

SABERES

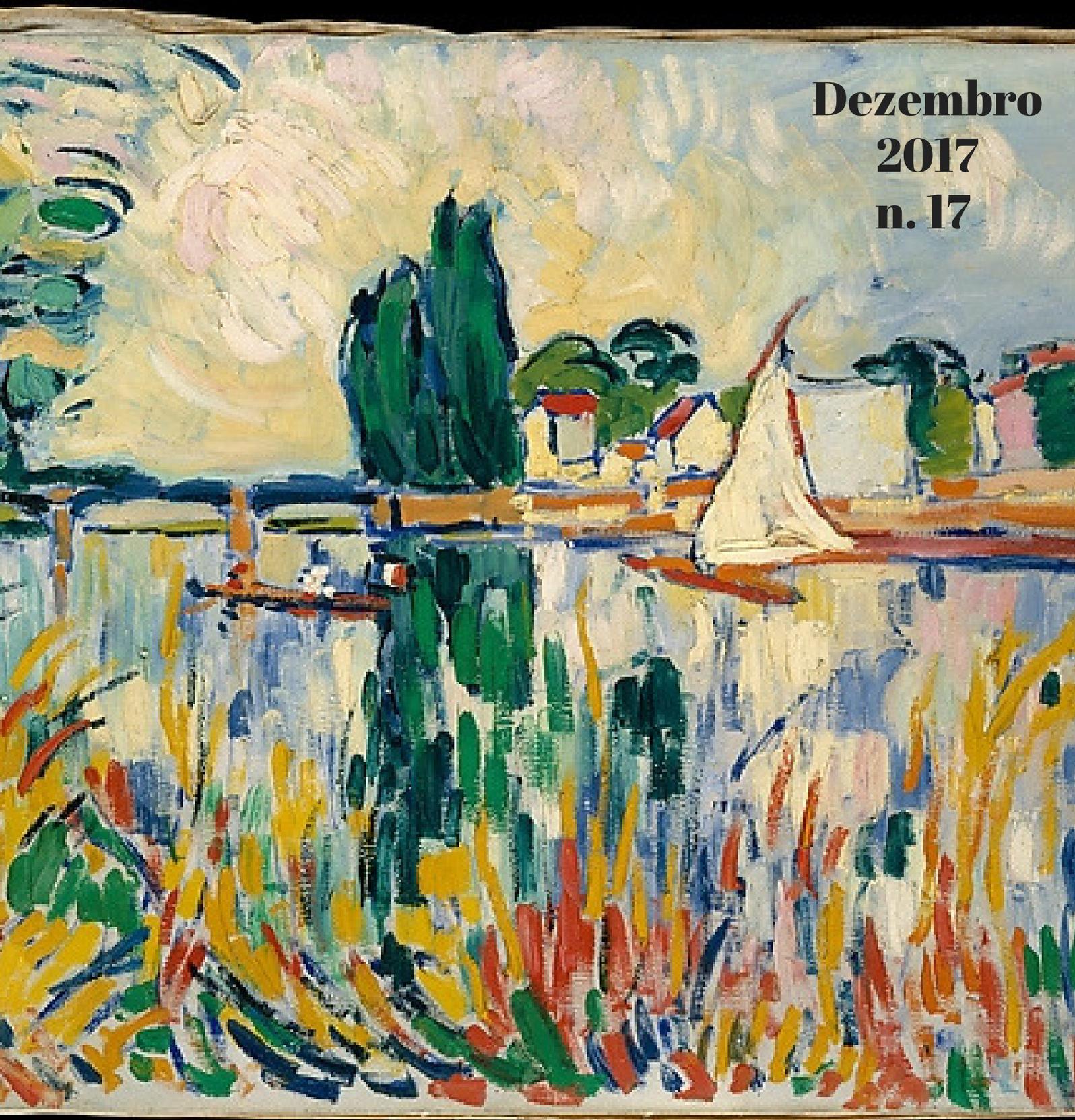
Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação

ISSN: 1984-3879

Dezembro

2017

n. 17



SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 1 – N. 17 – Dezembro

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2017

Editores

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

Editoração Eletrônica

Lucas Ferreira, UFRN

Capa

Imagem: Maurice de Vlaminck –
Boats on the Seine at Chatou I
© 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. MarluCIA 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

- A construção do conceito de despotismo na filosofia de Montesquieu**
Patrícia Carvalho Reis.....P. 7-16
- O papel das armas e do exército em *A Arte da Guerra* de Maquiavel**
Maciel Vilalba.....P. 17-32
- O processo de produção do conhecimento dialético em Hegel**
Vitor Lucas Cordovil dos Santos.....P. 33-45
- Quando Nietzsche sorriu: o lugar do riso na filosofia nietzschiana**
Adelson Matias Souza
Cremilda Rodrigues de Oliveira.....P.46-54
- A concepção filosófica da morte em Schopenhauer**
Milene Dayana Paes Lobato.....P.55-66
- Comentários sobre os conceitos de caráter inteligível, caráter empírico e caráter adquirido em Schopenhauer**
André Luiz Simões Pedreira.....P.67-83
- A transição da coisa ao objeto denominado**
Wellington Amâncio da Silva.....P.84-98

Fundamentos da Educação e Ensino

- A pedagogia kantiana e a educação em Rousseau: comparações morais e políticas**
Hamilton Cezar Gomes Gondim
Roberto Pereira Veras.....P.99-114
- A crise da autoridade da educação: contribuições do pensamento de Hannah Arendt**
Leonardo Pellegrinello Camargo.....P.115-124
- A dimensão ontológica do homem em Aristóteles e Marx: fundamentando o educando como ser político-social e de trabalho no processo educacional social**
Marcelo Barboza Duarte.....P. 125-137

O orientador educacional e a escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania

Ricardo Santos David.....P. 138-152

Os desafios da filosofia no ensino médio

Eliane Maria Rozin.....P. 153-163

A filosofia e a formação do professor: contribuições e desafios

Kelly Regina Conde.....P. 164-176

Ensaio

Notas sobre ética e barbárie

Antonio Basilio N. T. de Menezes.....P. 177-184

Resenhas

Compreendendo a gênese e desenvolvimento de um fato científico segundo Fleck

Fabiana Chagas de Andrade.....P. 185-197

Pedro Demo: pesquisa, princípio científico e educativo

Eliane Maria Rozin.....P. 198-200

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.

