra uma luta solitária, individual como se não houvesse no primeiro trecho do relato os outros não participam dessa luta de uma vida melhor apontada pela professora em formação, como ela diz “*sempre corri atrás de ter uma vida melhor*”, demonstrando como o neoliberalismo atua na vida das pessoas, como algo sutil, como algo inexistente não fazendo efeito nenhum, mas como Foucault (1985) aponta, o poder é sutil, não percebemos sua ação nas mentes e nem no cotidiano.

O leviatã apontado por Foucault (2011), a corrida para melhorar de vida numa sociedade capitalista, são indicadas por meio de bens materiais, as posses em terras, quanto

você possui de dinheiro na conta bancária, como a professora em formação relata, o ser humano vale quanto possui de bens, não pelo que ele significa.

Prática acompanhada como se houvesse um salvador que irá tirá-la da agrura da vida, como nesse caso na maioria das vezes são vistos na figura de políticos partidários, realidades presentes no interior do Estado em que os gestores que ocupam cargos de gestão, possuem posturas de patrões que mandam e desmandam no que é público.

Os pensamentos desses gestores é que o poder são eles e fixo, fazem com que o público seja privado ou tentam realizar dessa maneira.

O coletivo nesse caso é pouco valorizado, alternativa em que a lei do mais forte prevalece, a competitividade é a força que faz as pessoas com essa ideologia, são os vencedores na vida. As que não se submetem a esse tipo de práticas e não conseguem bem materiais são as fracassadas, as desvalidas de conhecimento, porque não possuem posses.

Mas infelizmente, nossa educação depende dos políticos e isso é muito forte neste município.

Busquei e ainda busco me profissionalizar ainda mais para dias melhores.

Estamos em sala de aula hoje para nos profissionalizar ainda mais, buscando meios que serão para nós de grande importância.

Para não deixar a prática de ministrar aulas, me empenho em passar lições da classe bíblica na igreja (PROFESSOR EM FORMAÇÃO PARFOR, 2016).

A relação política partidária é muito presente nos municípios do interior do Amazonas, influenciam diretamente no ensino e aprendizagem do estudante que está na sala de aula da educação básica.

Os professores nessa relação estão como sujeitos que sentem a opressão sobre suas costas, não possuem garantia de nada, como férias, salário certo no final do mês, piso salarial, são contratos para ministrar aulas durante dez meses, recebem apenas os meses que estão na sala de aula ministrando, durante o período de recesso e férias escolares esses profissionais não recebem.

Como o relato do professor em formação do PARFOR indica, a educação no município depende dos políticos. Na primeira vez que fomos para o município de Maraã, tivemos a infeliz surpresa de participar de uma reunião na Secretária de Educação Municipal, havíamos acabado de chegar à cidade, onde recebemos a informação que o Plano de Formação de Professores no município estava parado entorno de dois semestres e que os professores que estudavam estavam sem receber há três meses.

Percebemos que o clima naquela reunião era hostil por conta das situações que estavam acontecendo na educação municipal. O processo de formação no município é levado como plano secundário, encarado como gasto para os cofres públicos, onde as contas do município terão que ser ajustadas para aumentar a base salarial para os professores.

Fomos apresentados a turma, após isso nos dirigimos para a escola para iniciar a disciplina, aproveitamos para abordar alguns pontos daquela reunião, como o os direitos trabalhistas que não eram garantidos aos professores no exercício da docência.

Esta reunião foi excelente aula prática de Estrutura do Funcionamento Básico da Educação, na Secretária da Educação Municipal, gerida por pessoas que anunciavam que a prefeitura estava sem dinheiro para pagar o funcionalismo público, mas que estavam trabalhando com prioridades, e que a educação seria a última a ser paga da folha de pagamento.

Os professores estavam há três meses sem receber os salários, a prefeitura iria pagar apenas o mês de junho e o restante só quando normalizassem o pagamento de todos os setores do Município, sem prazo para o pagamento dos meses atrasados.

A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. Na prática, significa que as análises críticas sobre o sistema de ensino e sobre as políticas educacionais perdem a força analítica, se não tiverem como referência a escola e as salas de aula, do mesmo modo que os profissionais de determinado estabelecimento escolar podem ter a eficácia de seu trabalho reduzida, se não tiverem uma visão de conjunto do sistema de ensino nacional e estadual (LIBÂNEO, 2008, p. 296).

A importância de relacionar as políticas de Estado como de governo, é essencial para o professor na docência na sala de aula, compreender o que é feito e o que é pensado pelos donos do poder, para que o coletivo de professores se organize para exigir seus direitos, como a sociedade em geral precisa se organizar mais para exigir escolas que tenham o jeito, a cultura das localidades, sem esquecer os investimentos necessários para o bom andamento dos trabalhos escolares.

Percebemos que a educação é entendida como desperdício, gasto para os cofres públicos. Os professores em formação que estudam no PARFOR – Maraã, em sua grande maioria leciona na zona rural, para assistirem as aulas, por meio de via fluvial, muitas vezes só chegam a sede do município se pegarem carona ou emprestar dinheiro de algum familiar para permanecer na cidade.

[...]. Junto as condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas (CANDAU, 2014, p. 34).

As condições precárias refletidas no dia a dia da sala de aula, em que professores estão sempre sendo questionados por todos, a construção do trabalho coletivo, intelectual docente é difícil, em um sistema educacional em que as propostas, o currículo vêm pronto das secretárias de educação, em que os coordenadores pedagógicos não dialogam com o professor, mas mandam fazer, e se não fizerem são punidos conforme as exigências. Uma das questões emblemáticas dos coordenadores pedagógicos é a exigência do preenchimento correto dos diários de classe, como se fossem a parte mais importante do processo educacional, perde-se muito tempo com as burocracias do sistema, nesse sentido quem sofre são as crianças, os professores que não possuem a garantia e os equipamentos necessários para uma construção de aulas didáticas, como a existência de planos de carreiras, e muito menos o auxílio pedagógico necessário por meio do diálogo. Os professores sofrem nesse processo de resistência por uma educação que seja significativa, não basta ser de qualidade, mas com a participação das comunidades locais na construção, como aponta Candau (2014, p. 34), possam construir “diariamente experiências pedagógicas significativas”.

Os professores ficam a mercê da sujeição dos gestores municipais, como se prestassem favores a eles, os professores em formação devem exigir seus direitos, como concurso público, direito a férias, plano de carreira, para que a educação seja valorizada, é preciso valorizar os profissionais que fazem parte. O tempo que os gestores municipais possuem como concepção é o que é linear, nesse sentido, o que vale, é o que é visto para a população como construção de praças, asfaltamento de ruas, construção de prédios escolares, em nome do Progresso.

Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo “evolutivo”. Ora, é preciso lembrar que no mesmo momento as técnicas administrativas e econômicas de controle manifestavam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de “progresso” (FOUCAULT, 2009).

O progresso em que muitos acreditam ser o bem para a sociedade, e que nos faz sermos disciplinados, e termos receios de exigirmos nossos direitos enquanto pessoas.

A vigilância de seus corpos, para garantir a transmissão do currículo prescrito, muitas vezes sem relação com a realidade local, sem significado para as vidas dos estudantes, acontece pelos próprios pares que estão em cargos de confiança desses gestores em cargos de direção e coordenação pedagógica, realizam sutilmente ou não imposições a mandos do sistema.

A construção de outras maneiras de realizar a formação de professores na Amazônia, precisa ser repensada, para que não fique nas mãos dos gestores municipais, as políticas públicas cheguem na vida dos professores e sejam construídas junto conosco, não apenas por pessoas interessadas apenas nas políticas de governo, fazendo o que os governantes naquele momento querem e exigem.

Considerações finais

O Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica nasce com a necessidade de formar professores para atuarem na educação básica. No município de Marã o Plano passa por dificuldades por conta de situações políticas em que os professores em formação não possuem estabilidade no exercício da docência.

O processo de formação de professores precisa ser repensado para que os professores que são alunos do PARFOR tenham seus direitos assegurados diante dos órgãos municipais em que prestam trabalhos, sejam pagos pelos menos os doze meses do ano, não sejam tratados como gastos, mas como investimentos.

A melhoria do local em que ocorre as aulas é fundamental para que as aulas sejam melhores realizadas e que os professores que atuam no PARFOR, possam ter atividades práticas em ambiente arejado.

Os professores em formação que estudam no PARFOR, precisam se unir como coletivo de pensamento para desconstruir estes tipos de práticas no Município para que seja realizada uma educação crítico-reflexivo a partir da realidade em que se encontram.

A exigência precisa existir dos órgãos fiscalizadores a construção de planos de carreira para os servidores da educação, é preciso que seja respeitado seus direitos, o piso nacional de salário de professores não é tão grande, mas precisa haver políticas públicas em

que venha melhorar a situação dos professores em relação a qualidade de suas vidas, e um desses passos é a situação socioeconômica deles.

A união desses profissionais em formação é necessária para o processo de realização de uma educação que seja transformadora, igualitária e principalmente seja significativa no ensino e aprendizagem dos sujeitos que a realizam e estão nela.

O PARFOR precisa ser repensado para garantir a permanência dos estudantes nos cursos, não basta apenas garantir a abertura dos cursos, mas a garantia que os professores terão seus direitos garantidos para estudarem, proibindo que as prefeituras demitam os profissionais que estão matriculados no programa, são ações que podem garantir uma formação de qualidade.

Precisa-se reavaliar a parte pedagógica do programa, dando garantia para que os estudantes tenham tempo de aprender, como os professores formadores tenham tempo para ensinar, o tempo destinado para cada disciplina muitas vezes não é suficiente, é rápido demais.

A garantia do tempo de ensino e aprendizagem, para que exista qualidade didática no decorrer do programa, não apenas atropelar as disciplinas em uma semana ou duas, para cumprir as datas estabelecidas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n.1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros**. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do Poder**. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graaal, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SILVA, João Carlos da. O programa Parfor no contexto do Ensino Superior: tecendo realidades, desafios e perspectivas. In: **Educ. Foco** – Juiz de Fora. V. 21, n.2, 2016, p. 475-494.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 16. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E EDUCADORES DE CURITIBA/PR¹

Daniela Gureski Rodrigues²

Juliana Battistus Ferreira³

RESUMO

É de extrema relevância que o trabalho com a diversidade seja oportunizado nas práticas educativas do cotidiano escolar em todos os níveis de ensino, principalmente na educação infantil, pois ela é a primeira etapa da educação básica, onde as crianças são inseridas num universo dinâmico e ativo, de exploração e conhecimento. Muitos estudos científicos mostram que é na infância que os aprendizados são mais significativos, podendo se tornar em conceitos e condutas bem definidos e aplicados por toda a vida dos indivíduos. Por isso, reconhece-se a necessidade da educação com e na diversidade ser iniciada já nesta fase do processo educativo, visto a emergente preocupação sobre a temática nos últimos anos. Portanto, a presente pesquisa pretende analisar as condições curriculares que corroboram para a efetivação deste ensino e as percepções de professores e educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba sobre a aplicabilidade do conteúdo no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: CMEI de Curitiba/Pr; Currículo Escolar; Diversidade; Educação Infantil.

DIVERSITY IN THE CURRICULUM OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND TEACHER PERCEPTIONS AND EDUCATORS OF CURITIBA / PR

ABSTRACT

It is extremely important that working with diversity is oportunizado in educational practices at all levels of education , especially in early childhood education because it is the first stage

¹ Temática de Trabalho – Cotidiano escolar. Agência Financiadora: CAPES e Fundação Araucária.

² Coordenadora de estágio na Faculdade São Braz. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores e sustentáveis(UFPR, 2015), e em Educação Infantil (UNINTER) e Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2013). Membro do Grupo de pesquisa:Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR) ; Educação, Meio Ambiente e Sociedade - Universidade Federal do Paraná. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (PUCPR). Atua no assessoramento pedagógico de escolas com foco na formação continuada de professores, escrita de materiais pedagógico na Educação Infantil e para avaliações no Ensino Superior. atuando principalmente nos seguintes temas: Complexidade, Educação Infantil, Educação Ambiental, Formação docente e Prática pedagógica.

³ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Foi bolsista do Programa de Incentivo com Bolsa à Iniciação à Docência - PIBID da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, desenvolvido no Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto - IEPEP, e bolsista do Programa de Incentivo com Bolsa à Iniciação Científica - PIBIC da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Possui experiência como elaboradora de itens para provas aplicadas a estudantes do ensino superior e na revisão de trabalhos científicos, quanto a normatização segundo as normas da ABNT.

of basic education , where children are placed in a dynamic and active universe , exploration and knowledge. Many scientific studies show that it is in childhood that the learnings are more significant and may become in concepts and well-defined behaviors and applied throughout the life of the subjects. Therefore recognizes the need for education and diversity to be started already at this stage of the educational process , given the increasing concern on the subject in recent years. Therefore , the present study aims at analyzing the curricular conditions that support for the realization of this teaching and the perceptions of teachers and educators of a Municipal Center for Child Education Curitiba on the applicability of the content in everyday school life.

KEYWORDS: CMEI of Curitiba/Pr; School Curriculum; Diversity.

Introdução

Os parâmetros norteadores do o que ensinar e do como ensinar devem estar relacionados com o contexto sociocultural vivido por educador e educandos. Esta afirmativa opõe-se à cultura da performatividade, onde as expectativas de aprendizagem – formas de regulação que se orientam pela lógica do mercado – referem-se aos saberes, vivências e práticas que devem ser proporcionadas aos alunos nas escolas de educação básica. No entanto, os currículos escolares estabelecidos pelas políticas públicas, apesar de relatar respeitar as diversidades contextuais locais, não discutem claramente formas de aplicá-los sob este enfoque.

Sabendo-se que os índices educacionais do Brasil são baixos, estas expectativas de aprendizagem querem, em gênese, elevá-los. Desta forma, acabam transformando o professor em técnico e impedindo-o de ser um intelectual transformador. Para que este profissional consiga transpor estes obstáculos, necessita de uma prática docente consciente e efetiva que proporcione o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva para si mesmo e para seus alunos, para que elas tenham domínio sobre a construção de seus conceitos e ideias, fazendo uso da análise de sua própria produção cultural, mas, para tanto, é imprescindível a esta educação, valer-se de elementos teórico-práticos que possibilitem fazer dessa autonomia um processo consciente.

A diversidade nos currículos escolares

O processo de construção dos currículos escolares para a Educação Básica é cercado de vários aspectos educacionais e políticos. Percebe-se a problemática do “cercamento” do conhecimento e da internacionalização da educação, como parâmetros que regulam a seleção e a organização dos conteúdos escolares e que influem fortemente nas práticas educativas

desenvolvidas no chão da escola. No presente artigo buscaremos afirmar a importância do fortalecimento do profissionalismo docente diante das prescrições estabelecidas nos currículos, a fim de que o ensino possa transcender os conteúdos descontextualizados e acrílicos e proporcionar momentos de real reflexão por parte dos alunos.

A questão do cercamento do conhecimento

Com o advento da globalização, os elementos de uma localidade passaram a ser hegemonicamente aceitos globalmente, mesmo que assumindo sentidos e relevância distintos do contexto original. Esta reorganização econômica e social da vida em sociedade, provoca também um processo de “senhoriagem”, que é a expressão do poder político e econômico de uma instituição sobre outras.

Na educação é possível observar a senhoriagem nas instituições superiores de ensino, avaliadas em excelência, pois elas têm o poder de “emitir títulos com reconhecimento global” (AZEVEDO, 2013, p. 98), por serem consideradas universidades locais dignas de confiança global. É por isso que se percebe uma aproximação grande entre o campo da política internacional e a educação, visto que ambas procuram vigiar, regular, avaliar, acreditar e fiscalizar o seu objeto.

A expropriação de saberes, da cultura e da ciência e a mercadorização da educação, do conhecimento e da criação científica, podem ser compreendidas como uma espécie de privatização e de “cercamento” de bens públicos intangíveis.

Portanto, esse cercamento da educação nos parâmetros econômicos, transforma o conhecimento em uma “mercadoria fictícia” (AZEVEDO, 2013, p. 101) - fictícia, pois não o era originalmente. A causa desta situação, claramente perceptível, emerge das políticas públicas pensadas, escritas e postas em prática por uma sociedade regida por governos neoliberais. É sabido que estas políticas são planejadas pelos governantes tendo-se por trás as aspirações de organizações econômicas internacionais, sendo assim, elas acabam por refletir os interesses deles. Estes “novos provedores de educação” defendem que o conhecimento e a informação “possam ser apropriados privadamente e mercadorizados” (AZEVEDO, 2013, p. 102), para que a educação torne-se um serviço e uma grande fonte de arrecadação de riquezas às senhoriagens responsáveis pelas instituições de ensino. Além disso, esta senhoriagem provoca uma seleção de conteúdos curriculares que ficam a serviço de um interesse político.

Nesse sentido, a terra, o trabalho e o dinheiro transformam-se historicamente em mercadorias e, mais recentemente, também o conhecimento e a educação sofrem a mesma transmutação, visando-se o intrínseco valor de uso, mas mirando-se o valor de troca – a face conhecida e valorizada pelo mercado. Assim, independentemente de suas primitivas e originais essências, as relações capitalistas estendem o domínio sobre aquilo que não eram genuinamente coisas do mercado. Desta forma, o conhecimento e a educação tornam-se, através do “cercamento”, elementos do mercado capitalista. Mas além deles também o é o trabalho, mas especificamente a força de trabalho, “empregada para finalidade específica por terceiros (capitalistas), em mercadoria fictícia (força de trabalho)” (AZEVEDO, 2013, p. 106).

A pergunta que emerge desta análise sobre a situação do “cercamento” do conhecimento é justamente até que ponto a economia baseada no conhecimento é benéfica à grande população – visto que a estimula a dar prosseguimento aos seus estudos – e em que ponto ela apenas mercadoriza o que antes era público por motivações capitalistas.

Azevedo (2013) afirma que,

(...) para além da promoção de uma espécie de darwinismo social e de um mundo de extrema competição na sociedade, a economia baseada no conhecimento promove liberalização, a privatização e os “cercamentos” da educação e do conhecimento, transformando-os em mercadorias fictícias. (AZEVEDO, 2013, p. 109)

Nesse sentido, a economia baseada no conhecimento nos apresenta duas possibilidades extremamente contraditórias, que podem ser efetivadas, através da educação, na vida de um sujeito, que são: ou ser subtraído pelo sistema capitalista vigente e apenas servi-lo por meio da empregabilidade acrítica ou ser emancipado, fazendo uso do conhecimento adquirido para romper as barreiras da opressão impostas pelo sistema governamental neoliberal.

Diversidade nos currículos da educação infantil

Desde a década de 90 a Educação obteve ganhos significativos no que diz respeito a Documentos e Leis que enfatizam a importância do Currículo na Educação Infantil. Com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba

obteve-se um novo olhar para a criança inserida na Educação Infantil buscando novas práticas pedagógicas que visam à melhoria da qualidade da Educação Infantil.

De acordo com o parecer nº. 022/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral. (BRASIL, 1998, p. 11).

Dessa maneira as instituições de Educação Infantil devem proporcionar as crianças um ambiente em que essas possam se desenvolver integralmente, proporcionando práticas que possibilitem a criança se sentir completa, oportunizando momentos de integração com outros indivíduos para que essas possam se socializar, se expressar e se relacionar sentindo-se assim parte integrante de um grupo respeitando os demais, mas se reconhecendo como um ser único.

Para Morin

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. (2011, p. 50)

Sendo assim questões relacionadas à diversidade devem ser trabalhadas com os indivíduos desde a primeira infância, principalmente ao iniciarem na Educação Infantil. Levando em consideração que Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as crianças possuem diferenças de gênero, credo religioso, etnias, habilidades, de temperamento, de conhecimento, o respeito a essas diversidades deve permear as relações cotidianas. (BRASIL, 1998)

Para Brandão (1986 apud GUSMÃO, 2000, p. 12) “o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e

particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição” (BRASIL, 1998, p.41).

Quanto à diversidade as DCNEI (2009), destacam que as instituições de Educação Infantil devem assegurar:

O reconhecimento e a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009, p.21).

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2009, p.26).

Percepções de professores e educadores de um centro municipal de educação infantil de Curitiba sobre diversidade no currículo

Ao realizar a pesquisa empírica, através de entrevista com os professores e educadores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba, procuramos reconhecer as percepções deles sobre os conteúdos da temática da Diversidade e a efetividade de práticas e metodologias de ensino que aplicam para este estudo específico.

Para a caracterização dos entrevistados, aqui nomeados E (para educador) e P(para professor), seguem-se quadros em que especificamos a idade, a formação profissional, a função e o tempo de atuação de cada um.

Quanto a idade,

Idade	
E1	30
E2	52
E3	39
E4	40
P1	26

Quadro 1 – Idade dos entrevistados.

Quanto a formação profissional,

Formação	
E1	Cursando Licenciatura Plena
E2	Pós em Educação Especial
E3	Cursando pedagogia
E4	Pós em Educação Especial
P1	Pós em Educação Infantil

Quadro 2 – Formação dos entrevistados.

Quanto a função e o tempo de atuação,

Função		Tempo de atuação
E1	Educadora	11 anos
E2	Educadora	05 anos
E3	Educadora	02 anos
E4	Educadora	02 anos
P1	Professora	07 anos

Quadro 3 – Função e tempo de atuação dos entrevistados.

A entrevista realizada foi composta de três perguntas, que seguem com as respectivas respostas das profissionais da educação.

1- O que é a diversidade no currículo escolar?	
E1	Pensar as diferenças educacionais e culturais, respeitando a identidade presente na escola, tendo claro conteúdos, temas, eixos norteadores, refletindo num conjunto de ações e reflexões que possibilitem garantir a construção do conhecimento.
E2	Os currículos e práticas escolares que têm uma visão de educação podem ficar mais próximos da diversidade humana, cultural e social. Penso que a diversidade no currículo deve ser entendida e compreendida, deve ser um direito garantido a todos, portanto deve ser um currículo adequado e coerente.
E3	É um currículo capaz de promover a inter relação teórico prática no processo formativo, ou seja, as disciplinas estarão unidas e integradas.
E4	É um currículo que facilite a aprendizagem de todos os alunos, que trabalhe com a realidade desses alunos.
P1	É trabalhar a interdisciplinaridade entre as áreas de formação como: identidade, linguagem oral, visual, ciências naturais, entre outros.

Quadro 4 – Transcrição da entrevista.

Percebe-se na fala dos educadores e professores da Educação Infantil, a compreensão da importância quanto a aproximação entre o conteúdo escolar e o contexto sociocultural vivido pelos estudantes, fator relevante para a efetivação da educação que corrobore para a conscientização das diversidades culturais no contexto atual.