Este décimo-sétimo número da Revista Saberes apresenta um conjunto de discussões e problemas em Filosofia e Educação expostas em artigos, ensaios e resenhas.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DESPOTISMO NA FILOSOFIA DE MONTESQUIEU

Patrícia Carvalho Reis¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de fazer algumas considerações sobre as ideias concernentes ao governo do Oriente que circulavam na Europa e que, possivelmente, influenciaram Montesquieu na construção do seu conceito de regime despótico.

PALAVRAS-CHAVE: Oriente. Montesquieu. Regime despótico.

ABSTRACT

This article has the objective of making some considerations about the ideas concerning the government of the East that circulated in Europe and that, possibly, influenced Montesquieu in the construction of its concept of despotic regime.

KEYWORDS: East. Montesquieu. Despotic regime.

Em sua obra “Venise et la Sublime Porte”, Lucette Valensi diz que muitos embaixadores venezianos descreveram, nos seus cadernos de viagem, o Império Otomano como um regime despótico. Nesse sentido, a autora afirma que, em 1637, Pietro Foscarini caracteriza o governo do Imperador otomano Mourad IV como absoluto e despótico (VALENSI, 1987, p. 9). Valensi prossegue seu estudo afirmando que Foscarini conhecia o Império Otomano, uma vez que morou por três anos nesse território. Assim como ele, em período anterior e posterior, outros embaixadores da República de Veneza residiram em Constantinopla, atual Istambul.

Valensi ainda afirma que, desde o século XIII, Veneza mantém em Constantinopla um representante permanente. Geralmente, o embaixador permanecia por dois anos no cargo. No seu retorno, esses embaixadores deveriam apresentar publicamente uma relação detalhada do que eles presenciaram nos locais em que viveram. Destaca-se que, entre o início do século XVI e o retorno de Foscarini, mais de quarenta enviados da República voltaram para expor ao Senado o resultado de suas observações (VALENSI, 1987, p. 11-12).

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais – Brasil. E-mail: patricia.carvalhoreis@hotmail.com

Esses relatos dos embaixadores venezianos foram traduzidos para outras línguas. Em francês, o documento que continha tais estudos dos embaixadores venezianos teve algumas edições, em especial a de 1602 e a de 1611. Tais relatos forneciam os limites de cada Estado, as características humanas, materiais e financeiras, a avaliação do governo e as alianças que mantinham. Em suma, essas descrições eram fruto de uma observação atenta dos embaixadores em relação aos principais aspectos do território investigado (VALENSI, 1987, p. 22-23).

A descrição feita por esses embaixadores é marcada por sentimentos de fascinação e aversão. Um fato que os fascinava era a imensidão do território do imperador oriental. Ele era o senhor de toda a Grécia, de toda a Ásia Menor, de todas as extremidades das possessões venezianas, de todos os lados da Ásia no Mediterrâneo, de todos os mares da África até Gibraltar (VALENSI, 1987, p. 33-34).

Além da imensidão territorial, o imperador possuía um exército invencível e grande. Segundo Valensi, em 1521, o embaixador veneziano Marco Minio relatou que, devido ao enorme poder do Império e de seu exército, o “Grande Turco” tinha nas mãos as chaves de toda Cristandade, de sorte que podia facilmente penetrar nas vísceras dos cristãos (VALENSI, 1987, p. 38).

Outros embaixadores também relataram a grandeza e o medo que o Império Oriental despertava. Além do fascínio que o exército e o território oriental causava nos embaixadores venezianos, outra questão os despertava ainda mais: a sua ordem política. Nesse regime, todos eram subordinados ao centro, todos dependiam do ponto mais alto. Assim, percebia-se uma perfeita orquestra e uma completa mobilização das energias ao serviço da grandeza do sultão (VALENSI, 1987, p. 42).

De acordo com Valensi, a descrição do Oriente feita por Navagero invocava a disciplina de um monastério em que todos os homens, todos os corpos deviam participar do esplendor imperial. Disso resultava a submissão absoluta dos sujeitos e, também, a autoridade igualmente absoluta do soberano (VALENSI, 1987, p. 46).

Outra questão que chamava a atenção de alguns embaixadores correspondia à ausência da aristocracia e de corpos intermediários no Império Otomano. Em decorrência disso, alguns constatavam que todas as pessoas desse império eram igualmente escravas, submetidas ao arbítrio do imperador. Seguindo ainda Valensi, algumas práticas chocavam os observadores venezianos, como a incerteza da transmissão do poder. Nesse império, havia uma dinastia que

exercia o poder sem dividi-lo, mas não se sabia quem, entre seus filhos, sucederia o sultão reinante. Por isso, parricídios e fratricídios eram tão comuns nesse território (VALENSI, 1987, p. 53). Ademais, outro ponto que espantava os venezianos era a ausência do sultão nos assuntos de governo, tendo em vista que ele abandonava a gestão dos negócios e dedicava todo seu tempo às suas mulheres e eunucos (VALENSI, 1987, p. 53).

Valensi ressalta que alguns viajantes venezianos, principalmente os do início do século XVI, destacaram pontos positivos do Império Turco. Entretanto, no final do século XVI, essa intérprete afirma que o olhar dos venezianos em relação aos turcos se modificou de forma considerável. A visão do Império do Oriente se baseava, nesse momento, no critério da negação, da falta. Os embaixadores enfatizavam a corrupção do império, o seu mau funcionamento (VALENSI, 1987, p. 90).

Na França, alguns indivíduos também se destacaram ao traçar relatos sobre o Oriente. Tavernier, notável comerciante, viajou ao Oriente e descreveu o que lhe chamara atenção nesse lugar. Segundo Charles Dédéyan, Tavernier era um excelente observador, com uma memória prodigiosa e um grande espírito de iniciativa. Suas análises sobre o Oriente foram publicadas no seu livro “Voyages em Turquie, em Perse et aux Indes”, em 1677-1679, em três volumes em Paris. Seus relatos obtiveram um sucesso considerável e foram reimprimidos sete ou oito vezes, traduzidos para o inglês, alemão e holandês² (DÉDÉYAN, 1988, p. 20-21).

Outro viajante que trouxe informações importantes do Oriente foi Jean Chardin. Filho de um joalheiro protestante, Chardin nasceu no ano de 1643 na França. Com menos de 22 anos, foi enviado por seu pai às Índias Orientais para realizar o comércio de diamantes. Durante seis anos, Chardin mora em Isphan e é agraciado com o título de comerciante do rei da Pérsia. Entretanto, esse viajante se dedica menos ao comércio do que ao estudo da língua e dos costumes desse lugar. O título de comerciante do rei, obtido seis meses após a sua chegada, fez com que Chardin tivesse relações com indivíduos importantes da corte. Isso permitiu a Chardin coletar ensinamentos preciosos sobre o sistema político e militar da Pérsia (DÉDÉYAN, 1988, p. 21-22).

² Ressalta-se a influência dessa obra no pensamento de Montesquieu, apesar de ela ser citada expressamente na obra “Do Espírito das Leis” apenas uma vez (página 203 da edição de 1979). Nas Cartas Persas, Montesquieu faz referência a esse autor na carta 72.

Em 1670, esse viajante retorna à França, mas, já no ano seguinte, em agosto de 1671, volta à Pérsia permanecendo nesse local e nos seus arredores por dez anos. Em 1686, Chardin publica um in-fólio com dezoito gravuras da primeira parte de sua viagem, de Paris à Isphan. Em 1711, ocorre a publicação da obra “Journal des Voyages du Chevalier Chardin en Perse et aux Indes Orientales” na qual descreve as suas viagens³ (DÉDÉYAN, 1988, p. 21-22).

Essa obra de Chardin foi estudada por Montesquieu e outros pensadores de sua época para entender o governo do Oriente.⁴ Outros viajantes que também tiveram influência no pensamento de Montesquieu foram P. Ricaut com sua obra “Histoire de l’État présent de l’Empire Ottoman” de 1668, traduzida para o francês em 1670, e F. Bernier com sua obra “Voyages contenant la description des États du Grand Mongol, de l’Indoustan, du Royaume de Cachemire, etc.” (BINOCHE, 1998, p. 213). Ao lado desses viajantes, observamos a presença de Barthélemi d’Herbelot e Galland, estudiosos do Oriente. Herbelot se dedica ao estudo do persa e do turco e escreve um dicionário árabe, persa e turco em três volumes. Galland também se dedica ao estudo das línguas orientais. Em 1679, Colbert o envia para o Oriente com o fim de procurar manuscritos e objetos antigos⁵ (DÉDÉYAN, 1988, p. 25).

Deve-se salientar também que outra importante fonte para a compreensão da religião oriental foi a tradução para o francês do Alcorão elaborada pelo senhor Ryer em 1647 (DÉDÉYAN, 1998, p. 55). Ademais, não podemos esquecer que, em 1674, foi publicado em Paris o famoso livro de Jean Paul Marana, “O Espião Turco”, obra que influenciou bastante Montesquieu. A semelhança entre essa obra e o romance “Cartas Persas” é tão clara que várias edições holandesas acrescentaram, após o título “Cartas Persas”, o seguinte trecho “ao gosto do

³ Em 1713, Chardin morre com a idade de 69 anos (DÉDÉYAN, 1988, p. 21-23).

⁴ Na carta 72 do romance “Cartas Persas”, Montesquieu, por meio do personagem Rica, cita esse autor. Posteriormente, na obra “Considerações sobre as Causas da Grandeza dos Romanos e de sua Decadência”, de 1734, Montesquieu também faz referência a esse viajante (MONTESQUIEU, 2002, p. 189). Nos “Mes pensés”, também observamos o nome de Chardin⁴. Por fim, na obra “Do Espírito das Leis”, observamos algumas alusões a esse viajante (MONTESQUIEU, 1979, p. 36 e 361).

⁵ É no período de 1704 a 1717 que aparecem os contos que fundam sua reputação na Europa: “As mil e uma noites”, contos árabes traduzidos para o francês (DÉDÉYAN, 1988, p. 25). Jorge Luís Borges, no seu conto “As mil e uma noites”, diz que a tradução de Galland constituiu um acontecimento fundamental para todas as literaturas da Europa. Algumas páginas depois, Borges diz que essa obra provocou uma espécie de escândalo e, ao mesmo tempo, certo encantamento na França (BORGES, 1983, p. 76-85). O escritor argentino ainda afirma que a origem da obra “As mil e uma noites” é misteriosa. Milhares de autores foram responsáveis pela elaboração dessa obra, sendo que nenhum deles pensou que estivesse contribuindo para um livro ilustre (BORGES, 1983, p. 78).

Espião Turco⁶” (DÉDÉYAN, 1988, p. 61). Segundo Dédéyan, outra obra que também influenciou Montesquieu foi “O Siamês” de Charles Dusfreny (DÉDÉYAN, 1988, p.72).

É interessante destacar o comentário de Bertrand Binoche sobre a forma com que Montesquieu se apropria dos relatos dos viajantes explicitados acima. Segundo o intérprete francês, Montesquieu utiliza-se de duas operações para chegar ao seu conceito de despotismo. A primeira consiste no processo de “seleção” e ocorre quando o filósofo de La Brède descarta tudo aquilo que não pode se identificar com o conceito de despotismo. Assim, Montesquieu rejeita as questões pelas quais os viajantes demonstram admiração, como a civilidade que Tavernier observou na corte da Pérsia, e o grande amor dos persas pela ciência, retratado por Chardin (BINOCHE, 1998, p. 219).