2- Você faz práticas que contemplem as questões da diversidade? Quais?	
E1	Sim. As diferenças, preconceitos, rótulos, discriminação, etc. A melhor forma que encontrei de trabalhar as diferenças, por exemplo, foi através do brinquedo. No caso das bonecas hoje, que chegam até nós comercializadas onde seus fabricantes se preocupam especialmente com a diversidade física desse brinquedo. Caso uma dessas bonecas falte um braço ou qualquer parte do corpo, procuro trabalhar com deficiências físicas.
E2	Sim, escolho temas que possam promover dentro da escola a diversidade já encontrada por nossos alunos fora dela.
E3	Sim, mesmo eles sendo de uma sala de maternal II trabalhamos com as diferenças, mostrando a eles que somos todos diferentes, mas que todos devem respeitar as diferenças.
E4	Mostrando para as crianças que somos diferentes e temos que respeitar as diferenças, sejam religiosa, cultural, física, intelectual, etc. A prática da diversidade começa com o

	professor no ensino aprendizagem percebendo a diferença de cada aluno e mudando a sua estratégia de ensino.
P1	Sim procuro trabalhar sempre envolvendo a diversidade, cada projeto é elaborado e pensado de forma ampla nas áreas de formação, focando todas as necessárias. Um exemplo é projeto “conhecendo as profissões”, trabalhei a linguagem visual por meio de desenhos, o conhecimento matemático fazendo um gráfico das profissões mais abordadas e relações sociais englobando as diferentes profissões e suas peculiaridades.

Quadro 5 – Transcrição da entrevista.

O uso do recurso lúdico, como o brinquedo e o brincar, nas práticas educativas na educação infantil que objetivam a consolidação de valores essenciais à vida em grupo, como o respeito mútuo, pontuado pelos entrevistados, se constitui em pilar fundamental para convivência com e na diversidade.

	3- Você acha importante trabalhar esse tema (diversidade) na Educação Infantil? Porque?
E1	Sim. Para mim a criança desde a infância precisam ser familiarizar com a diversidade em diversas situações do cotidiano escolar, integrando a temática a prática pedagógica. Isso pode ser trabalhado através de histórias, filmes, músicas brinquedos e brincadeiras.
E2	Sim, temos que ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos. Reconhecer e respeitar a diversidade, facilita o conhecimento, de cultura, de saberes e valores, socialização e aprendizagens.
E3	Sim, pois é no ensino infantil e fundamental que a criança terá etapas extremamente importantes para o seu desenvolvimento integral, os estímulos que a criança recebe nos primeiros anos definem seu sucesso escolar e seu desenvolvimento.
E4	Sim. A Educação Infantil é a base na educação, desde pequenos as crianças precisam conviver com a diferença de raça, cor, sexo, classe social, etc. Mostrando essa diversidade para as crianças esses vão crescer sem preconceitos.
P1	Sim. Porque podemos trabalhar um determinado tema e envolver áreas de formação.

Quadro 6 – Transcrição da entrevista.

Bem ponderado pelos entrevistados, a educação infantil se faz alicerce para as demais aprendizagens da vida dos estudantes, sejam elas escolares ou não escolares, e, portanto, o respeito e o conhecimento quanto aos conteúdos e vivências da diversidade adquiridos na infância, tem papel importante na vida dos alunos e influencia suas relações sociais. Daí a relevância de se inserir e trabalhar tais conteúdos no currículo escolar da primeira infância.

Considerações finais

Os parâmetros norteadores do o que ensinar e do como ensinar devem estar relacionados com o contexto sociocultural vivido por educador e educandos. Esta afirmativa opõe-se à cultura da performatividade, onde as expectativas de aprendizagem – formas de

regulação que se orientam pela lógica do mercado – referem-se aos saberes, vivências e práticas que devem ser proporcionadas aos alunos nas escolas de educação básica. No entanto, os currículos escolares estabelecidos pelas políticas públicas, apesar de relatar respeitar as diversidades locais, não discutem claramente formas de aplicá-lo sob este enfoque.

Sabendo-se que os índices educacionais do Brasil são baixos, estas expectativas de aprendizagem querem, em gênese, elevá-los. Desta forma, acabam transformando o professor em técnico e impedindo-o de ser um intelectual transformador. Para que este profissional consiga transpor estes obstáculos, necessita de uma prática docente consciente e efetiva que proporcione o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva para si mesmo e para seus alunos, para que elas tenham domínio sobre a construção de seus conceitos e ideias, fazendo uso da análise de sua própria produção cultural, mas, para tanto, é imprescindível a esta educação, valer-se de elementos teórico-práticos que possibilitem fazer dessa autonomia um processo consciente.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Mario. A economia baseada no “cercamento” do conhecimento: globalização, educação e mercadorias fictícias. *In*: CHAVES, V.J.; SILVA, JÚNIOR, J.; CATANI, A. M. **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais**. São Paulo: Xamã, 2013. (p. 95-112)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.
- GUSMÃO, Neusa M. M. **Desafios da Diversidade na Escola**. Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez, 2000.

SCHOPENHAUER E NIETZSCHE: CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO OITOCENTISTA ALEMÃ

Tiago Xavier¹

RESUMO

Uma vez que o ensino na Alemanha oitocentista estava corrompido por conta dos eruditos transmitirem um saber que não possibilitava a emancipação dos indivíduos devido à decadência educacional, Schopenhauer e Nietzsche aparecem para denunciar criticamente o modelo de educação presente nesta nação, se colocando como pelejadores da degeneração cultural que se cristalizava em seu tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Schopenhauer; Nietzsche; Erudito; Educação.

SCHOPENHAUER AND NIETZSCHE: CRITICS OF THE NINETEENTH-CENTURY GERMAN EDUCATION

ABSTRACT

Since the corruption of education in the nineteenth-century Germany by the action of the scholars who transmitted knowledge that did not enable the emancipation of individuals due to educational decadence, Schopenhauer and Nietzsche raised to denounce critically the model of education present in that nation, posing as fighters against the cultural degeneration crystallized in their time

KEYWORDS: Schopenhauer; Nietzsche; Scholar; Education.

Introdução

No primeiro momento do presente trabalho, veremos a crítica que o filósofo Arthur Schopenhauer fará ao modelo educacional presente na Alemanha oitocentista pelo fato dos eruditos (educadores da época) objetivarem apenas a informação e não a instrução, esquecendo-se de instruir os indivíduos de que a importância do cultivo de uma cultura fecunda é o que possibilita o pensar por si mesmo.

No segundo momento, contemplaremos o sentimento de apreço que Nietzsche teve por Schopenhauer devido ao fato deste não ter se furtado, criticando de forma contundente os

¹ Foi aluno do Programa de Educação Tutorial (PET) de Filosofia e pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Atualmente desenvolve pesquisas com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que articula questões ético-políticas na ética, política e filosofia da biologia evolutiva. As principais áreas de interesse são: Metafísica, Ética, Política, Filosofia da Educação, Filosofia da Ciência, Filosofia da Tecnologia. Temas de interesse: A questão da técnica; Desenvolvimento tecnológico: biotecnologia, nanotecnologia e neurotecnologia; Aprimoramento evolutivo: enhancement e moral enhancement; Transhumanismo.

eruditos de sua época, como também, por ter se resguardado em sua própria caverna, isto é, em sua própria filosofia que lhe garantiu superar a degeneração cultural presente em seu tempo, fazendo de si mesmo um homem extemporâneo.

No terceiro momento, veremos a crítica nietzschiana aos eruditos pelo fato destes não terem contribuído para que os homens se tornassem autores da sua própria história, permanecendo na impossibilidade de construir uma cultura que proporcionasse a verdadeira educação emancipatória.

Por fim, concluiremos que Schopenhauer e Nietzsche ao criticarem a educação transmitida pelos eruditos na Alemanha oitocentista, se configuram como antípodas destes indivíduos por terem reivindicado um modelo de educação que instruisse e capacitasse o homem a se tornar autor da sua própria existência; para que, desta forma, pudesse também pelear contra todo e qualquer modelo de pensamento que tentasse suprimi-lo.

A crítica schopenhaueriana

Em 1818, Schopenhauer (1788-1860) conclui a sua obra principal, *O Mundo como Vontade e como Representação*; mais tarde aparece *Parerga e Paralipomena* (1851). E em 1865, quatro anos antes de ter sido convidado a ser professor de Filologia Clássica em Basileia (Suíça), Nietzsche (1844-1900) tem o seu primeiro contato com o pensamento de Schopenhauer através de *O Mundo como Vontade e como Representação*. Dessa época até 1876, o pensamento de Schopenhauer será uma forte fonte de inspiração para o jovem Nietzsche².

Em 1872, o jovem Nietzsche elabora cinco conferências sobre a educação na sociedade acadêmica³, apontando os perigos e os problemas que haveriam de surgir por causa

² Entende-se jovem Nietzsche como a primeira fase do pensamento deste autor, na qual o mesmo recebe grande influência das ideias de Schopenhauer e do compositor e dramaturgo Richard Wagner (1813-1883), como nos mostra Giacoia: “Nesse momento, ele se encontra profundamente influenciado pela metafísica da vontade de Schopenhauer [...]. Outra influência decisiva para o jovem Nietzsche foi a teoria da arte de Richard Wagner [...]. Este também se inspirou em Schopenhauer, acreditando que a música seria a mais adequada forma de manifestação daquela força criadora do mundo, a Vontade” (GIACOIA JUNIOR, 2000, p. 31). Ele também diz que, “em contraposição ao gosto dominante entre seus contemporâneos, em matéria tanto de filosofia quanto de ciência, arte, religião, moral e política, Nietzsche se volta para a Grécia pré-socrática, com o propósito de nela buscar uma força originária, de que esperava um renascimento do espírito trágico na Europa, um contramovimento em relação ao cientificismo otimista dos tempos modernos” (*Idem, ibidem*, p. 32). E acrescenta dizendo que “[...] Nietzsche esperava da arte, especialmente da música de Wagner, uma restauração da cultura alemã, baseando-se no modelo da cultura trágica dos gregos, no mesmo espírito em que esta florescera entre eles, embalada por um senso artístico notavelmente desenvolvido e por uma postura corajosa perante o drama da existência” (*Idem, ibidem*, p. 32, o negrito é meu).

³ Das cinco conferências que Nietzsche pretendia proferir, apenas três são apresentadas; um problema de garganta fez com que ele não apresentasse as outras duas.

da má qualidade de ensino que estava sendo inserido na educação de sua época⁴; ensino este que não capacitava os cidadãos a terem uma visão de lince⁵ que os ajudasse a perceber que uma boa educação só pode subsistir se o povo preservar o brilho de sua cultura, lutando e defendendo-a de toda e qualquer espécie de ninharia como fez Schopenhauer.

Antes mesmo de Nietzsche proferir as suas conferências, Schopenhauer já havia denunciado em *Parerga e Paralipomena* a péssima gestão de ensino que estava se consolidando na Alemanha oitocentista:

Quando observamos a quantidade e a variedade dos estabelecimentos de ensino e de aprendizado, assim como o grande número de alunos e professores, é possível acreditar que a espécie humana dá muita importância à instrução e à verdade. Entretanto, nesse caso, as aparências também enganam. Os professores ensinam para ganhar dinheiro e não se esforçam pela sabedoria, mas pelo crédito que ganham dando a impressão de possuí-la. E os alunos não aprendem para ganhar conhecimento e se instruir, mas para poder tagarelar e para ganhar ares de importantes. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 19, § 1).

Schopenhauer via a forma decadente com que os professores de sua época conduziam a cultura e a educação alemã, por isso os criticara; não aceitando com que a Alemanha, lugar fecundo, onde brotou vários espíritos notáveis, dos quais se destacam Goethe (1749-1832), Beethoven (1770-1827), Wagner (1813-1883) e tantos outros, sucumbisse ao modismo, à insignificância, à idiotice e à decadência dos eruditos com a sua erudição infecunda que tinha “em mira apenas a *informação*, não a *instrução*” (SCHOPENHAUER, 2011, p. 20, § 2). Por tudo isso, diz Schopenhauer:

Para a imensa maioria dos eruditos, sua ciência é um meio e não um fim. Desse modo, nunca chegarão a realizar nada de grandioso, porque para tanto seria preciso que tivessem o saber como meta, e que todo o resto, mesmo sua própria existência, fosse apenas um meio. Pois tudo o que se realiza em função de outra coisa é feito apenas de maneira parcial, e a verdadeira excelência só pode ser alcançada, em obras de todos os gêneros, quando elas forem produzidas em função de si mesmas e não como meio para fins ulteriores. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 21, § 4).

E ainda:

⁴ Ler *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* (1872). Texto que permaneceu inédito durante a vida do autor e só foi publicado postumamente.

⁵ Pessoa que tem uma visão excepcional. A expressão lince não tem nada a ver com o animal mamífero, carnívoro, da família dos Felídeos. É uma expressão originária de Linceu (herói da mitologia grega). Segundo a lenda, Linceu tinha visão formidável.

Entretanto os eruditos, em sua maioria, estudam exclusivamente com o objetivo de um dia poderem ensinar e escrever. Assim, sua cabeça é semelhante a um estômago e a um intestino dos quais a comida sai sem ser digerida. Justamente por isso, seu ensino e seus escritos têm pouca utilidade. Não é possível alimentar os outros com restos não digeridos, mas só com o leite que se formou a partir do próprio sangue. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 21-22, § 4).

Schopenhauer enxergava os eruditos como indivíduos que escreviam apenas em favor da sobrevivência do estômago, deixando de lado o agir e o criar emancipatório; reduzindo o filosofar a medíocres manjares, aplausos e patentes de cargos públicos. Fazendo da cultura e do conhecimento “uma boa vaca que lhes fornece leite” (SCHOPENHAUER, 2011, p. 25, § 7), e não uma ferramenta de instrução. Para Schopenhauer,

no entanto, só se dedicará a um assunto com toda a seriedade alguém que esteja envolvido de modo imediato e que se ocupe dele com amor, *con amore*. É sempre de tais pessoas, e não dos assalariados, que vêm as grandes descobertas. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 23, § 6).

Schopenhauer entendia que a cada três décadas nascia no mundo uma geração de indivíduos pedantes – que, devorando de forma resumida e apressada os resultados do saber humano acumulado durante milênios, julgava-os como menos importantes e os substituíam pelos saberes vigentes da época⁶. (SCHOPENHAUER, 2011, p.19, § 1). Estes diletantes que se passavam por sábios, estavam presentes na Alemanha oitocentista. Eram eles que exaltavam a fragmentadora do saber, a ciência: espécie de saber que se dedicava “apenas a um campo muito específico, sem dar importância a todo o resto” (*Idem, ibidem*, p. 30, § 11).

Esse tipo de saber, segundo Schopenhauer, não servia para a formação do homem, pois tal saber não tinha uma visão geral das coisas. O único saber que tinha a capacidade de olhar para o todo era o saber filosófico: o que reúne “as extremidades mais afastadas da vontade humana” (SCHOPENHAUER, 2011, p. 31, § 11). Pois a verdadeira formação para a humanidade exige esse tipo de atividade. E o homem erudito, junto com a sua ciência, estava longe de executar tal proeza, por isso não merecia ser considerado educador, espírito de primeira categoria ou gênio, como nos mostra o próprio Schopenhauer:

Espíritos de primeira categoria nunca se tornarão especialistas eruditos. Para eles, como tais, a totalidade da existência é que se impõem como problema, e é sobre ela que cada um deles comunicará à humanidade novas soluções, de uma forma ou de outra. Pois só pode merecer o nome de gênio alguém que assume como o tema de suas realizações a totalidade, aquilo que é

⁶ A especialização científica.

grandioso, as coisas essenciais e gerais, e não alguém que dedica os esforços de sua vida a esclarecer qualquer relação específica de objetos entre si. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 31, § 11).

Os eruditos, com o seu saber científico e o seu falso espírito de gênio, se passavam por sábios e seduziam a massa a buscar distrações nos romances, comédias e poesias medíocres do momento, induzindo-a a acreditar que aí encontrariam um ensino válido. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 24, § 7). Esse tipo de sedução garantia o engordar de suas carteiras, já que eram eles os escritores em voga. Além de tal sedução garantir aos eruditos a falsa postura de sábios perante a massa, seduzindo-a a beber sempre em suas fontes estéreis, os mesmos embargavam o nascimento de espíritos eminentes – fazendo dos homens indivíduos dóceis e submissos, não representando nenhum perigo para o Estado.

Para Schopenhauer, pensar, escrever e educar não se tratava apenas de sobreviver, mas de criar, de agir, de combater. Quando o pensar é reduzido exclusivamente ao lucro, a construção de um libertar do homem sobre a tirania do Estado é esquecido. Nesse sentido, Schopenhauer via os eruditos não como gênios, mas sim como fomentadores de uma cultura, de uma ciência e de um saber que não combatia a tirania do Estado. Pois em sua ciência e em seus escritos não havia nada de belo e edificante que estimulasse nos homens um gosto nobre e elevado de cultura, de vida. Nos eruditos só se via, quando se tinha uma visão formidável, um saber vazio encoberto por um estilo pueril.

Schopenhauer entendia que o fato dos eruditos não transmitir aos homens um pensamento edificante que os ajudassem a serem senhores de seu próprio saber e de si mesmos, estava relacionado também ao fato dos mesmos terem seus pensamentos formados em pensamentos alheios devidamente desorganizados e indomáveis. Segundo o próprio Schopenhauer,

uma grande quantidade de conhecimentos, quando não foi elaborado por um pensamento próprio, tem muito menos valor do que uma quantidade bem mais limitada, que, no entanto, foi devidamente assimilada. Pois é apenas por meio da combinação ampla do que se sabe, por meio da comparação de cada verdade com todas as outras, que uma pessoa se apropria de seu próprio saber e o domina. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 39, § 1).

Para Schopenhauer, um indivíduo pode se dedicar de forma arbitrária à leitura e ao aprendizado. Já ao pensamento, isso não é possível, pois, segundo ele, “o indivíduo precisa ser atizado; precisa ser ocupado por algum interesse nos assuntos para os quais se volta” (SCHOPENHAUER, 2011, p. 39, § 1), para que o mesmo possa sentir a incrível diferença

que o pensamento próprio tem sobre o espírito. Schopenhauer também diz que ler demasiadamente, tira do espírito a elasticidade,

da mesma maneira que uma pressão contínua tira a elasticidade de uma mola. O meio mais seguro para não possuir nenhum pensamento próprio é pegar um livro nas mãos a cada minuto livre. Essa prática explica por que a erudição torna a maioria dos homens ainda mais pobres de espírito e simplórios do que são por natureza, privando também seus escritos de todo e qualquer êxito. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 41, § 2).

E ainda:

Os eruditos são aqueles que leram coisas nos livros, mas os pensadores, os gênios, os fochos de luz e promotores da espécie humana são aqueles que as leram diretamente no livro do mundo. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 41, § 2).

Na ótica schopenhaueriana, o indivíduo só deve mergulhar nas leituras quando a fonte de seus pensamentos próprios estiver seca. Pois “renegar os pensamentos próprios, originais, para tomar um livro nas mãos” (SCHOPENHAUER, 2011, p. 42, § 4), é pecar contra o espírito.

Por haver inautenticidade em seus pensamentos, os eruditos não eram capazes de criar ideias genuínas como fazem os verdadeiros pensadores, já que a diferença entre um pensador e um erudito na ótica schopenhaueriana, é ter a capacidade de parir seus próprios pensamentos. Pois no processo de gestação há aí um dissecar e analisar de ideias para que o nascimento de ideias próprias venha à tona com todos os seus membros natural, sem nariz de cera, braços e pernas artificiais. E é isso que constitui um filósofo, mas nunca um erudito. Pois,

o produto espiritual de quem pensa por si mesmo é semelhante a um belo quadro, cheio de vida, com luzes e sombras precisas, uma tonalidade bem definida e uma perfeita harmonia das cores. Em contrapartida, o produto espiritual do erudito é como uma grande paleta cheia de tintas coloridas, dispostas de maneira ordenada, mas sem harmonia, coesão e significado. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 43 e 44, § 4).

Diante do exposto, fica claro que diferentemente do erudito, Schopenhauer valorizava o pensar por natureza. Esse pensar deveria ser tão natural quanto à respiração. Mas mentes assim, como o próprio diz, “são muito raras, por isso não se encontram muitas delas em meio aos eruditos” (SCHOPENHAUER, 2011, p. 40, § 1) pelo fato do conhecimento dos mesmos se assemelhar a um membro artificial que não foi conquistado a partir do próprio pensamento, mas por pensamentos alheios.

Schopenhauer, o homem estimado por Nietzsche

Por tão contundentes críticas, o jovem Nietzsche ficou encantado pela forma perspicaz, clara, fluída e ácida com a qual Schopenhauer criticara os eruditos de sua época. Na *Terceira Consideração Extemporânea: Schopenhauer como educador*, Nietzsche diz:

Assim lutou Schopenhauer, já desde sua primeira juventude, contra aquela mãe falsa, vaidosa e indigna, o tempo, e como que a expulsando de si purificou e curou seu ser e reencontrou-se em sua devida saúde e pureza. Por isso os escritos de Schopenhauer podem ser usados como espelho do tempo; e com certeza não é por um defeito do espelho se nele tudo o que é contemporâneo se torna visível como uma doença deformante, como magreza e palidez, como olheiras e caras abatidas, como as marcas visíveis do sofrimento daquela influência de enteado. A aspiração por uma natureza mais forte, por uma humanidade mais sadia e mais simples, era nele uma aspiração por si mesmo; e, logo que venceu o tempo em si mesmo, ele tinha de ver em si mesmo, com olhos espantados, o gênio. (NIETZSCHE, 1978 – 2ª ed, p. 73, § 3).

Embora Schopenhauer estivesse inserido em um tempo onde a enfermidade cultural estava se alastrando e infectando a todos, conseguiu preservar-se, fazendo de si mesmo um homem saudável e extemporâneo, como mostra Paschoal a partir de uma leitura nietzschiana:

O filósofo de Frankfurt é tido por Nietzsche como o oposto à sobrevalorização da razão lógica que predominou no mundo ocidental e à tendência à extirpação e erradicação da cultura na Alemanha do século XIX. Sendo assim, Schopenhauer é um extemporâneo na medida em que escapa às enfermidades de seu tempo. (PASCHOAL, 2008, p. 340).