Observa-se, também, que Montesquieu restabelece, do seu jeito, várias das grandes afirmações dos viajantes, eliminando características que não lhe interessavam. Percebe-se, assim, que Montesquieu elimina qualquer traço de ambivalência dos relatos dos viajantes e somente destaca os aspectos negativos dos governos do Oriente.

Um exemplo dessa operação de seleção praticada por Montesquieu, descrita por Binoche, refere-se ao caráter absoluto do poder. Como lembra esse autor, apesar de muitos viajantes estarem de acordo com isso, alguns, como Ricaut, chegam a afirmar que o grande senhor, por mais absoluto que seja, é, de qualquer forma, tolhido pelas leis. Chardin também afirma que, com o reino de Abas, a Pérsia era o império mais feliz e mais próspero do mundo e os súditos de lá eram bem nutridos e bem vestidos (BINOCHE, 1998, p. 219).

A outra operação efetuada por Montesquieu consiste no processo de inversão das informações das quais ele dispõe. Apesar de essa operação ser pouco utilizada, Binoche diz que Montesquieu modifica o próprio conteúdo das informações descritas pelos viajantes. Podemos observar essa prática na questão envolvida com os negócios no Oriente. A título de exemplo, segundo Binoche, Chardin menciona expressamente a importância da profissão relacionada com os negócios no Oriente, afirmando que é um ofício bastante honrado (BINOCHE, 1998, p. 222). Por sua vez, Montesquieu diz que tal profissão é quase inexistente no Oriente tendo em vista que as pessoas somente devem preocupar com as questões do dia-a-dia (MONTESQUIEU, 1979, p. 74). Em outra passagem, Montesquieu diz que é inútil falar do

⁶ Pietro Toldo elaborou uma lista de aproximações entre as “Cartas Persas” e o “Espião Turco” no artigo “Giornale Storico della letteratura italiana” (Dédéyan, 1988 p. 58).

comércio nos regimes despóticos, pois uma nação que está na servidão trabalha mais para conservar do que para adquirir (MONTESQUIEU, 1979, p. 285).

Dessa forma, observa-se como Montesquieu cria o seu conceito de despotismo. Ele se apoia em vários relatos do Oriente elaborados por viajantes franceses e seleciona as características negativas dessas observações. Entretanto, Montesquieu não apresenta as características positivas mencionadas por tais viajantes. Salienta-se que esse processo de seleção é acompanhado por um destaque pelas frases retóricas marcadas pelo sentimento de medo. Por fim, também observamos que Montesquieu modifica algumas informações dos relatos dos viajantes.

Esse caminho percorrido por Montesquieu tem uma explicação. O autor francês não está interessado em trabalhar, de forma direta, com as características do Oriente. Ele tem o propósito de reunir as características e os modos de conduta típicos de um governo arbitrário para dar embasamento ao seu conceito de despotismo. Percebe-se, assim, uma diferença entre o modo de trabalho de Montesquieu e o dos indivíduos que coletavam informações sobre o Oriente. Por mais que Montesquieu se interesse pelos fatos, não podemos esquecer que a sua análise é a de um pensador político. E, para exercer o seu trabalho, é indispensável a elaboração teórica de alguns conceitos.

Num primeiro momento, pode parecer contraditório o percurso feito por Montesquieu nessa elaboração do seu conceito de despotismo. Afinal, na sua obra, é perceptível o apreço que esse autor tem pelos fatos, pela pesquisa concreta, e seu distanciamento em relação às teorias abstratas. Aliás, esse seu modo de pensar é a causa determinante para que ele seja conhecido como o “Newton” do mundo sócio-político. Nesse sentido, Simone Goyard-Fabre ressalta que Montesquieu, assim como Newton, opta por iniciar sua pesquisa a partir dos fatos e os elevar ao nível inteligível em vez de partir dos princípios gerais para deduzir deles alguns casos particulares (GOYARD-FABRE, 1993, p. 63).

Esse caminho percorrido por Montesquieu tem um objetivo: o filósofo francês está mais preocupado em elaborar mecanismos de combate aos regimes arbitrários do que em fazer uma descrição do governo do Oriente. Como percebe Montesquieu, os governos orientais, por mais que tenham pontos positivos (na visão dos viajantes) se destacam pelo fato de não garantir direitos aos indivíduos que lá habitam. Além disso, Montesquieu constata que o regime despótico não é uma especificidade do Oriente, uma vez que ele pode existir em qualquer lugar.

Assim, Montesquieu está interessado em analisar o regime despótico independentemente de uma ligação territorial específica. Se esse regime parece vigorar no Oriente, o autor francês pesquisará alguns traços desse território, mas, a sua investigação primordial não é o Oriente, e sim, o regime despótico.

Podemos dizer que esse caminho escolhido por Montesquieu na construção do seu conceito de despotismo lhe acarretou severas críticas. Muitos autores afirmaram que esse regime não existia, era uma quimera. Entretanto, o próprio Montesquieu chegou a responder a esse comentário. Destacamos a seguinte resposta de Montesquieu⁷ a Risteanu:

Mas eu não posso pensar como você no que concerne ao despotismo. Um governo que é ao mesmo tempo o Estado e o príncipe vos parece quimérico: eu penso, ao contrário, que ele é bem real e eu creio tê-lo descrito de acordo com a verdade (MONTESQUIEU, 1751 *apud* BINOCHÉ, 1998, tradução nossa

Assim, Montesquieu defende a ideia de que não é uma ilusão existir um governante que somente obedeça aos seus caprichos e trate os súditos como escravos. Tanto o romance “Cartas Persas” quanto a obra “Do Espírito das Leis”, obras mais importantes do pensador francês, dão uma grande ênfase ao despotismo. Esse pensador combate o regime arbitrário durante todo seu percurso intelectual. De nosso ponto de vista, tratar o regime despótico como algo irreal é escolher um caminho de interpretação simplista e infrutífero.

Entretanto, se temos consciência de que Montesquieu se apropriava de uma forma infiel dos relatos dos viajantes na construção do seu conceito de regime despótico, como podemos afirmar que esse regime realmente existia? A resposta para esse questionamento terá como alicerce a própria fala de Montesquieu presente na obra “Considerações sobre as Causas da Grandeza dos Romanos e de sua Decadência”: “É um erro acreditar que exista no mundo uma autoridade humana despótica sob todos os aspectos: ela nunca existiu nem jamais existirá. O mais extenso dos poderes é sempre limitado por algum aspecto”⁸ (MONTESQUIEU, 2002, p.189).

⁷ Carta a Risteanu na data de 19 de maio de 1751. Essa informação está na página 240 da obra “Introduction à De l’esprit des lois de Montesquieu” de Bertrand Binoche.

⁸ As citações da obra “Considerações sobre as Causas da Grandeza dos Romanos e de sua Decadência” nesse trabalho baseiam-se na tradução realizada por Vera Ribeiro, Editora Contraponto, 2002.

Dessa forma, percebe-se que, na sua obra de maturidade, “Do Espírito das Leis”, Montesquieu exacerba as características do regime despótico com o fim de transmitir a sua ideia de repúdio a qualquer conduta opressiva do governante. Ele cria o seu conceito de despotismo para desenvolver, por contraste, a defesa do regime que tem como objetivo a liberdade.

Assim, conforme já mencionamos anteriormente, Montesquieu não tem tanto interesse em desvendar o exato regime do Oriente. Ele está mais interessado em construir uma estrutura teórica do regime despótico para, então, pensar em mecanismos de combate a esse regime. A seguinte passagem de Goyard-Fabre confirma essa ideia:

Para ele, a mitologia do déspota, oriental ou não, não é quimérica; ela tem valor de instrumento operatório e serve para revelar a necessidade da liberdade que prova uma humanidade responsável, então, verdadeira (GOYARD-FABRE, 1993, p. 151).

Além disso, percebe-se que o autor francês relaciona o seu estudo sobre o despotismo oriental com o que ele presencia em seu próprio país. Salienta-se que Montesquieu tinha 26 anos quando Luis XIV morreu, em 1715. Assim, o iluminista francês pôde acompanhar os atos autoritários desse governante. Alguns anos mais tarde, o seu sucessor, Luis XV, que na época do falecimento de Luis XIV tinha apenas cinco anos, também governará de forma autoritária. Montesquieu observou que esses governantes franceses possuíam muitos poderes e isso aproximava a França dos governos despóticos.

A preocupação de Montesquieu em relação à instauração do despotismo no território francês é demonstrada em várias passagens de sua obra. Destacamos a seguinte crítica dirigida a Richelieu que nos parece bastante elucidativa: “O Cardeal de Richelieu quer que se evitem, nas monarquias, os inconvenientes das companhias, que tudo dificultam. Ainda que esse homem não tivesse tido o despotismo no coração, tê-lo-ia na cabeça.” (MONTESQUIEU, 1979, p. 69-70). Além disso, na carta 92 do romance “Cartas Persas”, Usbek equipara Luis XIV ao Xá Abas (MONTESQUIEU, 2005, p. 132).

Dessa forma, percebemos que o regime despótico era também o temor de povos europeus. Um exemplo que demonstra isso consiste nos já mencionados panfletos que circulavam na França no século XVII. Destacamos o seguinte trecho do “*Soupirs de la France Esclave qui aspire après la Libertè*”, publicado anonimamente:

É o poder despótico e o poder arbitrário, absoluto e sem limites que os Reis da França se atribuem, e que Louis XIV exerceu e exerce de uma maneira a fazer tremer todos os Países que têm Reis. O Rei da França não acredita estar preso por nenhuma lei, sua vontade é a regra do bom e do direito, ele acredita estar obrigado a dar conta de sua conduta somente a Deus, ele pensa que ele é o senhor absoluto da vida, da liberdade, das pessoas, dos bens, da Religião e da Consciência dos seus Súditos (1689, p.29-30, tradução nossa).

Outra questão que merece ser destacada consiste no fato de que, no século XVIII, na França, assim como em outros lugares da Europa, os pensadores não podiam expressar seus pensamentos contra o governo. As consequências de tal ato poderiam ser penosas. Desse modo, muitos escritores, ao associar o despotismo ao Oriente, na realidade, descreviam o que eles vivenciavam em seu próprio território. Eles faziam uso de um recurso metafórico para não serem penalizados por seus governantes.

Devido a essa circunstância, muitos escritores desse período optavam pelo anonimato, como foi o caso de Montesquieu. Lembramos que somente alguns anos mais tarde, ele assumiu a autoria do romance “Cartas Persas”. Além disso, Montesquieu tomou o cuidado de não publicar as “Cartas Persas” e as “Considerações sobre as Causas da Grandeza dos Romanos e de sua Decadência” na França, publicando-as na Holanda. A obra “Do Espírito das Leis”, por sua vez, foi publicada em Genebra.⁹ Além disso, é importante destacarmos que, logo após a publicação das Cartas Persas, as pessoas ao redor do regente e os membros do clero se irritaram com essa obra. Como consequência, tanto o romance “Cartas Persas” quanto a obra “Do Espírito das Leis”¹⁰ foram catalogados no INDEX.

Diante disso, percebemos que, para Montesquieu, o regime despótico, entendido como um regime em que o governante age de forma arbitrária, constitui uma realidade passível de ocorrer em qualquer lugar. Como consequência, o melhor modo que os cidadãos têm de se proteger contra tal regime consiste na criação de mecanismos para preveni-lo.

Referências:

BINOCHE, Bertrand. *Introduction à De l'esprit de lois de Montesquieu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

⁹ Essas informações foram baseadas no Índice Cronológico (p. 12 e 13) presente nas “Oeuvres Complètes” de Montesquieu, Éditions du Seuil, 1964.

¹⁰ Logo após a publicação “Do Espírito das Leis”, em Genebra, e o seu aparecimento na França, essa obra é censurada no território francês. Percebe-se, também, que tanto os jesuítas quanto os jansenistas atacam esse livro em nome da religião.

_____. *Despotisme*. Dictionnaire électronique Montesquieu, 2008. Disponível em: <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lsh.fr/index.php?id=395> . Acesso em: 14/08/2008.