Por ter se resguardado em sua própria caverna, Schopenhauer conseguiu enxergar e superar a degeneração cultural que estava presente em sua época, se diferenciando dos eruditos que pensavam mais em si e em sua ciência do que na humanidade⁷. Tal preservação garantiu ao frankfurtiano⁸ tornasse extemporâneo, no qual Nietzsche encontrava nele virtudes potencializadas capazes de ensinar aos homens mais ousados a serem simples e honestos nos

⁷ Os eruditos só se importavam com os seus benefícios próprios, não se preocupando com o bem comum dos homens. A sua vaidade consistia em procurar reconhecimento e poder para si através da sua ciência. (SCHOPENHAUER, 2011, p. 28 e 30, § 9 e § 11).

⁸ É preciso ressaltar – que, embora atribuamos Schopenhauer como sendo frankfurtiano, foi em Danzig (em alemão), hoje Gdansk, que o mesmo nasceu. A expressão frankfurtiano está ligada à notoriedade de seu pensamento, uma vez que foi em Frankfurt que veio a público *Parerga e Paralipomena*, onde finalmente o seu pensamento ganhou estima de muitos; e a sua obra principal, *O mundo como vontade e como representação*, que o mesmo considerava-a de extrema importância para a humanidade, que outrora teve pouca aceitação, pouco a pouco foi ganhando espaço.

seus pensamentos e nas suas vidas, pois em sua alma havia uma serenidade admirável no que diz respeito ao conhecimento.

Segundo Nietzsche, Schopenhauer era um ser puro para consigo e para com o bem pessoal – era o guia que conduzia da caverna do desânimo cético ou da abstinência crítica à altura da consciência trágica, o céu noturno com estrelas sobre os homens até o infinito, e que, conduziu a si mesmo, como o primeiro, por esse caminho. (NIETZSCHE, 1978 – 2ª ed, p. 71-72, § 3).

Schopenhauer, na ótica nietzschiana, era a verdadeira expressão do espírito alemão que se posicionava contra todos que estivessem inclinados ao ofuscamento do brilho cultural da nação. Ele era um homem que seguia a sua própria consciência, não se inclinando às castas acadêmicas, à ciência, aos governantes, ao lucro exacerbado e aos indivíduos corrompidos pelas maneiras de pensar e os modos de agir dos eruditos – que, só serviam à verdade, quando esta estava em condições de dar-lhes lucros e progressos em suas carreiras.

O filósofo de Frankfurt buscava “independência com relação ao Estado e à sociedade” (NIETZSCHE, 2012b, p. 176) anêmica de sua época, dizendo apenas o que era profundo e comovente, sem retórica, sem pedantismo – não se assemelhando de nenhuma forma aos eruditos. É por isso que Nietzsche o via como uma natureza de ferro que dava mais valor à sua filosofia, para salvaguardar sua própria existência, do que à pretensa cultura alemã que seus contemporâneos estimavam (*Idem, ibidem*, p. 178 e 179), uma vez que o próprio filósofo de Röcken entendia que a filosofia tem a capacidade de “oferecer ao homem um asilo onde nenhum tirano pode penetrar” (*Idem, ibidem*, p. 180).

A crítica nietzschiana

Os eruditos eram indivíduos que tinham um déficit exacerbado de conhecimento para à vida, preocupando-se apenas com o lucro, comportando-se como mercenários sedentos por pecúnia e desengajados com a construção de um saber que unisse o pensamento e a vida. Na visão de Nietzsche, o conhecimento dos mesmos não passava de historicismo que sufocava o presente⁹, deixando os homens inanes: incapazes de parirem os seus próprios pensamentos

⁹ Embora Nietzsche seja um grande crítico da História, em especial da história da Filosofia, por entender que muitos valores que atravessaram séculos e que chegaram até os seus dias não foram questionados, dissecados e problematizados, ocultando por muito tempo a sua real face, negue o conhecimento histórico na sua totalidade. Para ele tal conhecimento só é saudável quando se pode aplicá-lo na vida em prol da preservação da mesma, e não como sufocamento e aniquilação dela.

que superariam o vício imitador de pensamentos alheios e, conseqüentemente, garantiria um conhecimento de desdobramento e expansão da vida.

Por não terem a capacidade de construir pensamentos edificantes, Nietzsche via os eruditos como indivíduos doentes, estéreis, infecundos; contaminados pela impostura e busca desenfreada de uma erudição que não contribuía para que os homens se tornassem autores da sua própria história, permanecendo na impossibilidade de construir e preservar uma cultura que proporcionasse a verdadeira educação¹⁰ emancipatória que garantiria aos homens mais ousados um intelecto superior ao dos indivíduos degenerados, possibilitando o preservar da existência como nos mostra Lima:

Nietzsche espera trazer à tona o valor da existência, que foi perdido pelo apreço sem medida ao conhecimento. O filósofo almeja fazer com que o homem lembre-se de si mesmo, sobretudo como um *criador*, um *artista*. E, ao trazer o exemplo de Schopenhauer, apontando suas qualidades, Nietzsche intenta mostrar que é possível viver à margem, sem honras, solitário e, além disso, negar sua própria vontade pessoal na busca desmedida de conhecimento, e não perecer. (LIMA, 2012, p. 53).

Esse lembrar-se de si mesmo não significa dizer que seja um modelo de pensamento que proporcionasse aos homens uma individualidade extrema, transformando-os em indivíduos individualistas; mas apenas mostrar que era possível, através de uma cultura fecunda, não se deixar seduzir pela busca exacerbada do conhecimento científico¹¹.

Para Nietzsche, o homem teria que ser o oposto dos eruditos da cultura, proporcionando aos indivíduos, por meio do cultivo da verdadeira cultura e de uma educação edificante, um alicerce sólido e significativo que lhes proporcionasse ser o senhor dele mesmo, responsável por sua própria existência; tornando-se perspicaz e denunciador da decadência existente em seu tempo, e buscando, “a partir de si mesmo, sua *missão* no engendramento da cultura em seu todo” (LIMA, 2012, p. 53), preservando dentro de si qualidades que ele aponta ter Schopenhauer:

¹⁰ Rosa Maria Dias em sua obra *Nietzsche Educador*, diz que “educação e cultura para Nietzsche são inseparáveis. Não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apoie” (DIAS, 1991, p. 17).

¹¹ Nietzsche se posiciona contra o cientificismo por entender que além dele ser um conhecimento que fragmenta a vida – diferentemente da filosofia, que liga o saber à arte, afirmando a vida em seu conjunto –, o mesmo carrega o instinto de uma suposta verdade que mata a cultura e o seu sistema poético de imagens míticas repleta de ilusões sadias para a vida. Refletindo sobre isso, Rosa Maria Dias diz que “a vida tem necessidade de um olhar que a embeleza, pois ela só é possível ‘pelas miragens artísticas’. O homem da ciência retira o véu benfazejo que cobre a vida e a embeleza, e isso tudo em nome do real e da verdade” (DIAS, 1991, p. 83). E acrescenta dizendo que “[...] a ciência, ao querer reconhecer a vida custe o que custar, ‘destrói as ilusões’ que ajudam o homem a viver” (*Idem, ibidem*, p. 102). E por fim, diz que “Nietzsche, ao criticar a ciência, não visa aniquilá-la, mas conter seus excessos. A vida em pedaços garante menos vida para o futuro do que a vida enfeitada por algumas quimeras” (*Idem, ibidem*, p. 83).

Ele nos ensina a distinguir entre os modos reais e aparentes de fomentar a felicidade humana, e como nem a riqueza, nem as honras, nem o saber podem arrancar o indivíduo da lassidão profunda que ele experimenta diante da ausência de valor de sua existência, e ainda como o esforço para adquirir estes bens só ganha sentido com um objetivo de conjunto elevado e transfigurador: conquistar o poder para, graças a ele, vir em auxílio da *physis* e corrigir, graças a ela, ainda que minimamente, suas loucuras e suas inépcias. (NIETZSCHE, 2012b, p. 184).

Por não possuírem as mesmas qualidades que Schopenhauer, Nietzsche se posicionava contra os eruditos e a sua erudição, uma vez que ela deixava os homens debilitados, cegos, surdos e mudos; ficando na incapacidade de falar de si próprios ou buscar em si mesmos o sentido da sua existência no mundo – vivendo “uma vida desprovida de sentido, sem liberdade e sem ousadia para ter seus próprios pensamentos” (LIMA, 2012, p. 55).

Por esses motivos, Nietzsche via os eruditos como indivíduos disformes, mais criaturas que homens; envolvidos pelo veneno do status e da fama com a sua erudição perigosa, nociva e nefasta que deixava estéril tudo que estivesse ao seu redor – contribuindo para o naufrágio da cultura e suprimindo ferramentas que ajudavam os indivíduos a criarem pontes que os conduziram para além do fastio criativo. Fastio este que os deixava vazios de si mesmos, ficando na incapacidade de “questionar seu próprio ser” (LIMA, 2012, p. 54) e os zumbidos produzidos em seus ouvidos que os induziam a seguir costumes e opiniões alheias – assemelhando-se aos asnos: desconhecedores da existência e do valor da vida.

Considerações finais

Ao criticarem a educação transmitida pelos eruditos na Alemanha oitocentista, Schopenhauer e Nietzsche se configuram como antípodas destes indivíduos. O primeiro por ter em mente que o saber dos eruditos não tinha uma visão geral das coisas, por isso sua ciência estava longe de servir para a formação do homem, uma vez que nela não havia nada de belo e edificante que incitasse nos indivíduos um gosto nobre e elevado de cultura e de vida; o segundo por saber que o conhecimento dos eruditos não passava de historicismo que sufocava o presente, deixando os homens incapazes de construir os seus próprios pensamentos que superariam a reprodução de pensamentos alheios.

Nesse sentido, Schopenhauer, assim como Nietzsche, deflagraram contra os eruditos e sua educação rasteira, críticas muito parecidas por apeterceram um modelo de educação que

instruísse e capacitasse o homem a se tornar autor da sua própria história, da sua própria existência; para que, desta forma, pudesse também pelejar contra todo e qualquer modelo de pensamento que tentasse suprimir a si mesmo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Susana de Castro. *As conferências de Nietzsche sobre educação: a diferença entre bildung e gelehrsamkeit*. Rev. Fragmentos de Cultura, Goiânia., v. 18, n. 5/6, p. 375-382, maio/jun. 2008.
- ASTOR, Dorian. *Nietzsche*. Tradução de Gustavo de Azambuja Felix. Porto Alegre – RS: Editora L&PM, 2013 - 1ª ed.
- BARRENECHEA, Miguel Angelo de. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2008 - 2ª ed.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. *Schopenhauer e a imprecisão contra a corrupção intelectual da filosofia universitária: uma polêmica extemporânea*. Rev. Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer., v. 3, n. 1 e 2 - 1º e 2º semestre de 2012 - pp. 101-109.
- CASANOVA, Marco Antônio. *O instante extraordinário: vida, história e valor na obra de Friedrich Nietzsche*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DIDIER, J. *Dicionário da Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil, 1969.
- DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. São Paulo – SP: Editora Scipione, 1991.
- . *Cultura e educação no pensamento de Nietzsche*. Rev. Impulso, v. 12, n. 28, p. 33-40. Piracicaba – SP, 2001.
- DANELON, Márcio. *Nietzsche educador: uma leitura de Schopenhauer como educador*. Perspectiva, Florianópolis. V.19, n.2, p.405-424, jul-dez/2001.
- DELBÓ, A. *Nietzsche e Burckhardt: Estado, crueldade da natureza e da cultura*. Estudos Nietzsche, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 287-310, jul./dez. 2010.
- DAMBROS, Eli Berto. *Schopenhauer e a sabedoria “para a vida no mundo”*. Rev. Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer., v. 5, n. 1 - 1º semestre de 2014 - pp. 143-153.
- FILHO, Rogério Moreira Orrutea. *Tradução do capítulo 28 do tomo II de Parerga e Paralipomena (“Sobre a Educação”)*. Rev. Voluntas: Estudos sobre Schopenhauer., v. 6, n. 1 - 1º semestre de 2015 - pp. 171-183.

GIACOIA JUNIOR, O. *Folha explica – Nietzsche*. São paulo – SP: Editora Publifolha, 2000.
- (Folha explica).

—————. *Nietzsche: o humano como memória e como promessa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ITAPARICA, A. L. M. *Nietzsche e o sentido histórico*. Cadernos Nietzsche 19, p. 79-100, 2005.

JANZ, C.P. *Nietzsche: infancia y juventud*. Madri: Alianza, 1997.

KOFMAN, Sarah. *Os conceitos de cultura nas extemporâneas ou a dupla dissimulação*. In: Nietzsche hoje?. MARTON, Scarlet (org.). São Paulo: Brasiliense, 1985.

LIMA, S. C. F. *A concepção de formação em Nietzsche: uma leitura de “Schopenhauer como educador”*. Comunicações (UNIMEP), v. 19, p. 45-59, 2012.

MARTON, Scarlett. *Friedrich Nietzsche*. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1983 - 2ª ed.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

MOURA, Carlos. *Nietzsche: civilização e cultura*. São Paulo: M. Fontes, 2005.

MANIERI, D. *O senso crítico em Nietzsche*. Rev. Fragmentos de Cultura, Goiânia., v. 17, n. 1/2, p. 61-75, jan/fev. 2007.

MARTINS, Iasmim. *O drama do gênio na metafísica do belo de Schopenhauer: sua mais alta expressão no Torquato Tasso de Goethe*. Rev. Voluntas: estudos sobre Schopenhauer., v. 5, n. 2 - 2º semestre de 2014 - pp. 52-70.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo – SP: Editora Abril cultural, 1978 - 2ª ed.

—————. *O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo*. Tradução, nota e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo – SP: Editora Companhia das letras, 1992 - 2ª reimpressão.

—————. *Ecce homo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo – SP: Editora Companhia das Letras, 1995.

—————. *Acerca da verdade e da mentira no sentido extranoral*. Tradução de Helga Hooek Quadrado. Lisboa: Relógios D’ Água, 1997.

—————. *Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

—————. *Da utilidade e desvantagem da história para a vida – II Consideração intempestiva*. Tradução de Marco Antônio Casa Nova. Relume Dumará. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Mário da Silva. 12^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

_____. *Wagner em Bayreuth: IV Consideração extemporânea*. Tradução e notas de Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.

_____. *Fragmentos póstumos (1869-1874)*. Tradução de Luis E. de Santiago Guervós. 2^a. ed. Madrid: Tecnos, 2010. v. I.

_____. *Escritos sobre educação – Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. Tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2012a - 6^a ed.

_____. *Escritos sobre educação – III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador*. Tradução e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2012b - 6^a ed.

NICODEMO, Nicola. *Conhecimento e vida como processo de transfiguração produtor de sentido: Sobre razão poética, arte e perspectivismo em Nietzsche*. Estudos Nietzsche, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 215-256, jul./dez. 2014.

PASCHOAL, A. E. *Nietzsche: a boa forma de retribuir ao mestre*. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 20, n. 27, p. 337-350, jul./dez.2008.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a filosofia universitária*. Tradução de Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola e Mário Suzuki. São Paulo: Pólis, 1991.

_____. *O mundo como vontade e como representação*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

_____. *A arte de escrever (Antologia de ensaios recolhidos de Parerga e Paralipomena)*. Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre – RS: Col. L&PM POCKET, 2011.

SOARES, Daniel Quaresma Figueira. *O gênio e o santo na filosofia de Schopenhauer*. Rev. Voluntas: estudos sobre Schopenhauer., v. 2, n. 1 - 1^o semestre de 2011 - pp. 83-94.

TONGEREN, P. van. *O filósofo como clínico da crítica à cultura*. Estudos Nietzsche, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 265-286, jul./dez. 2010.

VERNANT, J.-P. *As origens do pensamento grego*. Tradução de I. B. B. Fonseca. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

WEBER, J. F. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina: Eduel, 2011.

O IMPACTO DA VIOLÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - NITERÓI-RJ¹.

Cristina Oliveira Maia²
Marcelo Barboza Duarte³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar como educandos da Rede Pública de ensino do Município de Niterói/RJ percebem o fenômeno da violência nas suas comunidades e como esta percepção se evidencia em seus discursos. Para isso foi aplicado um questionário semiestruturado com questões objetivas e uma discursiva, no qual foi respondido por 120 estudantes com idades entre 13 e 17 anos da Rede Estadual de Ensino de escolas da Zona Norte de Niterói, estado do Rio de Janeiro. As respostas às questões objetivas foram analisadas quantitativamente e à questão discursiva por meio de técnica categorial, onde as categorias eram os itens escolhidos nas respostas dos estudantes. As questões discursivas foram analisadas qualitativamente, gerando uma análise quanti-qualitativa. Verificamos também resultados de pesquisas análogas, e a discussão foi construída à luz dos teóricos Albert Bandura, Michel Foucault e Lev Vygotsky, no qual se mostrou que nossos dados são suportados pela literatura.

PALAVRAS-CHAVE: educação; escola; percepção; violência; ambiente.

THE IMPACT OF VIOLENCE ON THE PERCEPTION OF STUDENTS OF BASIC EDUCATION - NITERÓI-RJ

ABSTRACT

This study aims to verify how students of the Public Education Network of the Municipality of Niterói / RJ perceive the phenomenon of violence in their communities and how this perception is evident in their speeches. For this purpose, a semi - structured questionnaire with objective questions and a discursive questionnaire were applied, in which 120 students aged 13 to 17 years were answered from the State School Network of Schools in the Northern Zone of Niterói, Rio de Janeiro state. The answers to the objective questions were analyzed quantitatively and to the discursive question by means of categorial technique, where the

¹ Este Artigo se refere ao resumo da dissertação de Mestrado pelo Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo título foi: O impacto da violência urbana na percepção de estudantes da Educação Básica do município de Niterói-RJ.

² Atualmente Professora Adjunta do Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio ambiente da Universidade Federal de Ouro Preto-MG, pertence ao quadro de docentes permanentes e orientadores dos Programas de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do ICEB/ UFOP e em Educação, Gestão e Difusão em Biociências do IBqM/ UFRJ. Articuladora do texto do Currículo Mínimo implantado nas escolas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em 2012.

³ Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências pelo Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Especializado em Filosofia pelo Departamento de Pós-Graduação Lato-Sensu da Universidade Gama Filho (UGF); Licenciado em Pedagogia Plena com Habilitação ao Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio, Orientação, Supervisão e Administração Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

categories were the chosen items in the answers of the students. The discursive questions were analyzed qualitatively, generating a quanti-qualitative analysis. We also found results of similar researches, and the discussion was constructed in the light of the theorists Albert Bandura, Michel Foucault and Lev Vygotsky, in which it was shown that our data are supported by the literature.

KEYWORDS: education; school; perception; violence; environment.

EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA - NITERÓI-RJ

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo verificar como educandos de la Red Pública de enseñanza del Municipio de Niterói / RJ perciben el fenómeno de la violencia en sus comunidades y cómo esta percepción se evidencia en sus discursos. Para ello se aplicó un cuestionario semiestructurado con cuestiones objetivas y una discursiva, en el cual fue respondido por 120 estudiantes con edades entre 13 y 17 años de la Red Estadual de Enseñanza de escuelas de la Zona Norte de Niterói, estado de Río de Janeiro. Las respuestas a las cuestiones objetivas fueron analizadas cuantitativamente ya la cuestión discursiva por medio de técnica categorial, donde las categorías eran los ítems elegidos en las respuestas de los estudiantes. Las cuestiones discursivas se analizaron cualitativamente, generando un análisis cuantitativo. En el presente trabajo se analizaron los resultados de investigaciones análogas, y la discusión fue construida a la luz de los teóricos Albert Bandura, Michel Foucault y Lev Vygotsky, en el que se mostró que nuestros datos son soportados por la literatura.

PALABRAS CLAVE: educación; la escuela; la percepción; la violencia; medio ambiente.

Introdução

A presente proposta se deu para a verificação da percepção da violência por parte de estudantes com faixa etária entre 13 a 17 anos de idade no Município de Niterói – RJ, no foi delimitado como campo de estudos uma escola da rede pública estadual localizadas na zona norte do referido Município.

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2014, no qual foram propostos questionários como instrumento de verificação e coleta de dados, além da observação do pesquisador. Os dados foram comparados a outras abordagens, pesquisas e teorias relacionadas com a proposta aqui exposta. Para tanto, abordados 120 alunos de 13 a 17 anos de idade e de diferentes séries e turmas do período da manhã e da tarde da escola, no qual os mesmos responderam ao questionário estruturado semiaberto e composto de cinco páginas, sendo com perguntas objetivas e discursivas. As perguntas do questionário variavam desde

algumas identificações que apresentassem o perfil dos estudantes, mas não suas identidades, bem como suas preferências e gostos pessoais, comportamentos sociais, aptidões, capacidades, observações e avaliações pessoais sobre a escola, sobre os professores, do conteúdo escolar, da aprendizagem e dentre outros.

Entretanto, a orientação da proposta da pesquisa estava voltada para a caracterização da violência e sua percepção por parte dos estudantes. Mas ao se realizar a coleta e a análise dos dados se verificou não apenas fatos que corroborassem ou correspondessem com o fulcro do problema, mas sobretudo outros fatores que poderiam ser mecanismos de desencadeamento da violência e de violências nos espaços escolares. Logo, questões e exposições sobre práticas ilícitas, uso de drogas lícitas e ilícitas, trabalho e violências foram abordados e descritos.

Porém, vale ressaltar desde já que a criação das categorias não partiu da perspectiva e ou proposta do pesquisador, mas as mesmas se deram e foram construídas a partir da análise das revelações, exposição e descrição dos estudantes pesquisados, no qual foram descrevendo-as em forma de categorias e na mesma linha de uma determinada pergunta, inclusive os respondentes não tiveram contato com os outros de outras series, turmas e escolas. E isso nos chamou a atenção, pois os 120 respondentes foram escrevendo de modo que se originou a categoria que mais nos trouxe preocupação, tanto com suas vivências, percepções, experiências e saúde. Cheguei a me indagar se os educados de tal região não estariam em exposição tal a violência que necessitariam de atendimento especializado.

Destaco também que houve toda uma metodologia e técnicas bem específicas tanto para e na abordagem dos entrevistados quanto durante o procedimento para e de coleta de dados. Sendo desse modo para que se desenvolvesse a empatia entre os pares, no qual se deu de forma bastante acolhedora entre ambos, pesquisador e pesquisados. Pois o pesquisador além de ser um ex-menor que viveu em condições de vulnerabilidade social e de práticas ilícitas e criminosas, também é originário de regiões consideradas áreas de risco pelas autoridades de segurança pública, e no qual viveu e experienciou inúmeros casos e situações de violências em vários sentidos, âmbitos e aspectos.