BORGES, Jorge Luis. *Sete Noites*. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda., 1983.

DÉDÉYAN, Charles. *Montesquieu ou l'alibi persan*. Paris: Sedes, 1988.

DESPOTIQUE, DESPOTIQUEMENT. In: Le Dictionnaire de l'Académie Française. Paris, 1694, p. 321.

DESPOTISME. In: Dictionnaire Universel François et Latin. Trévoux, 1721, p. 705.

GOYARD-FABRE, Simone. *Montesquieu: la Nature, les Lois, la Liberté*. Paris: Presses Universitaire de France, 1993.

GROSRICHARD, Alain. *Estrutura do Harém: Despotismo Asiático no Ocidente Clássico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

HERMAN, Jacques. *Guia de História Universal*. Lisboa: Edições 70, 1981.

KAISER, Thomas. The Evil Empire? The Debate on Turkish Despotism in Eighteenth-Century French Political Culture. *The Journal of Modern History*, Chicago, vol. 72, n. 1, p. 6-34, Mar., 2000. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3079534>>. Acesso em: 24/03/2009.

KOEBNER, R. Vicissitudes of a Political Term. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, v. 14, n. 3/4, p. 275-302, 1951. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/750343>>. Acesso em: 12/03/2009.

MONTESQUIEU. *Cartas persas*. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Paulicéia, 1991.

_____. *Considerações sobre as Causas da Grandeza dos Romanos e de sua Decadência*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

_____. *Do Espírito das Leis*. Tradução de Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. São Paulo: Abril Cultural, 1979

_____. *Oeuvres Complètes*. Paris: Seuil, 1964.

PANGLE, Thomas. *Montesquieu's Philosophy of Liberalism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1973.

SANTOS, Antônio Carlos dos. O conceito de despotismo em Montesquieu. *Kriterion*, Belo Horizonte, n 99, Jun/99, p.38-53.

SHKLAR, Judith N. *Montesquieu*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

SPECTOR, Celine. *Montesquieu Les "Lettres Persanes": De L'Anthropologie a la Politique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

STAROBINSKI, Jean. *Montesquieu*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1990.

_____. *As máscaras da civilização: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VALENSI, Lucette. *Venise et la Sublime Porte: La naissance du despote*. Paris: Hachette, 2005.

O PAPEL DAS ARMAS E DO EXÉRCITO EM A ARTE DA GUERRA DE MAQUIAVEL

Maciel Vilalba¹

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade fazer um estudo e análise da obra *A Arte da Guerra* de Maquiavel através da seguinte temática: como se constitui a passagem do feudalismo para o capitalismo e qual a importância das armas e do exército para esta transição? Procuraremos mostrar como se materializa a passagem do feudalismo para o capitalismo, e porque este novo modelo de vida social se torna violento. Para tanto faremos uma abordagem do contexto histórico em que vivia o pensador florentino revelando como este contexto influenciou na constituição de *A Arte da Guerra*, salientando a importância do exército e das armas na manutenção do poder estatal.

PALAVRAS-CHAVE: Maquiavel. Armas. Exército. Poder. *A Arte da Guerra*.

ABSTRACT

The purpose of this article is to study and analyze Machiavelli's *The Art of War* through the following theme: how does the transition from feudalism to capitalism constitute and what is the importance of weapons and the army for this transition? We will try to show how the passage from feudalism to capitalism materializes, and why this new model of social life becomes violent. To do so, we will approach the historical context in which the Florentine thinker lived, revealing how this context influenced the constitution of *The Art of War*, emphasizing the importance of the army and arms in maintaining state power

KEYWORDS: Machiavelli. Weapons. Army. Power. The art of war.

Introdução

Maquiavel é um filósofo muito conhecido, principalmente pela obra *O Príncipe*, texto clássico que muitos dirigentes de Estado, entre outros, leram e leem até hoje. A ascensão de *O Príncipe* fez com que outra obra, também de imenso valor, fosse deixada de lado, trata-se de *A Arte da Guerra*. Este artigo visa fazer uma apresentação dessa relevante obra de Maquiavel considerando seu enredo, suas principais conclusões e o contexto de seu surgimento, que envolve um processo histórico e social. Nossa intenção é mostrar como o contexto em que Maquiavel viveu influenciou de forma marcante a constituição da obra supracitada.

¹ Mestrando em Letras Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Deste modo, apresentaremos primeiramente o delinear transitório de um modo social para outro, suas causas e suas consequências. Em seguida, iremos mostrar o papel das armas e do exército neste novo modelo de vida social, qual seja, o capitalismo, em que o Estado precisa armar-se e preparar-se para se defender de possíveis ataques. Contudo, tendo constituído uma boa defesa, o Estado está igualmente pronto para o ataque, porque não atacar?

Toda forma de vida social é uma constante mudança, e o período em que viveu Maquiavel, meados do século XVI, não foi diferente, pois se tratava de um momento de transição do feudalismo para o capitalismo, o que se constituiu como motivo para o desencadeamento de várias guerras na Itália, marcadas pelas disputas decorrentes do novo modelo de vida social, que chegou atropelando todos pela busca do lucro e poder. A aristocracia perdeu sua vez, cedendo espaço para a burguesia e, por este motivo, as pessoas passaram a mudar para as cidades, uma vez que começam a surgir as oficinas-indústrias e também o mercado competitivo.

É através desta nova roupagem capitalista que Maquiavel produz *A Arte da Guerra*, num período em que há várias disputas por territórios e pelo poder. Deste modo, o Estado precisava se fortalecer belicamente para não ficar à mercê de ter sua população devastada, tornando-se escrava de um Estado mais forte, pois este modo de vida social precisa, para se manter no poder, não só de boas leis, mas também da força das armas e do exército. Nosso intuito é mostrar como Maquiavel enfatiza a importância destes elementos para a constituição de um Estado poderoso. Por fim, estabeleceremos algumas relações possíveis com a atualidade e apresentaremos nossas considerações finais, na tentativa de mostrar, a relevância da obra como instrumento para compreensão da história.