Com isso, o pesquisador relatou sua vida, trajetória e formação como uma espécie de palestra para cada turma que iria responder ao questionário da pesquisa. Inclusive o referido expressou suas expectativas com relação a vida e futuro dos estudantes, deixando transparecer sua positividade para com os tais de modo a elevar suas autoestimas, e não as crenças e valores negativos do pesquisador para com os mesmos, e sempre se utilizando da presença de

códigos de linguagem, conteúdos e processos que aproximassem os pares e assim mantivessem um ambiente agradável e de empatia por vários quesitos e motivos. E isso já é um fato também para uma nova pesquisa no sentido de método, abordagem e coleta de dados.

Seriam ou estariam as escolas de tal região (no caso os estudantes/alunos) como sendo um caso de saúde pública ou de necessidade de atendimento especializado de um agente de saúde, e no caso um psicólogo? Para maiores esclarecimentos e detalhes da pesquisa, seus métodos, instrumento, coleta de dados, tratamento dos dados e conclusões convido o leitor para adentrar no conteúdo aqui abordado. Uma vez que, os dados e a problemática que vai se evidenciar foi apenas em uma escola da região, inclusive com apenas 25% dos estudantes de 13 a 17 anos, que em seu total giram próximo de 480 alunos dentro de tal faixa etária.

O Cenário Social e a construção objetiva do sujeito

Os indivíduos em formação passam certamente por uma série de influências. Algumas por observação, outras por orientação ou imposição. Teorias como as de Vigotski/Vygotsky e Bandura, tem inserção, em pesquisas onde são discutidas as relações sociais e de poder. Os processos disciplinadores dos sujeitos quase-sociais, aqui indivíduos, fazem parte da formação em casa e nas escolas, assim como entre outras instituições onde há tradicionalmente o controle de corpos, como em hospitais e prisões. Na sociedade contemporânea, a estrutura disciplinar de Michel Foucault (2012) indica uma vigilância constante de seus membros dentro de instituições formadoras desta mesma sociedade. Assim será em hospitais, presídios e também na escola, uma instituição social que é um reflexo da sociedade e do Estado. O Panóptico de Bentham, uma construção onde um observador central tem a facilidade de vigiar todos os ângulos, é um exemplo deste controle e apresenta uma estrutura que pode ser observada ainda hoje em muitas destas instituições (GUNDALINI, TOMIZAWA, 2013).

Por tais fatos, Foucault verificava que, por intermédio de instituições como hospitais, manicômios, prisões, escolas e asilos, se procurou excluir do cenário social as prostitutas, os mendigos, os doentes, os velhos e as crianças que vagavam pelas ruas, com o intuito de se reorganizar o espaço urbano, esconder da vida social as expressões fatídicas da miséria e manter maior controle social e político de toda a massa social. Segregando e excluindo tudo aquilo que poderia causar “a desordem, violência, indisciplina, vadiagem e vagabundagem”

no tecido social, controlado e disciplinado pela coerção burguesa (FOULCAULT, 2012, pág. 132).

Observa-se que a docilidade é necessária ao novo habitat moderno, à civilização ocidental, e é conquistada por mecanismos materiais simples e bem determinados; já que é o resultado óbvio de uma teoria do adestramento praticada no indivíduo moderno. A subjetividade domesticada constituirá o sistema de produção e reprodução em várias áreas, esferas, âmbitos e aspectos. Sendo a subjetividade domesticada auxiliadora na sustentação do sistema, alimentando-o, e bem como de toda a sua manutenção. Foucault nos quer deixar nítido que os mecanismos de coerção dos corpos estão sobre o tempo e o espaço.

Deleuze (1992) associou a ‘sociedade de controle’ a forças sociais surgidas de mudanças globais ligadas, principalmente, às inovações tecnológicas. O uso dessas novas tecnologias para o controle social seria a mais nova expressão do exercício do poder na sociedade moderna. A característica principal seria a amplificação da vigilância, que deixa de ter um caráter institucional e se torna uma vigilância geral, ou seja, alcança todos os espaços da vida, pública ou não. Neste ponto o símbolo do controle deixa de ser o panóptico e passa a ser a *web*, palavra inglesa que significa teia ou rede. Ela passou a ser conhecida como a rede que conecta computadores por todo mundo, a *World Wide Web* (WWW). Segundo Bauman (1999), esta rede, pela sua capacidade de controle de informações, acaba exercendo a função de um ‘superpanóptico’ e alcança qualquer lugar ou região, mesmo as ainda não conquistadas pela tecnologia, mas já mapeadas pelos instrumentos tecnológicos.

O mesmo Bauman (2008), continuando suas reflexões sobre as relações sociais modernas, nos remete a um sentimento que anda junto às questões desta era, o medo. Em **O medo líquido**, cita Lucien Febvre ao resumir o nascimento da Era Moderna (século XVI) quando diz “*Peur toujours, peur partout*” (“medo sempre e por toda parte”). O medo, segundo Bauman, “é um sentimento conhecido de toda criatura viva” e é necessário à sobrevivência, no entanto, novas formas de medo surgem a cada dia.

As questões discutidas por Bandura (2008), Vigotski (2000), Foucault (2012), Deleuze (2015), Bauman (1999), Pansarelli e Piza (2013) trazem elementos como os modelos, as relações sociais, o condicionamento, a disciplina, o medo e o controle, influenciando no desenvolvimento cognitivo, que demonstram como o ambiente social e as relações estabelecidas influenciarão na formação dos estudantes, tanto fora como no próprio espaço escolar.

Se este ambiente e as relações nele estabelecidas, segundo os autores citados, são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, seria preciso conhecer e considerar estes aspectos ao avaliar estudantes em seus espaços escolares, sendo estes últimos, inclusive, influenciadores deste desenvolvimento. Não unicamente, mas também a casa, as relações familiares, a vizinhança, o bairro, o clube ou qualquer ambiente que lhe seja cotidiano e as relações que nele se estabeleçam, deverão participar deste processo de formação do sujeito.

Vimos que o fenômeno da violência é extremamente complexo e envolve aspectos relacionais, sociais, econômicos e políticos. Não temos como objetivo discutir com profundidade este fenômeno, mesmo porque ele não é o foco da nossa pesquisa, mas sim a percepção deste por crianças e adolescentes.

Arendt traz a racionalidade para os atos violentos, mostrando a intencionalidade na atitude violenta e descartando as ideias de impulsionalidade quando busca a consequência imediata nas ações. Evidencia na sua fala a necessidade de despertar alguma reação, ao realizar o ato violento, ainda que seja trazer somente visibilidade. Neste caso a violência pode ser repressora ou buscar exposição por manifestações facilmente detectáveis que, por outro lado, saber-se-ão reprimidas. Neste ponto Bataille (1987), assim como Clastres (2004), atribui este fenômeno aos seres humanos, afirmando não haver lugar para ele na natureza. Assim, começamos a compreender que a violência transpassa os espaços e relações humanas em suas mais variadas especificidades de associação. Por meio da legitimação do autoritarismo legalizado de uma classe social sobre a outra, culmina-se na imposição de regras, leis, normas e condicionamentos que poderão ser aceitos ou recusados de forma passiva ou relutante, e até mesmo violenta.

Portanto, há imediata necessidade de refletirmos sobre não apenas os termos ou definições que envolvem o fenômeno da violência com extensão, desdobramento e correspondência e até com atos agressivos e ilícitos ou criminosos, mas, sobretudo, suas características, extensão e operação no âmbito social, institucional e educacional. Assim, é preciso entender que este é um fenômeno inerente à humanidade, em variados âmbitos da existência. De acordo com Maffesoli (1944 apud SANTOS, 2009, p.17), basta “estarmos atentos à história humana para percebermos que a violência é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, pois está inscrita na cena da história tanto nas sociedades primitivas, como nas mais recentes”, diz, concordando com Clastres (2004). Portanto, não há como negar que a violência esteja presente e que pode ocorrer em todas as sociedades, qualquer que seja a classe (CANDAUI, 2001).

O aumento da violência observado em escala mundial – sempre nas manchetes dos jornais diários de grande circulação – e o aumento dos números da violência no Brasil, são fatos que já justificariam esta pesquisa. No entanto, mais do que isso, a influência deste meio violento atinge diariamente estudantes, de crianças a adolescentes, que estão em pleno período de formação, para, ao atingir a idade adulta, serem capazes de se inserir satisfatoriamente na sociedade.

Como educador e tendo vivenciado o ambiente de áreas urbanas consideradas violentas quando criança e adolescente, interessei-me em tentar compreender se os adolescentes que vivem ainda nestas áreas, percebem atitudes relacionadas à criminalidade e à violência no meio em que vivem. A violência presente no ambiente externo à escola poderia ser um fator influenciador do comportamento dos estudantes? Buscamos suporte, principalmente, nas falas de Vigotski, Bandura e Foucault. O impacto direto e/ou indireto da violência sobre a vida dos educandos, expostos e suscetíveis, será ainda objeto de uma futura pesquisa, aprofundando o tema.

É nesse contexto que o texto apresenta algumas reflexões sobre a percepção de um grupo de estudantes da Educação Básica da Rede Estadual, localizada no município de Niterói, RJ, sobre a violência urbana na região onde vivem, através da identificação de diferentes tipos de violência pelos próprios estudantes, e a influência desta percepção no processo de aprendizagem e no comportamento destes mesmos adolescentes, à luz das teorias de aprendizagem e comportamento de Vigotski, Bandura e Foucault.

Fundamento Metodológico

Ao privilegiar uma investigação de natureza descritiva e interpretativa, optamos por uma metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa, embora tenhamos realizado alguma análise estatística, que foi desenvolvida de maneira descritiva. Este formato, realizado com alguma frequência, segundo Mercurio (1979 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994,) não prejudica a análise dos dados e, em alguns casos é, inclusive, desejável (FIELDING; FIELDING, 1986 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 63).

Numa perspectiva Bogdania e Bikleniana (1994), podemos concluir que a metodologia é de suma relevância para o desenvolvimento da pesquisa, tornando confiável a obtenção de seus dados e resultados, considerando um contexto real. Há uma observação na perspectiva qualitativa, que também é descritiva; interesse pelos processos e fenômenos, e não apenas nos

resultados; análise dos dados pelo processo indutivo e não dedutivo, uma vez que buscamos premissas anteriores em teorias já estabelecidas como as de Vigotski e Bandura; além das observações do pesquisador, de respostas reais obtidas por questionário e do trabalho acadêmico.

A ênfase na interpretação qualitativa dos dados deu a orientação para o fundamento metodológico deste trabalho, uma vez que buscávamos descrever uma realidade e desenvolver a compreensão por determinada situação. Por outro lado, na análise estatística procuramos encontrar relações entre variáveis observadas no estudo e encontrar fatos relacionados às respostas encontradas no instrumento investigativo utilizado.

A proposta de investigação foi desenvolvida somente após o recolhimento dos dados, segundo proposta metodológica descrita por Bogdan e Biklen (1994). Para descrever os dados utilizamos o material recolhido através do instrumento investigativo desenvolvido pelo pesquisador e algumas falas observadas durante o dia de aplicação deste instrumento. A amostra de indivíduos que participou da pesquisa foi acompanhada pelo pesquisador que realizou uma palestra com cerca de 20 minutos e observou todo processo de preenchimento do instrumento, mantendo aberta a possibilidade de fala e desenvolvendo uma empatia com ênfase de confiança.

Sendo assim, a pesquisa contou com momentos diferenciados que permitiram uma triangulação dos dados, considerando o momento de acolhimento do pesquisador, quando este se apresentou e realizou sua fala, o momento de fala dos estudantes, alguns ao reconhecerem a proximidade na fala do pesquisador e o momento de preenchimento do instrumento investigativo. Segundo Patton (1990 apud BAPTISTA, 2010) é importante manter uma perspectiva holística ao observar a compreensão do contexto social do indivíduo, por exemplo, e a experiência pessoal do investigador é essencial durante a investigação, assim como sua compreensão crítica acerca dos fenômenos. A estratégia indutiva para análise dos dados se deu uma vez que não houve hipótese previamente explicitada.

A pesquisa foi realizada numa das escolas da Rede Estadual, Zona Norte, Município de Niterói, Rio de Janeiro. A escola dos estudantes que participaram desta pesquisa situa-se no Município de Niterói/RJ. Verificamos as características relativas ao crescimento populacional, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Qualidade de Vida (IQV-UFFTM) deste município, com o objetivo de traçar o perfil do ambiente onde vivem estes estudantes.

A pesquisa foi realizada com 120 estudantes, com faixa etária entre 13 e 17 anos, de uma das escolas da Rede Estadual, Zona Norte, Município de Niterói, Rio de Janeiro. Com relação ao

perfil dos participantes, do total de respondentes 42,5% se declaram do sexo feminino e 57,5% do masculino. Destes, 51,7% declaram que os pais moram juntos e 92,7% que os mesmos trabalham fora. Temos ainda um dado preocupante, uma vez que 16% destes estudantes, todos menores, declaram trabalhar fora.

O instrumento investigativo foi aplicado nas turmas destes estudantes, desde o sexto ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio. O autor da pesquisa não era professor regente das turmas abordadas, mas teve acesso a estas, permitido pela direção da escola, ao aplicar o questionário. O instrumento investigativo escolhido foi um questionário semiestruturado desenvolvido pelo autor desta dissertação. O primeiro contato realizado com as turmas foi uma apresentação do pesquisador/entrevistador com uma breve palestra de cerca de 20 minutos por turma, traçando sua história de vida como menor infrator dos nove aos 17 anos de idade. Explicava o abandono da escola por várias vezes e por diversos motivos, até retornar e terminar a formação no Ensino Médio, após os 23 anos de idade. Foram também explicados os objetivos da pesquisa e informada a instituição que dava suporte para o desenvolvimento do trabalho.

Após tal abordagem, os estudantes tiveram um tempo para expor suas vivências e opiniões e também relataram fatos extra questionário, bem como diversos problemas, conflitos e adversidades. Infelizmente estes depoimentos não foram gravados ou transcritos, então a menção de alguns deles ao longo do texto é ilustrativa e indicativa da empatia causada pela apresentação do pesquisador. Mas este foi um momento rico em troca e reconhecimento mútuo.

Além das informações de perfil, o questionário inclui as seguintes questões, se já fizeram uso de algum tipo de droga, se ainda utilizam, se já foram convidados para algum trabalho ilícito ou fora da lei e se já se sentiram assediados por práticas ilícitas. Acompanhando estas questões objetivas, havia espaço para explicações voluntárias e falas espontâneas. Há também duas questões relativas a escola, onde perguntamos o que esperava da escola e o que mudaria nela. Por fim, foi solicitado que citassem cinco coisas que mais chamam a atenção no bairro em que moram ou que lhes causassem medo. Nesta questão, onde a resposta era discursiva, havia também possibilidade para comentários livres, como explicou a todos o pesquisador ao aplicar o questionário.

As análises foram realizadas segundo uma inferência indutiva, com ênfase na interpretação qualitativa dos dados, uma vez que buscávamos descrever uma realidade e desenvolver a compreensão por determinada situação, como já colocado anteriormente. Todas as respostas

objetivas e as categorias que os estudantes criaram para definir o que chamava atenção em seus bairros, foram organizadas em um banco de dados e contabilizadas. As respostas discursivas dadas como explicação às questões objetivas foram analisadas por amostragem de acordo com a necessidade de aprofundar temas relativos às questões. As amostras foram escolhidas de acordo com o tema tratado e a fundamentação teórica utilizada como base de diálogo.

A construção das categorias foi expressa e organizada pelos itens citados pelos estudantes, ao apresentarem de forma livre, porém objetiva, o que mais lhes chamava a atenção e causava medo em seus respectivos bairros. Desse modo, as categorias não estão edificadas sobre a subjetividade do pesquisador, mas sobre os itens escolhidos pelos pesquisados. Os dados citados foram comparados à literatura clássica e a outras pesquisas, semelhantes à nossa em algum aspecto, comparando resultados obtidos. A literatura clássica diz respeito às teorias de desenvolvimento e aprendizagem, particularmente, as teorias de aprendizagem de Vigotski, a modelação de Bandura e a Foucault quando discute o conceito de ‘corpos dóceis’ e tudo que envolve esta ideia, foram utilizadas na análise dos resultados. As emissões espontâneas de falas realizadas por alguns estudantes na ocasião da visita do pesquisador, após a palestra, foram utilizadas como complemento da discussão dos dados, apenas ilustrativo, uma vez que não tenham sido gravadas ou transcritas na ocasião da atividade.

Resultados e Discussão

Organizamos os dados em seis tabelas e duas figuras. A discussão aqui construída, observando as respostas dos estudantes e analisando-as à luz da literatura, nos dá uma pequena ideia acerca da importância do ambiente social no desenvolvimento do indivíduo e no processo de aprendizagem. Cada informação foi comparada aos dados de perfil, relacionando-os como pode ser visto na Tabela 2, a seguir, na Tabela 3, e nas Tabelas 5 e 6.

Na Tabela 2 encontram-se organizadas as respostas relativas ao questionamento sobre uso de drogas. Cada variável de perfil foi comparada ao total de respostas dadas e verificamos se havia relação significativa entre estas variáveis e as respostas, positivas ou não.

Tabela 2: Distribuição do grupo de 120 adolescentes de uma escola da Rede Estadual, referente a declaração sobre uso de drogas, dado relacionado às variáveis de perfil. Niterói, RJ. 2013.

variáveis		n		%		n		%		p-value
		indivíduos		Usou drogas		Nunca usou drogas				
Sexo	Masc. (n=69)	69	57,5	14	20,3	55	79,7	0,3495		
	Fem. (n=51)	51	42,5	7	13,7	44	86,3			
	TOTAL	120	100,0	21	17,5	99	82,5			
Faixa Etária	13-14 (n=55)	55	45,8	5	9,1	50	90,9	0,0257*		
	15-17 (n=65)	65	54,2	16	24,6	49	75,4			
	TOTAL	120	100,0	21	17,5	99	82,5			
País trabalham	sim (n=112)	112	93,3	18	16,1	94	83,9	0,1233		
	não (n=8)	8	6,7	3	37,5	5	62,5			
	TOTAL	120	100,0	21	17,5	99	82,5			
Menor trabalha	sim (n=19)	19	15,8	6	31,6	13	68,4	0,0783		
	não (n=101)	101	84,2	15	14,9	86	85,1			
	TOTAL	120	100,0	21	17,5	99	82,5			

*p<0,05

Observamos os valores percentuais relativos ao número de indivíduos que afirmaram haver utilizado drogas, de forma geral, ao menos uma vez e encontramos, nesta amostra, um percentual de 17,5%. Os valores calculados de p relacionados às variáveis sexo, faixa etária, país trabalham e menor trabalha, mostram que a diferença foi significativa entre ‘os que usam e os que nunca usaram’ segundo a faixa etária ($p < 0,05$), mas não foi significativa para as outras três variáveis, sexo, país trabalham e menor trabalha ($p > 0,05$) (TABELA 2).

Ainda que o número de indivíduos na faixa etária de 13 a 14 anos seja menor na nossa amostra, ao identificarmos como significativa a diferença entre este e o grupo de indivíduos de 15 a 17 anos podemos pensar na maior exposição que os mais velhos poderiam sofrer ou simplesmente, por serem mais velhos, estariam há mais tempo em contato com as possíveis ofertas. Embora as respostas dadas no questionário sejam declarativas e anônimas, estamos considerando aqui que eles tenham confiado na informação de isenção do pesquisador e que tenha havido uma empatia, ao menos momentânea. Ainda assim, há sempre a possibilidade dos mais novos temerem mais a exposição.

Sabemos que esses 17,5%, declarantes, podem não ser os únicos a terem utilizado até o momento da pesquisa algum tipo de droga, inclusive porque alguns jovens procuraram o pesquisador para se desculparem, mas afirmavam não terem coragem de expor esta informação, temendo represálias de pais ou responsáveis, a despeito da garantia dada pelo pesquisador de anonimato das informações prestadas por eles. É um temor natural e fundamentado, algumas vezes em experiências anteriores e outras no próprio medo. Como está na nossa epígrafe “O medo tem muitos olhos e enxerga coisas no subterrâneo.” De Miguel Cervantes de Saavedra em **Dom Quixote**. Esta foi uma citação colhida no livro de Bauman, **O medo líquido** (2008) onde o autor discorre sobre a questão do medo na sociedade

moderna e como altera e influencia no comportamento. Segundo Bauman o medo é necessário e, pode ser, inclusive, uma questão de sobrevivência. Aqui cabe também a análise de Foucault, quando estes estudantes demonstram este controle disciplinar em relação ao pesquisador, mesmo tendo sido informados sobre a liberdade que teriam de se expor.

Dando prosseguimento a este questionamento e aprofundando a questão, foi perguntado aos que afirmaram terem feito uso de algum tipo de droga uma vez, ao menos (21 estudantes, correspondendo a 17,5%), se ainda faziam uso. Dentre os 21, seis, correspondendo a 28,6%, afirmam continuar fazendo uso. Na Tabela 3, a seguir, encontramos somente os que já usaram ou ainda usam, segundo declaração prestada.

Tabela 3: Distribuição do grupo de 120 adolescentes de uma escola da Rede Estadual, referente a declaração sobre já terem feito uso e ainda utilizarem algum tipo de droga, dado relacionado às variáveis de perfil. Niterói, RJ. 2013.

variáveis		n	%	n	%	n	%	p-value
		Usou drogas		Ainda usa		Não usou mais		
Sexo	Masc. (n=69)	14		5	35,7	9	64,3	0,3055
	Fem. (n=51)	7		1	14,3	6	85,7	
	TOTAL	21		6	28,6	15	71,4	
Faixa Etária	13-14 (n=55)	5		1	20,0	4	80,0	0,6269
	15-17 (n=65)	16		5	31,3	11	68,8	
	TOTAL	21		6	28,6	15	71,4	
Pais trabalham	sim (n=112)	18		6	33,3	12	66,7	0,2367
	não (n=8)	3		0	0,0	3	100,0	
	TOTAL	21		6	28,6	15	71,4	
Menor trabalha	sim (n=19)	6		2	33,3	4	66,7	0,7599
	não (n=101)	15		4	26,7	11	73,3	
	TOTAL	21		6	28,6	15	71,4	

Ao analisarmos os 21 estudantes que declararam ter utilizado algum tipo de droga, encontramos um percentual de 28,6% (consistindo em seis estudantes) afirmando ainda usarem. Observando estes 21 estudantes de acordo com as variáveis sexo, faixa etária, pais trabalham e menor trabalha, não encontramos diferença significativa entre as respostas com relação às variáveis de perfil. Dentre os 28,6% que afirmam ainda fazer uso, há uma adolescente de 13 anos e cinco rapazes com idades entre 15 e 17 anos (TABELA 3).

A única estudante do sexo feminino a declarar ainda fazer uso de algum tipo de droga não definiu qual era, nem por que fazia uso e nem o que a levou a experimentar. Morava com os pais – ambos trabalhando, escrevia razoavelmente bem para a idade e estava correta com relação a idade/escolaridade. Declarou gostar de ‘bailes *funks*’ e de ficar com a

família. Descreveu como “minhas melhores qualidades e habilidades pessoais são, desenhar, escrever, arrumar a casa e usar shorts curtos” e afirmou que mentiria para encobrir uma transgressão sua ou de algum amigo ou colega. A facilidade de comunicação escrita a destacou dentre o grupo de 120 estudantes. Esta mesma estudante, afirma ter medo de estupradores e de tiroteio intenso no bairro onde mora e, ao responder se já havia sido convidada para algum trabalho ilícito ou fora da lei, negou, no entanto, afirmou que algumas características dela poderiam atrair “coisas ou pessoas que eu não quero”. Nas palavras da estudante,

“[...] quando fui comprar roupa no [...] fiquei apavorada com os homens falando coisas para mim, então peguei o ônibus e fui para casa”. (L.P. de A.).

Por fim, a mesma, afirma que “talvez eu possa ser autora de um livro, ou talvez design de moda” e que “estudo é tudo na vida”. A despeito de qualquer contradição que possa ter havido entre as falas e atitudes, muito natural para a idade, em pleno processo de reestruturação do sistema límbico, a estudante pareceu se comunicar bem e escolheu as respostas que desejava responder, deixando algumas em branco. A presença da família parece ser importante e reconhecida como boa e as relações pessoais – que protegeria mesmo sabendo de alguma transgressão – em momento algum foram citadas como ruins ou danosas. As situações de medo e insegurança estão relacionadas a saídas – “os homens falando coisas para mim” - e pessoas desconhecidas – “estupradores e tiroteios intensos”. Muito difícil afirmar se as declarações feitas são reais ou não, mas podemos perceber que estão relacionadas ao ambiente e pessoas desconhecidas.

As respostas colhidas neste caso demonstram claramente um indivíduo recém entrado na adolescência, percebendo restrições no ambiente e em algumas relações sociais. Precisamos lembrar como ponto importante a declaração voluntária de uso e manutenção de uso de drogas. Os outros cinco adolescentes que declaram ainda fazer uso, justificam da mesma maneira dizendo sempre que “podem deixar a qualquer momento”; “não me sinto viciado”. Analisando estes eventos vamos recorrer ao desenvolvimento sociointeracionista de Vigotski e às relações afetivas, descritas por Wallon, como essenciais no processo de aprendizagem. Quando a estudante relata preocupação com homens que a abordaram e com estupradores e tiroteio, afirma e reafirma o uso de drogas, podemos pensar que seria este um caso a ser aprofundado. Certamente conseguiu deslocar a atenção deste pesquisador e sensibilizará alguns leitores.

No perfil deste grupo de estudantes que declarou fazer uso de drogas (TABELAS 2 e 3), encontramos em maioria os meninos de 15 a 17 anos, cujos pais trabalham e o menor não. Ou seja, não é diferente do perfil encontrado da amostra completa quando estão em maioria os estudantes com este mesmo perfil. A única particularidade que podemos destacar é a diferença significativa entre as faixas etárias e o uso de drogas, quando adolescentes de 15 a 17 anos tendem a declarar mais frequentemente que o esperado terem tido alguma experiência no uso de algum tipo de droga.

Esta particularidade nos levou a pensar na relevância desta informação, ou seja, a frequência de cerca de 18% de adolescentes da amostra declarando já ter feito uso de drogas, ao menos uma vez (TABELA 2), fazendo-nos buscar na literatura informações similares. Para isso realizamos uma única busca no Google Acadêmico utilizando os termos "adolescentes" + "uso de drogas", com o objetivo de comparar nossos dados com as publicações mais recentes tratando deste assunto. Encontramos, desde 2011, cerca de 9.000 trabalhos acadêmicos publicados. Nos 20 primeiros trabalhos encontrados na busca, procuramos a porcentagem citada de adolescentes entre 12 e 18 anos, idade reconhecida pela Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 2007c) e dentro do escopo da nossa amostra, daqueles que declaravam haver utilizado drogas, mais especificamente, álcool, tabaco e maconha, por serem estas as drogas presentes em todos os trabalhos. Encontramos em 14 dentre os 20 trabalhos, um percentual semelhante ao nosso, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4: Percentual encontrado em 14 diferentes trabalhos acadêmicos sobre adolescentes declarantes usuários eventuais de drogas lícitas e ilícitas numa busca à literatura utilizando o Google Acadêmico**, desde 2011.

autores	ano da publicação	adolescentes que fazem ou fizeram uso de drogas alguma vez (%)	endereço eletrônico da publicação
Vieira, et al	2012	de 18,5 a 22%	< http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n3/08.pdf >
Tesmmer, et al	2014	14,4%	< http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12727/11442 >
Laranjeira	2007	17,3%	< http://www.scielo.br/pdf/rsp/v41n3/5705.pdf >
Machado; Ferreira	2013	17,1%	< http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewFile/33560/21057 >
Pereira, et al	2014	9,0%	< http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn2/serIVn2a06.pdf >
Lima e Silva, et al	2012	17,9%	< http://www.facenf.uerj.br/v20n3/v20n3a11.pdf >
Santos	2012	20,0%	< http://bvssp.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=3369 >
Malta, et al	2012	25,0%	< http://www.scielo.br/pdf/csp/v28n9/v28n9a11.pdf >
Santos; Pillon; Garcia	2011	até 7%	< http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19nspe/13.pdf >
Alves; Souza; Beserra	2014	até 10%	< http://www.scielo.br/pdf/ean/v18n2/1414 >
Domingos, et al	2014	20,0%	< http://www.facenf.uerj.br/v21esp2/v21e2a09.pdf >
Morais Neto, et al	2011	20,0%	< http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v14s1/a14v14s1.pdf >

World Health Organization e também Malta et al, num inquérito realizado pela OMS, entre adolescentes em mais de 40 países no mundo, mostrou que 18% dos jovens de 15 anos já haviam usado maconha durante algum período na vida.*

<<http://gestaoesaude.bce.unb.br/index.php/gestaoesaude/article/download/420/pdf>>

*World Health Organization (WHO). Inequalities in young people's health. Health Behavior in School- Aged Children. International Report from 2005-2006. Health Police for Children and Adolescents. No 5; 2008.

*MALTA, Deborah; CARVALHO, Mascarenhas Márcio Dênis; MEDEIROS, Porto Denise Lopes; DUARTE, Eliane Aparecida; SARDINHA, Luciana Monteiro; BARRETO, Sandhi Maria et al. Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. **Rev. Bras. Epidemiol.** dez 2012. Disponível em: <http://tinyurl.com/ppq66vq>. Acesso jul 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2011000500014>.

** Pesquisa realizada em 21 de julho de 2015.

De fato, o uso precoce de drogas na adolescência, pode gerar problemas quanto ao abuso e dependência de substâncias (FERIGOLO *et al*, 2004; STRAUCH; PINHEIRO, SILVA; HORTA, 2009; GALDURÓZ; NOTO; FONSECA; CARLINI, 2004, VIEIRA *et al*, 2007 apud De ALMEIDA *et al*, 2014, p. 66).

Consideramos um percentual elevado no caso da nossa pesquisa. Ainda mais sendo as respostas declarativas, ou seja, os jovens respondiam voluntariamente. Houve casos em que o indivíduo respondeu utilizar mais de um tipo de droga dentre as lícitas e as ilícitas ao mesmo tempo; embora para todos, já que são todos menores de idade, seja ilícito o uso.

Por outro lado, há a possibilidade de que os jovens que responderam negativamente quanto ao uso, tenham utilizado uma negação ineficaz, que é um tipo de diagnóstico de enfermagem descrito por Taylor *et al* (2014, p. 1566) como “tentativa consciente ou inconsciente de negar o conhecimento ou significado de um evento para reduzir a ansiedade, mas levando à prejuízo da saúde” ou que simplesmente não tenham desejado se expor. Acredita-se que essa negação, dá-se em grande parte pelo receio dos jovens em serem criminalizados ou pela falta de diálogo e de confiança entre os adolescentes pesquisados e adultos responsáveis.

A isso cabe trazer o filósofo, político e biólogo, Aristóteles (2008) para o diálogo, quando este afirma ser o homem um animal político. Os demais animais agem instintivamente, entretanto, o ser humano possui a capacidade de informar uma ação subjetivada para negar uma informação e ação real ou realizada. Verificamos que os estudantes, menores de idade, estão também se posicionando politicamente, utilizando uma negativa ao serem questionados sobre uma ação. Houve casos de adolescentes que, após responderem o questionário, em *off*, vocalizaram ao pesquisador haver usado ou estarem utilizando drogas; porém tiveram receio de escrever, temendo alguma represália. Dois chegaram a apagar a resposta afirmativa já dada e marcar a negativa. Outros detalharam no próprio questionário o motivo de haver usado, como, por exemplo, as falas de três adolescentes, a seguir.

“Usei porque estava com um grupo de amigos, onde todos faziam, menos eu. [...] Ser legal, no momento, e ‘descolada’.” (I.S.).

“Estava com os amigos e sempre quis saber a sensação. Experimentei maconha na escola e ‘loló’ num ‘baile funk’. Estava brigada com a família e sentia que só tinha os meus amigos e eles me deram.” (A.M.).

“Festas [referindo-se ao momento], continuo usando maconha, mas parei com ‘loló’ porque um amigo ‘deu uns negócios estranhos’...”. (G.T.).

Como afirma Bandura, Azzi e Polydoro (2008) os sujeitos são modelados pelo contexto, suas ações e influências. Não apenas Aristóteles e Bandura comungam no intrínseco dessa perspectiva, mas também Platão e Freud em sua obra **O mal-estar na civilização** (1930, 2011). Fica também esclarecido que tanto Platão (*op. Cit.*), quanto Aristóteles (2008) não faziam apologia do prazer momentâneo e artificial, mas sim afirmavam a existência desse e a submissão humana aos caprichos e diretrizes dos prazeres. Cabe também ressaltar que não estamos discutindo posicionamento hedonista ou estoico, mas sim o prazer como dispositivo que interfere nas ações e vida humana (ANDRADE, 1993).

Observa-se que a adolescência é de fato um período marcado por muitas mudanças físicas, cognitivas, comportamentais, como vimos em nossa introdução, e o uso de drogas aumenta a liberação de dopamina, criando artificialmente a sensação de prazer e satisfação, momentânea. A necessidade de repetir a sensação, muitas vezes, faz com que o jovem faça uso novamente da droga. Além disso, é um período de experimentação de novas sensações e de uma necessidade maior de aceitação social e diferenciação. São vários fatores que se somam. Estar em um ambiente onde se encontra com maior facilidade a droga, seja ela qual for, e ter a possibilidade de obtê-la, certamente influencia e favorece o uso. São atitudes pessoais, dependentes de relações sociais e modelos observados em casa, na escola, e na região onde se vive. Também não há possibilidade de julgar ou afirmar as ações de cada indivíduo somente pelo meio social que frequenta, principalmente sendo este um sujeito em formação.

A questão seguinte está, de certa forma, relacionada a esta primeira. A próxima pergunta, se o(a) jovem já havia sido convidado(a) para alguma atividade ilícita, seguiu-se de outra, utilizando um termo que se mostrou um pouco confuso para os indivíduos que participaram da pesquisa, se já havia se sentido ‘assediado(a) por práticas ilícitas’ (TABELA 5).

Tabela 5: Distribuição do grupo de 120 adolescentes de uma escola da Rede Estadual, referente a declaração sobre convite e assédio para participação de atividades ilícitas, dado relacionado às variáveis sexo, faixa etária, pais trabalhando e menor trabalhando. Niterói, RJ. 2013.

		n	%	n	%	n	%	p-value
variáveis		indivíduos		Já foi convidado		Nunca foi convidado		
Sexo	Masc. (n=69)	69	57,5	18	26,1	51	73,9	0,1715
	Fem. (n=51)	51	42,5	8	15,7	43	84,3	
	TOTAL	120	100,0	26	21,7	94	78,3	
Faixa Etária	13-14 (n=55)	55	45,8	7	12,7	48	87,3	0,0287*
	15-17 (n=65)	65	54,2	19	29,2	46	70,8	
	TOTAL	120	100,0	26	21,7	94	78,3	
Pais trabalham	sim (n=112)	112	93,3	23	20,5	89	79,5	0,2605
	não (n=8)	8	6,7	3	37,5	5	62,5	
	TOTAL	120	100,0	26	21,7	94	78,3	
Menor trabalha	sim (n=19)	19	15,8	7	36,8	12	63,2	0,08
	não (n=101)	101	84,2	19	18,8	82	81,2	
	TOTAL	120	100,0	26	21,7	94	78,3	

		n	%	n	%	n	%	p-value
variáveis		indivíduos		Já se sentiu assediado		Nunca se sentiu assediado		
Sexo	Masc. (n=69)	69	57,5	30	43,5	39	56,5	0,6967
	Fem. (n=51)	51	42,5	24	47,1	27	52,9	
	TOTAL	120	100,0	54	45,0	66	55,0	
Faixa Etária	13-14 (n=55)	55	45,8	20	36,4	35	63,6	0,0802
	15-17 (n=65)	65	54,2	34	52,3	31	47,7	
	TOTAL	120	100,0	54	45,0	66	55,0	
Pais trabalham	sim (n=112)	112	93,3	47	42,0	65	58,0	0,0123*
	não (n=8)	8	6,7	7	87,5	1	12,5	
	TOTAL	120	100,0	54	45,0	66	55,0	
Menor trabalha	sim (n=19)	19	15,8	11	57,9	8	42,1	0,2181
	não (n=101)	101	84,2	43	42,6	58	57,4	
	TOTAL	120	100,0	54	45,0	66	55,0	

*p<0,05

Este assunto foi dividido em duas etapas, na primeira a pergunta era se o estudante já havia sido convidado para algum ‘trabalho ilícito ou fora da lei’, mais adiante, no próprio instrumento de inquérito uma nova questão, dentro do mesmo contexto, porém com outro conceito, foi formulada e a pergunta passou a ser se já havia se sentido ‘assediado por práticas ilícitas’. Nos dois casos havia um espaço para que o estudante pudesse explicar ou justificar a escolha, caso desejasse.

A terminologia foi explicada detalhadamente aos estudantes ao distribuir o questionário e antes de iniciar o período de respostas e reforçada conforme a demanda exigia. No Dicionário do Aurélio *online* (2008-2015, *online*) encontramos como significado do vocábulo ‘convidar’, “Fazer ou mandar convite a; Instar; Solicitar; Atrair; Mover; Provocar; Incitar; Favorecer.”. Já para ‘assediar’ os significados podem ser, “por assédio, cerco a;

Perseguir com insistência; Importunar com tentativas de contato ou relacionamento sexual.”. (Aurélio *online*, 2008-2015).

Nos artigos jurídicos a definição é bem semelhante, com relação ao assédio. Ou seja, um assédio pode ser um tipo de convite e um convite pode ser inoportuno, mas a princípio não é assédio, já que este último pode ser compreendido como delito ou mesmo crime. Ao propor os dois termos em perguntas diferentes percebemos que alguns dos estudantes compreendem alguma diferença entre os termos. Verificando a definição do termo assédio nos dicionários compreendemos a confusão dos estudantes ao encontrá-lo no questionário. Foi preciso explicar mais detalhadamente que não se tratava única e exclusivamente de assédio sexual. Muitos dos estudantes, participantes da pesquisa questionavam este ponto e foram necessários alguns minutos dedicados à explicação sobre o conceito de assédio no sentido lato.

Assim, foram colhidas as respostas que estão organizadas na Tabela 5. Encontramos diferença significativa para as faixas etárias entre os que declararam ter sido convidados ou não a praticar atividades ilícitas. Os mais velhos, entre 15 e 17 anos, declararam receber mais convites, neste grupo (TABELA 5, $p < 0,05^*$). O maior tempo de convivência social e a possibilidade de um círculo maior de conhecidos pela própria idade, aumenta a possibilidade de contatos e, portanto, de convites. O que não foi encontrado entre os que já sentiram ter sido assediados para alguma prática ilícita. Neste caso há diferença significativa entre o grupo cujos ‘pais trabalham fora’ (TABELA 5, $p < 0,05^*$). Pouco menos de 94% dos estudantes declaram que os pais trabalham fora e os quase 7% restantes afirmam em quase 90% dos casos, já haverem sofrido algum assédio.

Neste mesmo grupo, particularmente relacionado à variável ‘pais que não trabalham fora’, onde 90% identificam terem sofrido assédio, cerca de 40% reconheceram também terem sido convidados a realizar práticas ilícitas. O tratamento aqui será mais qualitativo, valorizando as explicações sobre a situação de convite ou assédio, uma vez que o grupo de indivíduos envolvidos não passou de oito ou cerca de 7% do total da amostra. Dentre os que explicavam a situação e o momento do convite, alguns citaram os amigos como autores e situações inespecíficas, como por exemplo,

“Fui convidado em 2013, pela Internet, por um amigo.” (G.T.)

“Quando eu era menor estava conversando com meu primo e ele me chamou.” (L.A.)

“Quando eu andava com usuário de drogas, mas nunca precisei disso para viver, sabia que era errado.” (L.L.M.)

“Há dois anos na casa de uma prima, me convidaram para fumar.” (A.C.M.)

Mais uma vez observamos as relações sociais e o ambiente trazendo referências de tendência e comportamento, assim como constatamos em depoimentos relativos ao uso de drogas. É preciso notar que nem sempre os convites e a convivência serão determinantes para que se concretizem as ações. Mas estes trarão as oportunidades, conforme as falas dos participantes da pesquisa nos mostram.

Outros citaram situações de trabalho ilícitos,

“Fui [convidado] por um amigo. Quando eu estava na escola ele me chamou para trabalhar em um lugar onde se faziam roupas e calçados falsificados.” (M.T.S.)

“Foi ocorrido no Ensino Médio, quando me convidaram para roubar uma loja.” (C.S.M.S.)

“Me chamou para entrar na boca.” [referindo-se à convite para trabalhar em ‘boca de fumo’ da comunidade] (P.H.).

“Roubo, foi uma loja de doces, eu tinha 12 anos e estava querendo levar um lanche para a escola.” (I.S.)

“Boca [referindo-se a ter sido convidado a trabalhar na boca de fumo da comunidade], ano passado”. (R.S.)

Poucos foram os que explicaram a situação, uma vez que esta explicação era voluntária, como detalhado pelo pesquisador antes do início da atividade. No entanto, os que responderam, afirmaram terem recebido convites que variavam de fumar a roubo ou furto e até trabalhar na boca de fumo. Dentre os 26 convidados, sete tinham menos de 15 anos e 19 estavam na faixa de 15 a 17 anos. Alguns afirmavam, como I.S., terem sido convidados antes mesmo dos 13 anos.

Nenhum estudante descreveu situações de assédio, embora alguns tenham citado em outros momentos, como resposta dada para uma provocação colocada no questionário junto à pergunta objetiva se haviam recebido convites: se considera que houvesse “algum motivo para que aconteçam convites mal-intencionados”,

“[...] quando fui comprar roupa no [...] fiquei apavorada com os homens falando coisas para mim, então peguei o ônibus e fui para casa”. (L.P. de A.).

“[...] antes eu era tímida e ficava quieta, não falava com muitas pessoas [...]. Sofria *bullying* e me chateava à toa. Deixava as pessoas falarem o que queriam sem me defender.” (C.L.C.)

Note-se que o percentual de estudantes que afirmaram terem sido ‘convidados’ foi de 21,7%, (26) e os que afirmaram ter sofrido ‘assédio’ foi de 45% (54), aqui estão incluídas as respostas comuns às duas perguntas que somaram um total de 25, ou seja, 21% já foram

convidados e já se sentiram assediados a realizarem atividades ilícitas. Por outro lado, considerando o total de 120 estudantes, 53% declararam nunca ter sido assediados e não terem sido convidados, concomitantemente. Apenas um estudante que declarou nunca ter sido assediado, reconheceu ter sido convidado, embora sua explicação voluntária para convite de trabalhos ilícitos não deixe muito clara a sua compreensão sobre a pergunta, quando responde: “Há dois anos na casa de uma prima, me convidaram para fumar.” (A.C.M.).

Em **A Formação Social da Mente**, Vigotski trata, em determinado ponto, especificamente da relação dos seres humanos com seu ambiente físico e social. Segundo o autor “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”, daí a proposta sociointeracionista, o indivíduo deve interagir com o ambiente e com outros seres humanos para desenvolver-se cognitivamente (VIGOTSKI, 1984).

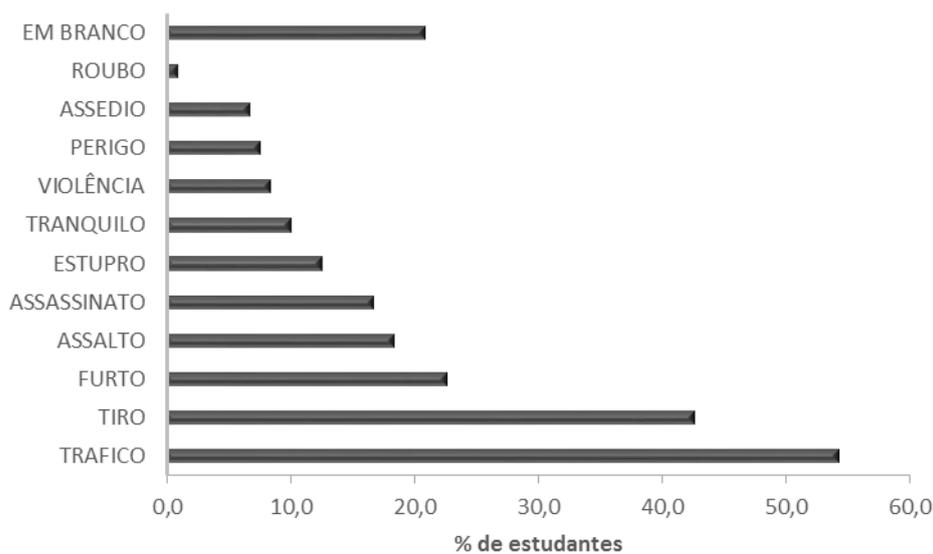
A interação cultural de sujeitos com outros menos experientes, com mais experientes e com seus pares é parte essencial da abordagem vigotskiana, especialmente quando vinculada ao conceito de internalização. “O processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social onde, partindo do socialmente dado, processamos opções que são feitas de acordo com nossas vivências e possibilidades de troca e interação” (MARTINS, 2013).