Um breve entendimento da obra e de seu contexto histórico

A Arte da Guerra (1521) é um importante documento histórico e filosófico criado por Nicolau Maquiavel no século XVI, um período de instabilidade política devido à presença de forças estrangeiras na Itália.

A obra constitui um texto dividido em sete livros que se materializam em forma de diálogos, onde personagens criados por Maquiavel se reúnem em um sítio para discutir formas de organização do exército e as armas a serem usadas para garantir um Estado soberano. Fabrício é o personagem principal que dá explicações e tira dúvidas dos demais ouvintes sobre estratégias militares.

O diálogo tem início com a afirmação de que os governantes da época sofreriam menos com invasões, perda de território e até mesmo de poder, se eles seguissem a *virtu*² e a disciplina dos antigos e não ficassem apenas usufruindo do ócio, curtindo a preguiça deixando que a *fortuna*³ dirigisse suas vidas. Para ter uma nação forte, preparada para possíveis invasões, é preciso treinar, dar valor as disciplinas e a boa ordem. Maquiavel enfatiza a importância da *virtü*, pois esta guiará para um caminho assertivo. Por mais que a *fortuna* sempre esteja presente na vida humana, não se pode contar apenas com ela, ou seja, tanto a *virtü* quanto a *fortuna* direcionam a vida do homem, e é preciso que as duas estejam juntas, atuando na mesma direção para chegar onde se pretende.

Assim, o enredo é constituído sobre a importância dos exércitos. De modo que estes devem ser formados por súditos ou cidadãos do próprio país, evitando que se voltem contra o Estado. Além disso, fica nítido que o comando pode se utilizar de vários meios, até imorais, para conquistar a vitória. Destaca-se ainda a importância de não se fazer da guerra uma profissão.

Por não ser a guerra uma ocupação por meio da qual se possa sempre ganhar a vida de maneira honrada, não deve ser encarada como ocupação por ninguém, a não ser por príncipes ou governadores; e, se tal governante for pessoa sensata, não permitirá que nenhum de seus súditos ou cidadãos façam dessa sua profissão – na verdade, nenhum homem bom jamais o fez, pois decerto não é possível denominar homem bom quem, para se sustentar, adota uma profissão que os obrigue a ser sempre voraz, fraudulento e cruel (MAQUIAVEL, 2003, p. 13).

Maquiavel abordará também as armas, analisando quais são as mais adequadas, através de exemplos e comparações, retornando ao passado para analisar grandes feitos ou fracassos. Eis aqui uma característica própria do autor que é bastante evidente em *A Arte da Guerra*, Maquiavel nos incentiva a aprender com o passado, observando a história para extrair dela os melhores ensinamentos.

Destaca-se assim a superioridade da infantaria em relação à cavalaria e a importância de exercitar e treinar os soldados para que o exército obtenha êxito em um conflito. Os soldados

² O termo *virtü* é utilizado por Maquiavel para identificar justamente o conjunto de qualidades que permite ao príncipe agir conforme seus próprios desígnios, sem ter a necessidade de depender de qualquer elemento externo” (BERBEL, 2009, p. 22). Ou seja, a *virtü* de Maquiavel difere um pouco da cristã, pois esta qualidade explicita a possibilidade de o príncipe usar da sabedoria, de diversos meios, morais ou não, para lidar de maneira eficaz com as adversidades da vida.

³ “[...] Um poder instável que ora podia ser favorável, ora hostil ao homem, mas que, no entanto, deixava aberto um campo real à sua liberdade de ação” (BERBEL, 2009, p. 25). Deste modo, a *fortuna* embora deva ser levada em consideração, não se pode contar inteiramente com ela, pois sua instabilidade inviabiliza previsões exatas.

devem ser treinados para resistir as dificuldades, sendo destros e ágeis, lidar bem com as armas e obedecer ordens. Assim forma-se um exército organizado, onde cada homem tem seu lugar determinado. Ao propor os preparativos para batalha, Maquiavel faz uma espécie de simulação da guerra, mostrando como se deve agir no campo de batalha propriamente e os passos que levariam à vitória.

Vede com que virtü e silêncio nossos homens recebem o ataque. Não ouves o general dando ordens aos soldados de defender-se e não avançar, nem, em hipóteses alguma, abandonar a infantaria? Vede como um grupo da nossa cavalaria ligeira se destacou para atacar um grupo de arcabuzeiros inimigos que estava chegando para nos atacar pelo flanco, e como a cavalaria do inimigo está avançando para dar-lhes apoio; mas os arcabuzeiros, para não se emaranhar entre eles, estão recuando para seu próprio exército (MAQUIAVEL, 2003, p. 86).

Aqui o filósofo mostra o papel fundamental da *virtü*, onde o príncipe que antecipa os acontecimentos tende a se preparar com sabedoria e tem chances reais de ser vitorioso.

Maquiavel comenta que o medo é uns dos piores inimigos do exército, assim, deve-se evitá-lo a todo custo, inclusive através de mentiras (contadas pelo comandante para tranquilizar seu exército). E, no pós-guerra, em caso de derrota, é preciso encontrar meios de aproveitar a situação da melhor forma possível. Os exércitos costumam correr mais perigos quando se consideram seguros, deste modo, os vitoriosos devem ter cautela para não se tornarem alvos de contra-ataques.

Por último, Maquiavel segue com o ensinamento rigoroso sobre estratégias militares, mostrando como atacar fora do país, analisando espaço geográfico, climático etc., e como se preparar para um possível ataque contra seu país, organizando muralhas, trincheiras de modo que possam sair bem sucedidos.

É possível, pois, delinear um movimento muito claro em *A Arte da Guerra*, que começa pelos homens, mostrando a melhor maneira de formar o exército, passa pela escolha das armas, chegando às estratégias de batalha e de comportamento no pós-guerra.

Assim, percebe-se através do enredo criado por Maquiavel a importância do planejamento militar para a soberania estatal, e isso é necessário por causa do reflexo violento da instabilidade econômica e a disputa de mercado no período em que o pensador escreve *A Arte da Guerra*. Adiante, apresenta-se o contexto histórico em que se deu a redação da obra.