Finalizando as observações referentes às tabelas, devemos nos voltar para os 19 estudantes, consistindo em 16% da amostra, que declararam trabalhar além de estudar, como pode ser visto na linha 11, variável “Menor trabalha” nas Tabelas 2, 3 e 5. O trabalho aqui declarado provavelmente é informal, ou seja, não possibilita assinatura em carteira de trabalho, nem direitos. Em geral são serviços pequenos e de muita atividade nas ruas, o que os coloca sempre em contato com muitos tipos de ambiente e pessoas. Esta exposição excessiva, o esforço realizado no trabalho e o tempo de estudo tomado são fatores que devem ser avaliados ao contratar um menor de 18 anos. À exceção de estágios ou outros trabalhos de formação ou supervisionados, o menor de 16 anos e maior de 14 anos não poderia, por Lei, estar em atividade profissional (BRASIL, CRF, art. 7º, inciso XXXIII, 2010).

Neste grupo, de menores trabalhadores, cerca de 16% (TABELAS 2, 3 e 5, linha 11, coluna 3) trabalham e, dentre estes, cerca de 32% declaram já ter feito uso de algum tipo de droga (TABELA 2, linha 11, coluna 6). São duas situações preocupantes e que podem comprometer o desenvolvimento físico e cognitivo destes adolescentes. Passamos para a próxima proposição, onde o pesquisador pediu aos estudantes que citassem cinco coisas que lhes chamavam a atenção em seu bairro e que lhes causavam certo medo (FIGURA 2). A

proposta não precisou ser explicada e foi rapidamente respondida. O objetivo era ter exemplos que pudessemos utilizar como categorias. O que mais se evidencia nas respostas é o contato direto e indireto com a violência e crimes.

Figura 2: Organização das respostas obtidas na questão “Cinco coisas que te chamam atenção no seu bairro ou te causam medo”, incluída no questionário aplicado a 120 estudantes da Educação Básica da rede Estadual do município de Niterói/RJ para esta pesquisa em 2013.



As palavras mais utilizadas como algumas das “cinco coisas” que chamam atenção ou causam medo estão elencadas na Figura 2. Considerando que 10% dos participantes da pesquisa citaram a palavra ‘tranquilo’ para descrever o bairro, e 20% deixaram a resposta em branco, os outros 70% utilizaram os termos colocados na Figura 2, como por exemplo, ‘tráfico’, ‘tiro’, ‘furto’, ‘assalto’ para descrever o que chama atenção e causa ‘certo’ medo em seus bairros.

Esta era uma questão aberta, embora a solicitação fosse bem objetiva. A possibilidade de escrever livremente permitiu aos estudantes algumas respostas mais elaboradas, como as que podemos ver a seguir, na Figura 3.

Figura 3: Amostras de respostas dos estudantes à questão “Cinco coisas que te chamam atenção no seu bairro ou te causam medo”, incluída no questionário aplicado a 120 estudantes da Educação Básica da rede Estadual do município de Niterói/RJ para esta pesquisa em 2013.

Diga 05 coisas que mais te chamam a atenção no bairro em que você mora ou que te causa certo medo?

Violência, tráfico, má relação entre as pessoas, o uso de drogas e policial prendendo pessoas que não tem nada haver com nada.

“Violência, tráfico, má relação entre as pessoas, o uso de drogas e policial prendendo pessoas que não tem nada ‘haver’ [sic] com nada”.

Diga 05 coisas que mais te chamam a atenção no bairro em que você mora ou que te causa certo medo?

O que mas me chama atenção é ver a polícia entra na favela dando tiro nos bandidos e acerta morador que não tem nada haver.

“O que mas [sic] me chama atenção é ver a polícia entra [sic] na favela dando tiro nos bandidos e acerta [sic] morador que não tem nada ‘haver’ [sic].”

Diga 05 coisas que mais te chamam a atenção no bairro em que você mora ou que te causa certo medo?

os tiros, os traficantes, as brigas, as mortes e as confusões entre os vizinhos.

“os tiros, os traficantes, as brigas, as mortes e as confusões entre os vizinhos.”

Diga 05 coisas que mais te chamam a atenção no bairro em que você mora ou que te causa certo medo?

Chamam minha atenção: as árvores, as lojas.

O que me dá medo: Bandidos com armas e fuzis na escadaria.

“Chamam minha atenção: as árvores, as lojas. O que me dá medo: bandidos com armas e fuzis na escadaria.”

Nos exemplos colocados na Figura 3 percebemos a frequência com que os estudantes se referem à presença de brigas, armas e ao fato de atingirem pessoas não envolvidas em crimes ou questões violentas. A observação direta de ações violentas certamente pode levar a repetição por parte dos estudantes por observação de modelo, segundo Bandura.

O medo, vivenciado por estes estudantes e que esteve presente no enunciado desta questão, se apresenta na Figura 3 na forma de situações que podem estar relacionadas ao medo primal da morte, como discutido por Zygmunt Bauman (BAUMAN, 2008, p. 35 a 73). Todas as principais categorizações assinaladas pelos estudantes abordam situações em que a ameaça de morte é iminente. Os outros medos que permeiam a sociedade moderna discutida

neste livro não surgem como fatores importantes na vida desses estudantes. É preciso ter em mente que as situações citadas são rotineiras, como aparece bem nas descrições colocadas como exemplos de respostas na Figura 3. Muitas delas citadas como situações que vivenciam na vizinhança e com frequência.

Mais uma vez, cabe invocar a questão do medo. Os mais de 20 tipos de medos adicionados ao *Fear Survey Schedule for Children and Adolescents-II* (FSSC-II) (BURNHAM, 1995, 2000) vieram de situações também mencionadas pelos adolescentes que participaram da nossa pesquisa como relatos de violência, abuso sexual e crimes violentos. Assim, estes, como muitos outros adolescentes pelo mundo, sofrem com as mudanças inevitáveis da Era Moderna. Freud, em 1930, ao escrever o **Mal-estar da civilização** já afirmava existir um antagonismo entre as exigências da pulsão e as da civilização, onde a agressividade e a vida sexual precisam ser constantemente reprimidas.

A pergunta não é se as situações citadas pelos adolescentes são evitáveis, mas o quanto a percepção destes eventos podem prejudicar seu comportamento e processos de aprendizagem. A questão que se coloca ao educador é como poderemos tratar desta questão para melhorar o processo de aprendizagem do estudante submetido à esta situação, como não deixar que este medo primal, que tem a função biológica de autoproteção não seja excessivo a ponto de bloquear suas ações. Que sejam também encarados como problemas, mas passíveis de serem resolvidos.

Relacionando os dados colhidos, parece haver reciprocidade entre os resultados das Tabelas 2, 3 e 5 e as respostas observadas nas Figuras 2 e 3. A presença deste ambiente descrito como violento, repleto de ações ilícitas e medo aparece quando questionamos eventuais convites e assédio para atividades ilícitas. O uso ou não de drogas também foi relacionado pelos próprios estudantes com o ambiente quando citam os momentos em que os próprios colegas e vizinhos oferecem a droga ou convidam para trabalhar na ‘boca de fumo’ da comunidade. No entanto, enquanto 18% admitem terem utilizado algum tipo de droga, ao menos uma vez, cerca de 45% reconhecem ter sofrido algum tipo de assédio. Neste caso a atitude passiva é mais segura, isto fica evidente nas respostas declarativas.

Os riscos da internalização e reprodução da violência como um produto do meio, ao qual Vigostki e Bandura se referem ao afirmarem a influência do meio e das relações sociais para o desenvolvimento do indivíduo, são uma realidade na vida destes adolescentes. Se fizermos uma análise reflexiva no sentido pedagógico e psicológico do fenômeno da violência, sua ação, extensão, impacto e forma modeladora nos indivíduos aprendizes, fica

notório que o meio social em que vivemos (seja o bairro, a comunidade ou a escola), contribui significativamente para o nosso desenvolvimento, conforme Vigotski e Bandura (VIGOTSKI, 1989 apud SIRGADO, 2000; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008) bem expuseram.

Por todos esses fatos entendemos na concepção de Freire (2010), em sua obra **A Pedagogia do Oprimido**, que a escola deveria ser um local que fosse favorável a uma aprendizagem significativa, que despertasse a criatividade, curiosidade e afetividade entre os envolvidos no processo de educação, inclusive que a mesma fosse carregada de diálogo e respeito entre educando e educador. Piaget nos diz que o indivíduo aprende e se desenvolve por meio de um ciclo onde sai de um período de equilíbrio, induzido pela inserção de algum fator que não pode ser assimilado em sua rede cognitiva e entra em desequilíbrio, necessitando de uma série de eventos para obter o retorno ao equilíbrio, de acordo com um amadurecimento interno e com a obtenção de novos conhecimentos e com influência do meio que fornece informações constantes em variados formatos e Wallon defende ser o aprendizado intrínseco à afetividade.

Como os profissionais da educação, que atuam na escola devem lidar com uma situação extrínseca à escola e que tem tanta relação com o aprendizado e o comportamento dos estudantes? Muitas ações são propostas por grupos de apoio às comunidades como ações esportivas e culturais. Ações oficiais dos governos também podem ser observadas, embora sejam frequentemente descontinuadas. Em busca de uma visão mais otimista e com foco em mudanças, fomos perguntar aos estudantes ‘o que esperam da escola’ e ‘o que mudariam na escola’. As respostas foram, muitas vezes, emocionantes. Colocamos aqui alguns exemplos,

Tabela 6: Exemplos de respostas dos adolescentes de uma escola da Rede Estadual, referente às questões “o que espera da escola” e “o que mudaria na escola”. Niterói, RJ. 2013.

O que espero da escola	O que mudaria na escola
Da escola eu espero segurança, acolhimento. Dos professores espero o máximo de paciência para que possam passar para nós, estudantes, tudo que sabem (C.L.C.).	A única coisa que eu mudaria: a escola poderia ter aulas de música e dança. Só isso! Na escola onde estudo, graças a Deus não há brigas e todos se dão muito bem uns com os outros (C.L.C.).
[Da escola] espero uma boa base para ingressar na faculdade, mas na minha opinião isso não ocorrerá [...] (C.S.M.S.),	[Mudaria] a estrutura e o ensino (C.S.M.S.).
É na escola que aprendo fazer [sic] os deveres e me ajuda através dos estudos. Posso ter um futuro muito bom e não consigo me ver longe da escola (D.S.).	Não mudaria nada (D.S.).

Talvez possa ser autora de um livro, ou talvez um designer de moda (L.P. de A.).	[Mudaria] alguns professores da escola. Porque em algumas aulas tem mais brincadeira que ensino (L.P. de A.).
Espero que me ofereça mais respeito e mais estudo. (L.S.)	-
Espero que ela [a escola] ensine melhor. Não que não ensine, mas dá [sic] um reforço (R.C.).	Mudaria a escola inteira, porque isso não é uma escola bem formada (R.C.).
[Espero] uma qualidade melhor de vida (T.E.C.).	Eu mudaria tudo. Começando pelos estudantes, as formas das aulas e algumas regras não necessárias que existem (T.E.C.).
Eu espero da escola mais atenção em alguns fatos que acontecem pela escola. E os estudos, mais atenção com alguns estudantes (M.T.S.).	Eu mudaria o tratamento com os estudantes e as atitudes do diretor da escola (M.T.S.).
Nada, só espero um diploma, porque sei que ela não vai me dar mais que isso. O diploma vai me ajudar a poder conseguir um emprego e ganhar bolsa na faculdade (I.S.)	Tiraria um pouco o conteúdo textual e usaria mais o diálogo!!! (I.S.)
Eu estando no 2º ano do EM, espero que a escola me dê base para um vestibular, principalmente que os professores se esforcem para nos dar o melhor possível e que nós estudantes colaboremos para isso (A.C.M.).	[Mudaria] alguns professores e estudantes. Porque seria tudo melhor se alguns professores se esforcassem a nos ensinar e todos os estudantes se esforcassem a aprender [sic] (A.C.M.).

Se encontramos os que declaram desejar somente um diploma, há também os que buscam compreensão e acolhimento. A formação como cidadão e profissional também é esperada. Por outro lado, alguns citam mudanças na estrutura da escola, como C.S.M.S. e R.C., mas muitos gostariam de ver a mudança de postura dos profissionais que atuam na escola como por exemplo, as respostas de L.P. de A., M.T.S. e A.C.M.). Muitos mudariam os próprios colegas, as críticas aos pares também são contundentes, suas posturas e disposição para a participação nas aulas. Outros parecem emitir um pedido de socorro – “[...] usaria mais o diálogo!!!”; “[mudaria] Ensino!!!”. A presença das várias exclamações ao final da frase caracteriza uma urgência na mudança. A solicitação explícita por ‘diálogo’ caracteriza a distância entre o estudante e seus professores. Nem foi específico para um determinado professor. A solicitação não direcionada demonstra a abrangência do problema de não comunicação.

Muitos nem mesmo responderam essas questões, mas os que responderam demonstraram a necessidade de aprender... ou de levar dali alguma coisa, como se a passagem pela escola fosse responsável por uma vida diferente, como se fosse este período o responsável por uma vida cheia de realizações, como nos faz entender a resposta de D.S, “Posso ter um futuro muito bom e não consigo me ver longe da escola.” ou de T.E.C., “[Espero] uma qualidade melhor de vida”. Por outro lado, há os desesperançados como C.S.M.S. quando responde, “[Da escola] espero uma boa base para ingressar na faculdade,

mas na minha opinião isso não ocorrerá [...]” ou I.S., de apenas 13 anos, quando responde, “Nada, só espero um diploma, porque sei que ela não vai me dar mais que isso. O diploma vai me ajudar a poder conseguir um emprego e ganhar bolsa na faculdade.”

Por estes últimos e por tantos outros como R.C., por exemplo, que responde “Mudaria a escola inteira, porque isso não é uma escola bem formada.” quando questionado sobre as mudanças que desejaria ver na escola, é que devemos nos preocupar. Ao desacreditar na escola como instituição formadora e apoiadora do desenvolvimento, estes e outros estudantes estão interiorizando a crença de que não é na escola que vão encontrar alguma mudança, crescimento, preparação para a vida adulta. Se o bairro é visto como violento, assustador e a escola é incapaz de mudar qualquer padrão na vida dele, qual será o ponto de referência para mudança? Ao encontrar respostas que tornavam tão explícitas e urgentes as mudanças na escola, colocamos a proposta de um projeto com uma atividade pedagógica que propõe uma aproximação entre professores e estudantes e dá uma maior relevância à fala do adolescente, aqui tão expressiva.

Considerações finais

Diante dos fatos apresentados na proposta, da apresentação e exposição dos dados e suas análises à luz dos teóricos, pode-se observar três questões de suma importância para a implementação de políticas públicas e a interferência do poder público com instrumentos que possam amenizar o impacto da violência na vida dos estudantes das regiões consideradas de risco e conflito. E são elas (1º) ou tais impactos podem afetar o aprendizado, desenvolvimento e a vida psíquico-social de tais estudantes; (2º) ou a exposição extrema da violência e seus impactos podem realizar apelos e ou distúrbios na vida desses indivíduos/sujeitos (que são crianças, adolescentes e jovens) para a reprodução de violências e (3º) estariam esses estudantes carentes de acompanhamento de um profissional da saúde especializado a ajudá-los a superar inúmeros traumas que os mesmos possam estar vivendo e ou sofrendo?

Se observamos à luz dos teóricos e os dados obtidos poderíamos afirmar que sim, e que inclusive a educação pública no Estado do Rio de Janeiro próximas a regiões conflituosas, os estudantes em suas falas e manifestações, estão a pedir socorro ao poder público. Uma vez que, o percentual que percebe e sente o impacto da violência é estarrecedor e problemático. Isso se levarmos em conta que os dados e a análise são apenas de uma única escola da região, bem como de um percentual de 25% de um total de 480 alunos com faixa

etária de 13 a 17 anos. Logo outras indagações e questões são levantadas, tal como: e os demais 75% dos alunos como estariam suas percepções, descrição e impacto da violência sobre eles? E como estariam tais percepções de outros alunos das demais escolas da região da zona norte do referido Município? Já que em tal região constam mais de 10 escolas da rede estadual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C.. **A qualidade de vida no estado do Rio de Janeiro**. Niterói : EDUFF. 1997. 128 p.
- ANDRADE, R. G. de. **Platão: O Cosmo, o Homem e a Cidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ARENDT, H.. **Da Violência**, Trad. Maria Cláudia Drummond Trindade. Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. GUIMARÃES, T. Editora: Martin Clarent, 2008.
- BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Artmed, 2008. 177 p.
- BATAILLE, G.. **O erotismo**. Tradução de Antonio Carlos Viana. — Porto Alegre : L&PM, 1987. 260 p.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.
- _____. **O medo líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN S. K.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora: Porto. 1994. 334 p.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. 2007c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em mai 2015.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CRF)**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 66 de 13 de julho de 2010. Artigo 7º, inciso XXXIII e Artigo 227. Título VIII - Da Ordem Social - Capítulo VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso. Disponível em: <http://tinyurl.com/o5vp14j>. Acesso abr 2015.

- BURNHAM, J. J. Contemporary fears of children and adolescents: Coping and resiliency in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, v. 87, n. 1, p. 28-35, 2009 apud
- CANDAU, V. M. Direitos Humanos, violência e Cotidiano escolar. In: **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ, 2001.
- CARVALHO, M. J. L. Do outro lado da cidade: crianças, urbanização e violência na área metropolitana de Lisboa. **Sociologia, Problemas e Práticas** [Online], 72, 2013. Disponível em: <http://spp.revues.org/1209>. Acessado em nov 2015. Acesso em nov 2015.
- CLASTRES, P. **Arqueologia da Violência**. Pesquisas de Antropologia Política, São Paulo, Cosac & Naify. 2004. 223 p.
- DAVIE M. R., La Guerre dans les sociétés primitives, Paris: Payot, 1931 apud CLASTRES, P. **Arqueologia da Violência**. Pesquisas de Antropologia Política, São Paulo, Cosac & Naify. 2004. 223 p.
- DE ALMEIDA, R.M.M.; TRENTINI, L. B.; KLEIN, L. A.; MACUGLIA, G. R.; HAMMER, C.; TESMMER, M. **Uso de Álcool, Drogas, Níveis de Impulsividade e Agressividade em Adolescentes do Rio Grande do Sul**. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 1, pp. 65-72, jan-mar 2014.
- DELEUZE, G.. **Conversações**. Editora 34, 1992. 226 p. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=OTqxKowhyPgC&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s. Acesso em ago 2015.
- Dicionário do Aurélio *online*. © 2008 - 2015 Disponível em <http://dicionariodoaurelio.com/#>. Acesso jun 2015.
- FIELDING, N. G. & FIELDING, J. L.. Linking data. Newbury Park, CA: Sage. 1986 apud BOGDAN, R. C., BIKLEN S. K.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora: Porto. 1994. 334 p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões**. 40ª Edição – Ed. Vozes, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREUD S. **O mal-estar na civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. Ed. Companhia das Letras, 2011.
- GUNDALINI, Bruno e TOMIZAWA, Guilherme. Mecanismo Disciplinar de Foucault e o Panóptico de Nentham na Era da Informação. **ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET**. Curitiba PR - Brasil. Ano IV, nº 9, jan/jun 2013.

- MARTINS, J. C.. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. **Centro de Referência em Educação Mario Covas – Governo de São Paulo. Caderno Ideias**, n. 28, p. 111-122. 2013. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em nov 2015.
- MERCURIO, J. A.. Community involvement in cooperative decision making: Some lessons learned. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 6, p. 37-46 1979. apud BOGDAN, R. C., BIKLEN S. K.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora: Porto. 1994. 334 p.
- PANSARELLI, D.; PIZA, S. **Filosofia e Modernidade. Reflexão sobre o conhecimento**. Ed. Metodista. SP. 2013.
- PATTON, M. Q.. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage. 1990 apud BAPTISTA, M.. **Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico**. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. 2010. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1854>. Acesso em ago 2015.
- PIAGET, Jean **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas - Problema Central do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- TAYLOR, C. R.; LILLIS, C.; LEMONE, P.; LYNN, P. **Fundamentos de Enfermagem: A Arte e a Ciência do Cuidado de Enfermagem**. 7a.ed. Artmed Editora, 2014. 1769 p.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- _____. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, v. 27, n. 2, p. 53-77. Mar-Apr 1989. In SIRGADO, A.P. The social and the cultural in VIGOTSKI's work. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

O CONCEITO DE PODER DISCIPLINAR NO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT

Sara Del Valle¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo debater como a escola desenvolve estratégias de disciplinarização do corpo do aluno. Michel Foucault (1926-1984) apresentado aqui como uma das principais referências teóricas no tema, mais precisamente pela obra *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, 2005. O trabalho pretende abordar os principais conceitos do poder, e como se desenvolve em poder disciplinar, compreendendo o sujeito e os discursos que se instalam nas diversas instituições sociais. Também serão analisados os seus desdobramentos, para se produzir indivíduos dóceis e submissos a esse poder, possibilitando, assim, a compreensão de como um sistema punitivo mobiliza todo o mecanismo educacional. Para isso, é utilizada a experiência da prática docente de Estágio na área de Filosofia no Instituto Federal Sul-Rio Grandense (IFSul), mostrando como foi possível coadunar os aspectos disciplinares encontrados na teoria de Michel Foucault com a experiência docente.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Disciplina; Poder; Poder disciplinar.

THE CONCEPT OF DISCIPLINARY POWER IN THE THOUGHT OF MICHEL FOUCAULT

ABSTRACT

The present paper has as objective to debate how the school develops strategies of disciplinarization in the student's body. Michel Foucault (1926-1984) presented here as one of the main theoretical references in the subject, more precisely by *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*, 2005. The paper aims to address the main concepts of power, and how it develops in disciplinary power, understanding the subject and the discourses that are installed in various social institutions. Will also be analysed the unfoldings to produce docile and submissive individuals to that power, making it possible to understand how a punitive system mobilizes the entire educational mechanism. For that, the experience of Intership in the Philosophy's field in the Instituto Federal Rio-Grandense (IFSul) is used, showing how it was possible to co-ordinate the disciplinary aspects found is Michel Foucault's theory with the teaching experience.

KEY WORDS: School; Discipline; Power; Disciplinary Power.

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas, bolsista CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência por 4 anos.

Introdução

Este artigo tem como estudo teórico fundamentado em Michel Foucault, que por meio de pesquisas historiográficas e documentais trouxe reflexões sobre os processos disciplinares e suas consequências na vida das pessoas dentro das instituições, tal como a família, quartel, fábrica, hospital, escola, entre outras. Aqui trataremos da noção de poder disciplinar dentro da instituição escolar, presente principalmente na obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault. Tal temática assume grande importância por contribuir para a compreensão do sujeito como algo constituído historicamente de forma simultânea à constituição das práticas e dos discursos que se multiplicam nessas instituições. Sendo assim o objetivo desse estudo é uma análise dos conceitos de poder, disciplina, vigilância e seus desdobramentos nas instituições disciplinares em que o poder normalizador produz indivíduos dóceis, e submissos às estratégias de poder, isto é, que sejam corpos obedientes que não contestam e que se deixam instruir. Em especial, estudaremos a instância escolar e como esses mecanismos disciplinares nela se instalam.

O texto divide-se em dois capítulos. O primeiro trata do conceito de poder e disciplina no pensamento de Foucault, tendo como base os livros *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*². O segundo capítulo interliga os principais aspectos do poder disciplinar, tais como tempo, espaço, panoptismo, etc, dentro e fora da instituição escolar, baseando-se no exercício de Estágio na área da Filosofia no Instituto Federal Sul-Rio Grandense (IFSul), na cidade de Pelotas, interior do Rio Grande do Sul, mostrando assim quais fatores foram encontrados dentro do sistema escolar mencionado anteriormente, isto é, com foi possível coadunar os conceitos encontrados no filósofo Michel Foucault acerca do tema poder, interligando-o com a prática docente.

O poder e a disciplina

O poder, na análise de Godinho (1995), tem quatro vertentes, encontradas nas mais distintas instituições, a saber: hospitais, escolas, quartéis, etc. Há o Poder Econômico, sendo encontrado sob forma de salário, pagamento de força de trabalho; o Poder Político, onde há ordens de uns aos outros; o Poder Judiciário, onde alguns podem julgar e punir infrações, e por fim a mais importante para o autor: o Poder Epistemológico, que extrai dos indivíduos um saber, um conhecimento sobre estes sujeitos já submetidos ao controle destes diferentes poderes. Na concepção foucaultiana, de acordo com Revel (2005), o poder nunca é tratado como uma entidade coerente, unitária e estável, mas sim como “relações de poder”. Deve ser entendido a partir de táticas e técnicas de dominação, pois não centra o poder no Estado, mas desloca-o ao identificar na sociedade atual uma série de relações de forças que não podem ser analisadas em termos de soberania. Para ele, a partir do final do século XVIII e início do século XIX, o poder soberano começa a perder sua força e um novo tipo de poder começa a surgir. Foucault chama de Antigo Regime a sociedade em que o poder se concentrava nas

² Utilizando-se dos capítulos IX (*Poder-Corpo*) e XIV (*O olho do Poder*)

mãos do chefe do Estado Monárquico. A tomada de decisões sobre a vida ou morte eram atribuições específicas desse poder. Era exercido pela aplicação de violência nos corpos sob forma de torturas, quase sempre suplícios em praça pública, servindo de exemplo para que o delito não fosse repetido. Percebe-se, então, que aqui tudo se decidia por meio da violência.

Foucault afirma em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2002), que o processo de disciplinarização das sociedades acontece a partir da passagem da Época Clássica para a Moderna, em que surgem os discursos de reforma e reorganização do sistema judiciário e penal. Isto é, inicialmente o corpo foi apresentado como corpo biológico e posteriormente também é visto como corpo cultural. Assim, o corpo vai sendo educado para a vida em sociedade. Foi só após dezenas de anos que deixou de existir o corpo como objetivo principal da repressão penal. Não existe um espetáculo mais, simplesmente vai tomando uma forma negativa. Agora o homem teme não teme o crime, e sim a punição. Isto é, uma reforma desses sistemas, em que a reconfiguração do poder passa a ter como alvo não mais o corpo físico, mas sim a conduta do indivíduo penitente. O saber, agora, deve ser provado, para assim ser reconhecido. Deve possuir um objeto passível de observação, experimentação, e análise.

Essa sociedade disciplinar levou ao nascimento de saberes e poderes em que a sujeição não se faz apenas de forma negativa de repressão, mas desenvolve-se de forma sutil, usando produções positivas de comportamentos que definem o indivíduo, segundo um padrão de normalidade. O objetivo das práticas punitivas era tocá-lo o mínimo possível, sendo apenas privado, obrigado e interditado, isto é, qualquer intervenção pelo enclausuramento ou trabalho priva o indivíduo de sua liberdade. Assim, durante a Época Clássica, há uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder, podendo manipular, treinar e modelar.

Embora o Estado desempenhe uma função política, as relações de poder encontram-se dispersas e fragmentadas em todas as dimensões sociais, desde as relações interpessoais à instituições, tais como escolas, quartéis, hospitais, etc. Assim, para Foucault (2005), o poder não existe, mas sim é produzido histórica e socialmente através de uma multiplicidade de correlações e forças que se autoproduzem a cada instante, disseminando-se como uma teia por toda a estrutura social.

Na concepção Foucaultiana de poder, existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém, nada escapa. O poder único não existe, mas sim práticas de poder [...] o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce. (GODINHO, 1995, Pp. 68)

Aqui, o poder disciplinar aparece como um importante dispositivo que coloca em ação o poder e garante sua eficiência, trazendo novas técnicas. Não se trata mais de cuidar do corpo como algo indissociável, e sim de trabalhá-lo detalhadamente, exercer uma coerção sobre os gestos, atitudes e comportamentos. É como se desarticulasse o corpo e o recomposse de acordo com o que se espera dele. Isto é, essa coerção tem como foco que o corpo opere como se quer, fabricando corpos submissos e dóceis.

Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam as vezes muito mais rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), as vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) (FOUCAULT, 2005, p. 136)

Foucault (1997) afirma que esse poder disciplinar se utiliza de uma contabilização máxima do tempo, espaço, vigilância constante e outros dispositivos, tendo o objetivo de produzir o controle e submissão dos indivíduos. Esses dispositivos de poder disciplinar se encontram nos detalhes, desarticulando e corrigindo o indivíduo, tornando-o dócil e útil.

Disciplina e a prática escolar

A experiência docente no Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSul), aconteceu em dois períodos durante às tardes de sexta-feira, durante o mês de Junho, das 16h às 17:30h, composta por alunos do curso de Eletrotécnica. O Estágio III, chamado de Estágio de Responsabilidade, foi concedido pelo professor regente da disciplina, que orientou os temas e filósofos que seriam abordados, a saber: Existencialismo, Política e Gênero e Sexualidade. O capítulo explicará os principais componentes de poder disciplinar a partir das experiências pessoais da autora durante a regência de classe, mostrando que ainda nos dias de hoje não poderia ser diferente, visto que a escola moderna nasceu para disciplinar os sujeitos.

(...) disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente. (FOUCAULT, 2010, p. 106)

A sociedade disciplinar, que se constituiu no final do século XVIII, caracteriza-se como modo de organizar o espaço e controlar o tempo, isto é, o binômio vigiar e punir. Atualmente nas escolas a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada a violência física, tal como os castigos, palmatória, etc. Agora, a escola desenvolveu, assim como toda as instituições, uma “violência simbólica” Bordieu (2002, p.50). Há além de um olhar de reprovação, a privação da palavra, proibição da expressão de pensamento, a exigência da boa conduta.

Para Muchail (1986), Foucault tem como modelo a base das instituições disciplinares o *Panopticon*, elaborado por Jeremy Bentham em fins do século XVIII. Para Bentham, esse dispositivo não teria um propósito específico, podendo ser aplicado às prisões perpétuas, prisões de confinamento, casas de correção, hospícios, hospitais ou escolas (2005, p. 19).

O *Panopticon* era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar vigilante podia atravessar toda a cela, não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi cerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (FOUCAULT, 2005, p. 87)

No *Panopticon* a vigilância é essencial, onde alguém vigia o indivíduo de modo ininterrupto, essa vigilância é exercida por alguém que tem poder sobre os indivíduos seja um diretor, chefe, professor, etc. Toda a estrutura física das instituições está voltada para o controle dos indivíduos, de tal forma que ao longo do tempo essa vigilância vai sendo internalizada, de forma que em um determinado momento se dispensa a presença física do vigilante, bastando somente os indivíduos como seus próprios vigilantes. Isso faz com que não seja necessário recorrer à força para obter o bom comportamento desses indivíduos. Essa forma de poder produz o exame, a norma, utilizando o tempo e o espaço, sob forma de vigilância que regula a vida dos homens.

Uma das características principais do poder disciplinar acontece na distribuição do indivíduo no espaço físico. Foucault (2005) determina que os procedimentos disciplinares ficam cada vez mais meticulosos. A determinação do indivíduo no espaço ocorre através de técnicas, tal como a clausura e filas, permitindo observar e vigiar o indivíduo no espaço físico

onde cada um se localiza. No espaço escolar, por exemplo, há salas determinadas para cada tipo de atividade, uma ficha de matrícula com todos os detalhes do aluno frequentador daquele espaço. O quadriculamento, de acordo com Foucault, permite controlar o comportamento de cada um, conhecer para dominar, controlando presenças e ausências, execução de atividades, evitar as distribuições em grupos, etc.

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil. (FOUCAULT, 2005, p. 123)

Todo esse sistema auxilia o professor no funcionamento da aula, possibilitando o controle dos alunos enquanto se quantificam as atividades desenvolvidas em sala de aula. Também há o controle de atividades, realizado por um horário rigoroso de trabalho, para conseguir um tempo integralmente útil e sem desperdício. Assim, a partir do tempo e do espaço, se regulamenta a rotina. Nas escolas, esse método de poder disciplinar foi aplicado para garantir um bom comportamento e melhor aprendizagem dos alunos

No IFSul, a partir do momento que a turma foi concedida para docência, foi passada a ficha de presença dos alunos, tendo que ser preenchida religiosamente nos dois turnos de aula, caso algum aluno saísse antes do final do segundo turno. Também se anotava qual era o tema proposto em aula e qual seria o trabalho desenvolvido pelos alunos nos seus respectivos lares, a fim de poder controlar melhor o comportamento dos alunos, e ser controlada nesse mesmo quesito, como docente em estágio, pelo professor regente. Para o professor poder ter a chave da sala de aula é indispensável a assinatura de um documento, escrevendo a hora de entrada e saída, para um maior controle por parte da administração da Instituição. A sala de aula era um espaço diferenciado com computadores, por não haver outra sala disponível para a turma no mesmo horário. Os alunos sentavam-se em duplas, todos de frente para o professor. Os computadores não foram ligados para não distraí-los enquanto a aula era ministrada. Perto da porta de saída, havia um grande vidro que se enxergava o interior da sala de aula, isto é, qualquer pessoa que passasse poderia ver o conteúdo ensinado e como os alunos e o professor se portavam.

Na escola disciplinar, todas as atividades são desenvolvidas com uma particularidade perfeita, etapas rigorosamente estabelecidas pelos professores e seguidas pelos alunos. Todos os momentos são registrados para que nada escape ao processo de vigilância. Para Machado

(1978), trata-se de uma escola que faz cada minuto do estudante um objeto de conhecimento e controle.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente, qualificando os indivíduos de acordo com a maneira que percorreram essas séries. (FOUCAULT, 2005, p. 305)

Foucault destaca um outro dispositivo de poder, que chama de sanção normalizadora.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatentação, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo que é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2005, p. 175)

Funciona através de punições que se colocam como medidas de correção para comportamentos fora da norma. O castigo tem a função de reduzir desvios e fazer com que o indivíduo tenha um melhor comportamento. Foucault (2005) afirma que o exame é um tipo de vigilância que permite qualificar ou punir. Aqui, articula-se o olhar hierárquico e a sanção normalizadora, permitindo avaliar o indivíduo de acordo com as suas notas. Isto é, o tema da perfeição, direção a qual o mestre conduz os alunos, juntamente com o modelo de exercícios cada vez mais rigorosos é incorporado pela escola, na qual há uma classificação constante dos indivíduos, tendo seu desempenho comparado com os demais colegas. Isso é a combinação de mecanismos simples porém de grande eficiência. O olhar hierárquico, ou vigilância hierarquizada, se torna importante pelas novas mecânicas de poder que traz consigo. A observação do comportamento do indivíduo se dá em todas as direções, permitindo que funcione permanentemente o sistema de vigilância, pois os indivíduos permanecem em alerta constantemente.

Na escola, o olhar hierárquico vai desde a direção da Instituição, passando pelo professor, até o aluno, até a direção com o professor e outras instâncias, fazem práticas institucionais aplicadas em nome do binômio vigiar e punir, juntamente com a norma e o exame, mecanismos que geram uma grande transformação nos corpos, advinda da vigilância constante e o medo da punição. O poder de punir, nas instituições disciplinares, internalizam o

controle por meio de algo chamado prêmio e castigo. Para Foucault (2005), trata-se de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. Quando se diferencia os indivíduos, medindo-se suas capacidades de acordo, no caso da escola, seus colegas, criando assim um padrão, um conceito de normal a ser seguido.

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

No IFSul, durante a época de avaliação dos alunos, percebia-se a inquietação por parte dos mesmos pela expectativa de serem avaliados. Tentavam decorar todo o conteúdo ensinado em sala de aula para que pudessem apenas escrever tudo e, com isso, tirar uma boa nota na avaliação. O fato foi percebido quando, em uma das aulas, uma aluna comentou sua nota em uma disciplina dizendo: "Não acredito que tirei essa nota, não fui em nenhuma aula", fazendo com que todos olhassem seu celular e comparassem as notas.

Foram poucas aulas em que os alunos estavam interessados em debater o assunto tratado; a maioria estava preocupada em anotar para depois poder dissertar corretamente na avaliação. Esse comportamento era advindo do medo da punição de uma nota baixa. O poder hierárquico também foi bastante usado. Na aula de apresentação da estagiária, o professor regente deixou claro que caso as ordens e regras estabelecidas pela docente em estágio não fossem seguidas, ele, o professor, devia ser avisado para providenciar consequências para os culpados. Assim, apenas a ideia de que ele poderia estar um dia assistindo às aulas fez com que os alunos se portassem de maneira distinta da qual se portavam normalmente nas aulas. Também, quando foi conversado sobre as aulas de estágio e acertados os primeiros detalhes, houve a conversa sobre qual turma seria a melhor para a regência de classe e quais turmas eram comportadas, quais eram mais dedicadas, enfim, percebe-se que havia a diferenciação de turmas por habilidades específicas de aprendizagem. Na turma escolhida para o estágio docente, houve uma especificação por parte do professor regente sobre quais alunos não compareciam às aulas, quais conversavam muito e quais eram exemplares, para que a estagiária soubesse lidar melhor com as diferentes características de cada aluno, percebendo claramente que há um modelo de "normal" a ser seguido no sistema escolar.

O poder disciplinar é algo que se apropria de todo o processo, avaliando e produzindo conhecimentos sobre todo e qualquer gesto e atitude do indivíduo. A partir dos processos como avaliação, vigilância, norma, molda-se o indivíduo para um sistema de comparação infinita, funcionando como termômetro para medir o quanto de domesticação e adestramento já foi assimilado pelos alunos.

Conclusão

Considerando a leitura de *Vigiar e Punir*, Michel Foucault faz uma análise do conceito de poder e como foi constituído o poder disciplinar nos séculos XVIII e início do século XIX, a partir das práticas de poder estabelecidas nas relações sociais. Isto é, o poder na concepção foucaultiana não é tratado como unitário, e sim como uma relação de poder, utilizando-se de diferentes técnicas de dominação. O poder disciplinar aparece como um importante dispositivo que coloca em ação o poder e garante sua eficiência. Utiliza-se, para isso, de dispositivos como espaço, tempo vigilância, tudo com o objetivo de produzir o controle e submissão dos indivíduos.

Analisou-se no primeiro capítulo qual o conceito de poder para Foucault, sendo uma estratégia que funciona em rede, fragmento dentro da sociedade, isto é, não existe unilateralmente, em uma só instância, como o Estado. Começou a surgir, como mostrado no capítulo II, por meio do Panóptico, no século XVIII, em que o objetivo era corrigir comportamentos desviantes, adestrando e docilizando os corpos, além de produzir indivíduos a partir da norma disciplinadora, em que são necessários para a sustentação da base econômica da sociedade e manutenção do *status quo*. Para conseguir docilizar um corpo, porém, usa-se tecnologias do poder, com artifícios como tempo, espaço, norma e exame. Se distribui os indivíduos em filas, otimizam-se atividades de acordo com o tempo, tudo sempre obedecendo um olhar hierárquico, uma mecânica de poder disciplinar que permite observar o indivíduo de maneira mais pormenorizada em todas as suas ações. O indivíduo também é avaliado por meio de exames, por um sistema de punição e recompensa, para serem classificados e recompensados de acordo com seus méritos. É no controle e vigilância exercida por esses mecanismos disciplinares, que o corpo é submetido a esses mecanismos mencionados, tornando-se dócil e útil. Esse poder incide sobre o corpo, controlando-o e aumentando sua força produtiva.

Todas as técnicas de disciplinarização são usadas dentro de instituições, tais como quartéis, hospitais, escolas, fábricas, etc. Aqui trata-se especificamente da instituição escolar, demonstrando através da vivência com os alunos na experiência de estágio como eles estão habituados com o sistema disciplinar. A contribuição de Foucault é fundamental para o entendimento dessas questões presentes no ambiente escolar, pois é a partir dela que se tem um entendimento mais claro do funcionamento das instituições. A escola se constitui em um observatório político, permitindo o conhecimento e controle dos indivíduos em todas as instâncias de controle, tais como professores, diretores, e também os próprios alunos. Esse olhar hierárquico faz todos se sentirem constantemente controlados e vigiados, aceitando o poder de punir. Assim, o poder disciplinar continua em um lugar privilegiado na instituição, sendo a principal relação disciplinar entre todos os indivíduos que compõem as instituições e a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inês L. **Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Poder- Corpo. In: **Microfísica do poder.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- GODINHO, Eunice M^a. **Educação e Disciplina.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- GRANDO, José Carlos. **Sacralização do corpo: a educação física na formação da força de trabalho brasileira.** Blumenau: Ed. da FURB, 1996
- MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- MUCHAIL, Salma Tannus. A Trajetória de Michel Foucault. In: **Foucault, simplesmente.** São Paulo: Loyola, 2004.
- REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

**(RE)PENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR:
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA**

Nedson Antônio Melo Nogueira¹

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade refletir sobre a importância da literatura afro-brasileira em sala de aula, tendo como base a lei federal sancionada 10.639/03, que torna obrigatório (como cumprimento de lei) as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras, assim como as histórias e as culturas indígenas (lei 11.645/08) nas instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas, aqui só enfatizaremos à primeira lei. Ancorados a uma perspectiva de leitura literária vinculada às práticas cotidianas e ao conhecimento de mundo trazido pelos/as alunos/as segundo os PCNs (1998), procuraremos problematizar as condições (e a falta delas) de se abordar uma prática de leitura constituinte e constitutiva para a formação crítica e participativa dos/as alunos/as como também possibilitar, além de resgatar, os saberes e os valores históricos e culturais construídos pelos povos africanos ao longo das gerações. Adotando pressupostos de teóricos/as que pensam a prática leitora no contexto escolar, entre eles (FREIRE, 1989; SILVA, 2003; DALVI, 2010), vemos o quanto é necessária a sua inserção no ensino-aprendizagem em aulas de língua portuguesa, em especial, nas de Literatura. Para finalizar, trazemos à baila as principais nuances que inviabilizam a falta de formação/qualificação dos/as educadores/as em desenvolverem atividades pedagógicas que sejam pertinentes a prática leitora assim como as temáticas africanas e afro-brasileiras a uma formação de pertença e autoafirmação afro-descendente; o descaso do currículo escolar no tocante as africanidades diante do que prioriza à lei supramencionada, e o que defende os documentos oficiais e suas diretrizes para o fortalecimento de uma educação antirracista e mais pluricultural.

PALAVRAS-CHAVE: Africanidades; Afro-descendência; Lei 10.639/03; Prática leitora.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad reflexionar sobre la importancia de la literatura afro-brasileña en las clases, teniendo como base la ley federal 10.639 / 03, que se convierte en obligatoria (como el cumplimiento de la ley) las historias y las culturas africanas y afro-brasileña así como las historias y las culturas indígenas (ley 11.645 / 08) en las instituciones educativas, públicas o privadas y, únicamente destacar aquí la primera. Anclado a una perspectiva lectura literaria vinculada a las prácticas diarias y el mundo del conocimiento aportado por los / las estudiantes de acuerdo con el PCN, (1998), trata de problematizar las condiciones (y la falta de ella) de acercarse a una práctica de la lectura constituyente y

¹ Graduado em (Letras-Português/Fale) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Participou, entre (2012-2017), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Letras/Port.), onde atuou como Professor-Pibid realizando atividades de leitura e escrita em uma escola pública de Maceió. Atualmente, pesquisa sobre questões étnicorraciais, com ênfase em Literatura afro-brasileira, além de possuir vasto interesse em linguística aplicada e textual, relações de gêneros e sexualidades.

constitutiva para la formación crítica y participativa / los estudiantes, así como sea posible, y rescatar el conocimiento es valores históricos y culturales construido por el pueblo africano a través de las generaciones. La adopción de las reflexiones de los teóricos / los que piensan que la práctica lector en el contexto escolar, entre estos (Freire, 1989; SILVA, 2003; Dalvi, 2010), vemos cuánto se requiere su inclusión en la enseñanza-aprendizaje en las clases de portugués, sobre todo en la literatura. Por último, poner de relieve las principales matices que impiden que la falta de formación / cualificación / las educadores / en las actividades educativas desarrolladas las practicas lectoras y los temas relevantes africanos y afro-brasileña que pertenecen a una formación y autoafirmación ascendencia africana; la descaso del plan de estudios de la escuela antes de que prioriza por encima de la ley, y la defensa de los documentos oficiales y las directrices para el fortalecimiento de la lucha contra el racismo y la educación multiculturaln.

PALABRAS CLAVE: Africanidades; Afrodescendência; Ley 10.639 / 03; Práctica lector.

Para início de conversa,

Gostaria de convidar a todos/as possíveis leitores/as para viajarem juntamente comigo pelas primeiras reflexões as quais estou me propondo fazer aqui: abordar a importância e a real necessidade da prática leitora articulada ao ensino-aprendizagem da literatura afro-brasileira em sala de aula, segundo a lei sancionada 10.639/03. É á luz de uma abordagem de literatura alicerçada às vivências e ao contexto social de nossos/as alunos/as, uma vez que as nossas práticas educativas e discursivas também precisam estarem situadas a contextos reais e concretos de produção de linguagem, que se situa este trabalho.

Acredito ser a leitura uma viagem, e o texto literário um ponto de encontro e de partida entre autor/a e leitor/a, pois é na palavra do *outro* que interagimos ao mesmo tempo que compartilhamos experiências, conhecimentos e pontos de vistas que hora convergem, hora divergem, além, é claro, das vivências que vão sendo tecidas e esmiuçadas como fios condutores que se emaranharam pelo grande novelo de linhas que é a linguagem, pois é nela e por ela que somos constituídos/as. É célebre sabermos que não é mais *mister* concebermos a linguagem como sendo uma expressão imanente em si, passiva e dissociada dos contextos sociais aos quais ela atravessa, uma vez que empreende relações de poder, sociais, políticas e ideológicas reverberando implicações nas práticas discursivas de seus/suas atores².

A partir disso, não podemos fazer uso de uma abordagem leitora, em especial na literária, que em nada dialogue com os diferentes contextos de uso da língua aos quais os/as alunos/as estejam situados/as. Como bem enfatiza Moita Lopes (2006), é imprescindível contemplarmos as vozes do sul, isto é, as vozes daqueles/as que participam de nossas

² Faço juízo de valor às formas masculina e feminina.

pesquisas, pois elas precisam cada vez mais estarem visíveis e não à margem, e nem serem tratadas como *objetos* de pesquisa, mas, sim, como partícipes dela. Isso implica, sobretudo, que devemos dar voz e escuta aos movimentos sociais (feministas, movimentos negros, LGBTTI+ etc) que tanto lutam contra as opressões dos aparelhamentos ideológicos do Estado.

É necessário ainda alargar e desnaturalizar o currículo escolar, cuja padronização se calca em um modelo de proposta pedagógica tecnicista, conservadora e fundamentalista que não corrobora com as diferentes construções identitárias de gêneros, sexualidades e étnicorraciais que temos na escola, precisamos superar tais valores para (re)construirmos outros novos que respeitem as pluridiversidades existentes. Não quero apenas falar aos pares, mas a toda comunidade externa à Universidade, pois a história necessita das vozes e da participação de todos/as para que possa ser reescrita, recontada e revivida, mas, desta vez, por nós, a geração afro-descendente.

Nesse bojo, teço nos tópicos subsequentes reflexões e direcionamentos acerca das contribuições africanas ao arsenal civilizatório do nosso Brasil, realçando as histórias, as lutas, crenças e saberes que foram fatos corrompidos e negligenciados pela matriz hegemônica colonialista de poder, a qual tentou apagar as singularidades e as belezas deixadas por nossos ancestrais africanos. Além disso, proponho um resgate imbuído a uma tomada de consciência por parte daqueles/as que ainda desconhecem o marco real da história africana e afro-brasileira.

Para terminar, entendo a importância de uma prática leitora literária como sendo *constituente* e *constitutiva* de alunos/as críticos/as, responsivos/as e participativos/as, além disso, revigoro a necessidade de um currículo escolar que dê destaque e visibilidade as diversidades étnicorraciais, possibilitando aos alunos/as e educadores/as uma política de pertença afro-brasileira e antirracista.

Boa leitura!

As contribuições dos povos africanos para a cultura afro-brasileira

Quando nos referimos à África e as suas nações, nos damos conta de que o que sabemos sobre a sua história e as *estórias* de seus povos ainda é muito pouco ou, melhor dizendo, quase nada diante do grande legado histórico-cultural-intelectual construído por seus ancestrais ao longo das gerações. Ainda nos deparamos com novelas, filmes, minisséries, programas humorísticos, livros didáticos e textos literários, entre outros gêneros, que circulam

tanto no cotidiano quanto na esfera escolar, trazendo imagens de personagens negros/as reduzidos/as a papéis de subserviência, quando não escravos/as.

Tivemos, recentemente, uma minissérie que foi exibida pela grande mídia televisiva³ que colocava os/as não-negros/as como sendo os/as protagonistas do processo de abolição da escravatura no período colonial, quando sabemos que, na verdade, foram os/as próprios/as negros/as os/as maiores responsáveis pela sua abolição ao construírem os quilombos que, inicialmente, funcionaram como refúgio da exploração imposta por seus *senhores/as* até se transformarem em grandes *organizações sociais*⁴, tendo, assim, a sua própria forma de constituição.

Isto para que não se pense que o abolicionismo teve início aqui apenas depois que os grupos radicais liberais começaram a formar entidades que defendiam um abolicionismo institucionalizado, legal e parlamentar. Nessa primeira fase que se caracteriza pela *quilombagem* como forma de emancipação, ao que se poderá juntar as fugas individuais, o sujeito da ação são os próprios escravos (MOURA, 2003, p. 58, grifo meu).

Com base nisso, acredito veemente terem sido os quilombos não apenas uma organização social como nos propõe Lindoso (2003), mas também um ato de *militância* e de emancipação dos/as próprios/as negros/as contra a violência e o sistema escravocrata da colônia, que impôs a dominação dos/as negros/as pelos/as não-negros/as daquela época. À medida que os quilombos se expandiam entre os territórios brasileiros e autoafirmavam-se no seio mesmo da sociedade racista, começavam a nascer ali à ascendência e os primeiros movimentos de lutas e reivindicações das populações negras africanas e afro-brasileiras que lutavam por sua liberdade, por sua cidadania e pela igualdade de direitos, nasciam também às primeiras formas de militância político-social-ideológica de uma classe antes vista como primitiva e destituída de valores, crenças e civilização. Os movimentos sociais negros que hoje se constituem são estruturas que refletem e mantêm viva a luta e a história, assim como a militância das organizações quilombolas que vieram outrora.

Há muitos vestígios sobre a história dos negros/as africanos/as que foram contadas de maneira ofuscada e decadente sobre a égide do padrão europeu que precisam ser urgentemente superadas como forma de resgate e (re)conhecimento as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras, dando a elas a devida importância e o devido respeito entre as demais civilizações que formam o rol das histórias da humanidade. É nesse bojo que

³ Refiro-me a minissérie “Liberdade! Liberdade!” que foi exibida pela rede Globo.

⁴ Termo utilizado por Dirceu Lindoso.

precisamos trazer à baila a riqueza e as belezas produzidas e deixadas como bem social, natural⁵ e intelectual das comunidades africanas ao nosso Brasil.

Sobejamente a isso, muito pouco se fala e quase nada se sabe que, por exemplo, tivemos um presidente negro na história de nosso país, chamado Nilo Peçanha, o qual aparece *branqueado* em fotos e em quadros que circulam entre nós e nos demais meios sociais. Mal sabemos também que não é só isso, pois muitos dos escritores que se destacaram após a abolição eram negros, outros eram cantores eruditos, e muitos outros/as sabiam a língua árabe, como bem enfatizado por (SODRÉ, apud TRINDADE, 2013).

Além disso, os povos africanos não deixaram contribuições apenas na área da dança, da música ou da gastronomia como muitos veículos midiáticos e até mesmo a própria escola faz questão de marcar, mas deixaram, sobretudo, um grande e imenso patrimônio intelectual na literatura, na ciência, na geografia, na meteorologia, na economia, na arquitetura, na pintura, na engenharia, na psicologia e demais âmbitos relacionados aos diversos tipos de conhecimentos.

Vemos que as produções e os saberes africanos que se contextualizaram em território brasileiro atingem grandes dimensões e grandes patamares criativos, não se limitando apenas e unicamente ao samba, carnaval, folclore ou ao futebol que, na maioria das vezes, são tidas como únicas habilidades as quais negros/as sabem/podem desenvolver. Pensar assim é reproduzir um pensamento reducionista, além, é claro, de fortalecer a ideologia racista que ainda permeia e paira sobre nós. Precisamos, portanto, resgatar os saberes, assim como as histórias africanas e afro-brasileiras de uma forma que venham desmistificar os falsos discursos que rebaixaram as africanidades, tachando-as como sendo primitivas, inferiores e de deuses pagãos e decadentes. Corroborando com Cunha Júnior, acredito que:

As Africanidades Brasileiras são (re)processamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem. A ideia de (re)elaboração tem o conteúdo da produção intelectual dos afrodescendentes. Introduce a ideia do pensado, do nacional, do produzido através de bases civilizadas importantes preexistentes às invasões européias (2001, p. 75).

Para que isso aconteça é necessário que façamos uma *tomada de consciência*, que reconheçamos a importância das culturas africanas e afro-brasileiras como sendo tão sofisticadas, de sistemas tão complexos e organizacionais como as demais formas culturais. E um dos melhores caminhos viáveis para isso é, sem dúvida, à escola, mais precisamente a sala

⁵ Refiro-me aos minérios, fauna, flora e suas diversidades.

de aula. Pois é nela que os/as alunos/as têm acesso as diferentes formas de saberes, seja pelas disciplinas ou conteúdos os quais estudam e, em especial, pela literatura, uma vez que vejo nela o ponto de partida para aproximar obras literárias de autores/as africanos/as e afro-brasileiros que ainda inexistem ou são desconhecidos/as do grande público estudantil.

Segundo Voloshínov/Bakhtin (1986, p. 14), ambos, filósofos russos, a palavra é um signo ideológico por excelência que reflete e refrata, direciona à medida que representa outras realidades, pois é a língua que veicula as ideologias sociais. É pela palavra do outro que construímos e somos construídos pela pluralidade de sentidos que emanam da linguagem, e esta é o lugar de excelência e o produto pelo qual se configura a interação verbal. É Partindo desse pressuposto, – língua(gem) como interação entre as/os sujeitos –, que enfatizo qual tamanha é a necessidade de mantermos sempre viva uma perspectiva dialógica de linguagem⁶ nas práticas educativas de sala de aula, principalmente quando desenvolvemos atividades de leitura, tendo como base, o texto literário.

A importância da leitura literária como prática *constitutiva/constituente* em sala de aula

Em primeiro lugar é importante lembrarmos a necessidade da leitura como uma prática na escola e para além dela, principalmente quando esta se direciona a abordagem do texto literário em sala de aula, que ainda continua servindo – pelo menos, pelo que tenho acompanhado em minhas pesquisas –, de puro pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, propriamente ditos. O que chamo a atenção aqui é para que façamos um deslocamento considerável sobre o que conhecemos e vivenciamos durante o nosso processo de escolarização, pautado em um *ensino de literatura* que em nada contribuiu para a nossa formação leitora, para uma prática de *leitura literária situada*, como propõe (DALVI et al, 2010). Ou seja, irmos de um ensino de literatura escolarizado, desvinculado das práticas cotidianas (conhecimento de mundo trazido pelos/as alunos/as) a uma leitura literária que promova o que Trindade (2013) defende como sendo os quatro pilares imprescindíveis ao ato de ler, que conferem: autonomia, diálogo, movimento e contato⁷.

Devemos tomar a leitura, independentemente do gênero o qual escolhamos, sendo ele literário ou não, como uma prática social, isto é, *constitutiva e constituente* de pessoas críticas,

⁶ Perspectiva filosófica, de cunho bakhtiniano a qual tenho adotado em minhas reflexões.

⁷ Para uma maior compreensão desses aspectos, recomendo aos leitores/as que consultem o texto original que se encontra disponível nas referências deste trabalho.

participativas, produtores/as de uma herança cultural⁸. Não podemos conceber a leitura dissociada da literatura como sendo eixos que caminham, paralelamente, em sentidos contrários, mas, sim, como processos que estejam concomitantemente inter-ligados, pois para que se realize uma é necessário o bom funcionamento e a boa regulação e apreensão das estratégias de compreensão, que dependem de uma prática alfabetizadora não linear, da outra. A respeito disso, para Machado (2002, p. 15) “Ler é um direito de cada cidadão, não um dever. É alimento do espírito”. Sendo assim, a leitura literária precisa ser uma atividade estimulada em sala de aula, tanto entre os/as alunos/as quanto pelos/as seus/suas educadores/as, pois seria totalmente contraditório pedirmos para o outro ler se não formos e não nos fizemos leitores/as de textos, em especial, de obras literárias.

Não nos esqueçamos, como bem aponta Freire (1989, p. 13) que a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Pois antes de lermos a palavra ensinada pela escola, aprendemos primeiro a ler o mundo a nossa volta. São as vivências, as memórias, as crenças, o contato com o outro, as universalidades⁹, da mesma forma como as nossas individualidades (singularidades), que nos humanizam e nos historicizam enquanto sujeitos. São as nossas experiências, experiências estas que se fazem inscritas no tempo e no espaço, sendo atravessadas pela palavra do outro que nos constitui e nos possibilita ler e aprender o sentido da palavramundo¹⁰, antes mesmo de chegarmos à escola.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (1998, p. 29).

Sendo assim, a leitura literária não pode estar desarticulada e nem destituída das práticas cotidianas, não devendo se restringir apenas ao contexto escolar, como uma mera atividade para a escola. Cabe ao educador/a, como formador/a de leitores/as, garantir estratégias que possibilitem aos alunos/as a ler com compreensão e criticidade, ou seja, ler para se emanciparem, uma vez que a leitura será sempre o fio condutor que nos levará à (trans)formação social.

⁸ Termo que tomei de empréstimo das reflexões de Geraldi (2010).

⁹ Em sentido coletivo.

¹⁰ Faço uso do termo à forma pretendida por Paulo Freire (1989).

(RE)AFRICANIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR

No tópico anterior detive-me mais em refletir, espero que de forma satisfatória, a importância da leitura literária como *prática social constitutiva*, aqui me atarei a problematizar a neutralidade do currículo escolar em relação a lei federal sancionada 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino sobre as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas.

Chamo a atenção para dois aspectos imprescindíveis: a obrigatoriedade, como forma de cumprimento da lei, em relação à resistência de alguns/algumas educadores/as e coordenadores/as em abordar as matizes africanas e afro-brasileiras no tocante aos seus incisos, e a falta de preparação/qualificação dos/as docentes de como devem desenvolver reflexões, leituras e atividades pedagógicas contemplando as africanidades existentes. É sobre estas duas problemáticas, – que ainda se fazem presentes nas instituições de ensino, – pelas quais enveredarei.

A escolha por *(re)africanização* como título deste tópico, deu-se a partir dos pressupostos de Santana (2013), que discorre sobre a necessidade de desenvolver-se atividades relacionadas ao ensino/aprendizagem escolar que fortaleçam uma educação de pertença afro-descendente. É fato que, desde a implantação da lei, que alterou a LDB 9.394/96, não mudou muita coisa no currículo pedagógico e nem nas práticas educativas de muitos/as dos/as educadores/as, pois muitas de suas escolas têm se mantido indiferentes a incorporarem as questões étnicorraciais em sua pauta de trabalho. E uma das explicações mais cabíveis para isso, sem sombra de dúvida, é a falta de conhecimento e de preparação, além, é claro, da total intolerância aos saberes africanos e afro-brasileiros que ainda prevalecem nos imaginários daqueles/as que atuam nessas instituições.

Abaixo, trago algumas diretrizes, em detrimento a lei supramencionada, para termos uma melhor compreensão do que ela chancela:

[...] Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

É claro e evidente que a conquista da lei não foi, como bem afirma Santos (2013, p. 88) “um presente do governo”, mas resultado de muita luta e incessante relutância dos movimentos sociais negros que tanto trabalharam e reivindicaram ao governo federal para que a sua aprovação e homologação fosse de fato sancionada em território nacional. Conseguimos tal feito através do governo Lula (na época), uma vez que foi a partir dele que podemos ampliar diálogos e ações sociais efetivas que promovessem a inclusão das questões étnicorraciais, além de outros estatutos e emendas conquistadas em prol às mulheres, idosos, juventude, LGBTTI+, entre outras instâncias.

Em relação a lei é necessário conhecê-la mais, estudá-la e problematizá-la para melhor nos familiarizarmos de como podemos fazê-la valer, não somente em nossos planejamentos pedagógicos como também em toda à escola e em seus arredores. É necessário sabermos desenvolver atividades educativas, em especial, as de leitura literárias afro-brasileiras, que dialoguem com nossos/as alunos/as, fazendo-os/as reconhecerem a si e ao outro, possibilitando o respeito, a tolerância, o espírito de humanidade e solidariedade, além do diálogo recíproco que deve existir entre todos/as. À escola, como sendo lugar de excelência no que tange a formação social de seus/suas partícipes precisa adotar, juntamente com o seu corpo de docentes, uma política e uma prática educativa antirracista, que integre e agregue, não segregando e nem silenciando ou vitimizando os/as alunos/as, principalmente os/as afro-descendentes. Segundo Duarte:

Num contexto tão adverso, duas tarefas se impõem: primeiro, a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários propostos para a população afro-descendente; e, segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto (2008 , p.21).

Para que isso aconteça é de essencial importância que todos/as estejam a par da lei, não apenas recebendo livros, manuais ou obras que tratem das temáticas afro-brasileiras, mas saber abordá-las de maneira que os seus valores sejam inscrito, não apenas naquele momento, mas que também o sejam corporificados e compartilhados/as por toda a comunidade escolar.

Ultimamente, tenho me deparado em alguns encontros (palestras, seminários ou conferências) que tenho ido, com colegas docentes problematizando justamente o não conhecimento de como desenvolver atividades desse caráter, uma vez que falta curso de formação para tais questões.

Em primeiro lugar, devemos ter clara que não cabe apenas e unicamente aos educadores/as de disciplinas como a de história, por exemplo, ficar como responsáveis por esse trabalho, pois qualquer educador/a de outras disciplinas, em especial os de Língua Portuguesa, também podem se encarregar dessa função, uma vez que Língua Portuguesa é uma área interdisciplinar, isto é, interage com vários outros saberes. Segundo, precisamos cobrar do governo, representado pelo Ministério da Educação, curso de preparação não apenas aos educadores/as, mas a toda à escola no trato às questões étnicorraciais, pois para que possamos realizar atividades de leitura, com ênfase na literatura afro, é imprescindível partimos dos documentos que abordam a sua história da mesma forma que devemos pesquisar textos de educadores/as que pesquisam e refletem sobre possibilidades de metodologias de ensino condizentes as africanidades para, a partir daí, termos um direcionamento referencial (não receituário) de como podemos incrementar e desenvolver as nossas próprias atividades pedagógicas. E, terceiro e último, devemos levar para às salas de aula obras literárias de autores/as africanos e afro-descendentes, falar de sua complexidade, possibilitando que os/as alunos/as tenham contato com a sua linguagem, propiciar rodas de leitura, de escuta e diálogo entre todos/as para que possam, através da estética literária, ter contato com os saberes, os mitos e as lendas que revelam uma África antes não conhecida.

Precisamos, contudo, consultar as nossas bibliotecas escolares, abri-las para os/as nossos/as leitores/as, procurar nelas livros paradidáticos, obras de romances, de contos e poesias, entre outros gêneros, que contemplem enredos africanos e afro-brasileiros, entre outras temáticas. Devemos ainda observar, com o olhar de pesquisador/a, de como essas obras retratam as personagens negras, ou seja, de como aparecem nas histórias. Além disso, é imprescindível verificarmos também de como à escola com seus murais, quadros de avisos e exposições de trabalhos estão expondo e compondo as *africanidades*, pois precisamos romper com o paradigma ainda excludente que as instituições fortalecem no que diz respeito as suas pluridiversidades.

Por uma escola mais democrática, reconhecadora e integradora dos direitos e saberes de todos/as.

Para finalizar,

O caminho pelo qual temos que trilhar no tocante as relações étnicorraciais e suas matizes é de certo longo e extenso, mas não impossível de ser percorrido, pois cada passo dado já é um grande avanço, além de um ato de envolvimento social e político que estamos dando, principalmente quando nos debruçamos e nos comprometemos a levar tais discussões para à sala de aula. Sabemos o quanto ainda precisamos avançar mais, o quanto também precisamos conhecer e ter contato com os saberes que foram produzidos por nossos/as ancestrais africanos/as e recontá-los para as gerações que deles foram podadas, e para as futuras que virão. É hora de darmos continuidade à luta, que se faz presente em todo dia, mas que não se esgota diante dos ataques e repressões sociais aos quais somos diariamente surpreendidos/as.

Sobejamente a isso, sabemos também que a leitura nas escolas precisa ser tida como uma prática *constituente e constitutiva* de alunos/as críticos e participativos, ou seja, uma prática que os/as possibilitem posicionarem-se diante o texto literário com responsividade, experienciando, vivenciando a linguagem através de sua fluidez de sentidos que se constrói no movimento recíproco e polifônico entre o texto literário e o leitor/a, este/a último/a como seu co-enunciador/a.

Neste trabalho foram relatadas algumas de muitas questões, mas ainda existem muitas outras que precisam ser arroladas para que possamos melhorar a qualidade da educação, seja nas práticas de escrita e leitura¹¹, em especial nas práticas que tangem as diversidades de gêneros, etnias e sexualidades no âmbito escolar.

Espero que todos/as leitores/as deste trabalho, em especial os/as educadores/as, incorporem práticas pedagógicas que dialoguem mais com os diferentes contextos sociais de seus/suas alunos/as, respeitando e valorizando as suas vivências, as suas etnias, as suas práticas discursivas, ampliando diferentes arestas de leituras que correspondam com as suas escolhas e interesses, levando sempre obras literárias que ainda lhes são desconhecidas, principalmente as de autores/as africanos e afro-descendentes.

Mas, para que isso seja possível, aconselho que adotemos em nossas vidas, assim como em nossa prática docente, a filosofia africana de origem bantu, conhecida como *Ubuntu*, cujo significado nada mais é do que *Eu sou porque todos/as somos*, pois este é um dos princípios que anuncia no *ser* a busca pela humanidade, solidariedade, respeito e tolerância

¹¹ Neste trabalho empenhe-me mais em destacar a prática leitora.

que devemos ter, não apenas para a cultura e base histórica do outro, mas por esse outro que caminha conosco, que participa de nossa vida, de nosso trabalho, da mesma forma como de nossa história e de nossa constituição. Portanto, desejo que sejamos mais humanos/as, que sejamos mais sensíveis e, como não poderia deixar de ser, que sejamos cada vez mais plurais.

Ubuntu!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidades, afrodescendências e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília, 2013, p. 68-79.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: Um conceito em construção**. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, nº 31, p. 11-23, 2008.

DALVI, Maria Amélia. et al. (Org.). **Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas**. In: _____. **Leitura de literatura em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-7.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, Wanderley. A aula como acontecimento. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos - SP: Pedro & João editores, 2010, p. 101.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica**. Maceió: Edufal, 2011.

MOURA, Clóvis. **Encruzilhada dos orixás: Problemas e dilemas do negro brasileiro**. Maceió: Edufal, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. et al (Org.). **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SANTANA, Marise. O legado africano e a formação docente. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília, 2013, p. 108-118.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura em curso: Trilogia pedagógica**. Campinas: Autores associados, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília, 2013, p. 10-17.