Para compreender Maquiavel é necessário conhecer o momento histórico em que ele viveu. De acordo com Agnes Heller (1982), este momento, denominado renascimento, caracteriza-se por um processo social dinâmico, ou seja, há certa liberdade de escolha individual

possibilitando a ascensão social. Isto porque não mais se pensa em adquirir o suficiente apenas à subsistência, a acumulação de capital é agora um objetivo.

Deste modo, é através do renascimento que se dá o processo de transição do feudalismo para o capitalismo, “[...] tudo se tornou fluído; sucederam-se levantamentos sociais com uma rapidez incrível, os indivíduos situados no mais alto e mais baixo na hierarquia social, mudaram rapidamente de lugar.” (HELLER, 1982, p. 10). No renascimento a maneira de viver do homem foi se adequando ao modelo capitalista e destruindo as formas de relação natural entre o indivíduo e comunidade, dissolvendo o vínculo que o homem tinha com a sua família, e o lugar que ocupava na sociedade. Como salienta Heller:

As primeiras formas das forças produtivas capitalistas e das relações sociais burguesas surgiram a partir do desenvolvimento imanente do feudalismo; à medida que gradualmente corroíam e dissolviam este último, os homens encontraram-se muito simplesmente numa nova situação, em que eram forçados a atuar, sentir e pensar sobre o mundo e sobre si próprios de maneira diferente da habitual nas comunidades dadas naturalmente características do sistema dos domínios senhoriais (HELLER, 1982, p.12).

O novo modo social e a nova maneira de viver, em processo de evolução, produziram a sua própria ideologia, ou seja, a ideologia burguesa onde conquistar ou não o mundo só depende do homem.

Com base neste novo modelo social, Heller afirma que no renascimento surge um novo objetivo socioeconômico: intensificar a produção e com isso aumentar a riqueza, uma vez que há um domínio maior da natureza e o homem se torna um ser dinâmico, ou seja, ele está inquieto, sempre criando, inovando em busca de lucro e poder. “[...] o destino passou, portanto a depender mais daquilo que realizei e daquilo que fiz de mim; transformou-se numa simples questão de apreender corretamente o dinamismo da sociedade.” (HELLER, 1982, p. 14-15).

Na cidade de Florença estava nítido este novo caráter socioeconômico no tempo de Maquiavel, o dinamismo social presente no Renascimento, fez com que Florença criasse oficinas de lã, possuindo em 1472 cerca de duzentas e setenta oficinas que fabricavam tecidos para Roma, Constantinopla, Pera, Sicília, Andrinopla, Abruzos, entre outros. Florença possuía também dezenas de oficinas especializadas em seda, entre as quais se fabricavam tecidos de seda, brocados de ouro e de prata. Entretanto, essas oficinas causam um desentendimento com a concorrente Veneza que durou aproximadamente quarenta anos. Por isso, Florença e outros Estados passaram por muitas crises devido à instabilidade econômica uma vez que outrora só Florença produzia lã, mas no período de Maquiavel, outros Estados também produzem.

Outras mudanças ocorrem lentamente tanto nas estruturas quanto nas atividades exclusivamente comerciais: o mercador só faz comprar longe e transportar para a Itália matérias-primas que ele vende aos artesãos locais, adquirindo em seguida os produtos fabricados de cujo transporte e revenda ele se ocupa. (LARIVALLE, 1982, p. 112).

Através da compra e venda de matéria-prima para as oficinas havia necessidade de troca de moedas e por isso nascem bancos, com objetivo de facilitar a transferência de fundos e também resolver os problemas de câmbio. Progressivamente, conforme as ocasiões e iniciativas suscitam, surgem estruturas integradas anunciando o capitalismo moderno: “[...] quando comerciantes ou companhias não se contentam mais em efetuar operações comerciais, mas garantem para si igualmente uma fiscalização que chega às vezes até o controle financeiro de tudo ou de parte da produção que eles vendem.” (LARIVALLE, 1982, p. 112-113). Desta forma, os homens de negócios, querendo ou não, são obrigados a conceder empréstimos para os papas e príncipes a fim de garantir privilégios ou monopólios comerciais duráveis, porém os empréstimos nem sempre eram pagos e com isso muitos comerciantes foram levados à falência. Burckhardt (2009) salienta que os príncipes no tempo de Maquiavel agiam desonestamente na medida dos seus interesses e era necessário justificar ao povo, através de mentiras, o porquê de suas atitudes, para que assim pudessem ganhar a aceitabilidade referente ao seu governo.

É notável que, com o dinamismo renascentista e coma criação de meios de vida na cidade, através das oficinas e outras fontes de renda, as pessoas tendem a deixar o campo e buscam ganhar a vida na comunidade urbana. Larivalle comenta que, a Itália do Renascimento está na frente enquanto processo de urbanização que caracteriza a história europeia. Isso se dá devido à melhoria grandiosa do equilíbrio demográfico, ocasionada pela expulsão dos camponeses para a cidade.

[...] nos campos, os nobres deixam livres, a burguesia citadina não demora a se apropriar das terras e a submeter os camponeses a uma exploração pouco diferente da que lhes infligiam seus antigos senhores. E, nas cidades igualmente, mesmo nos lugares onde a aristocracia permanece senhora da situação política, a condição dos trabalhadores está ligada antes de tudo ao desenvolvimento da burguesia mercantil, que, à medida em que enriquece, aspira substituir a nobreza ou assimilar-se a ela sem revolucionar as estruturas sociais anteriores (LARIVALLE, 1988, p. 192-193).

Percebe-se assim que a ideologia burguesa do Renascimento, em que é o homem que faz seu próprio destino, é enganosa, pois só mudam as estruturas sociais da aristocracia para

burguesa, mas aquele senhor proprietário, rico, continua sempre a enriquecer mais e conseqüentemente os demais integrantes da sociedade enfrentam uma miséria profunda.

Desta forma, para evitar a competitividade Maquiavel apostava em uma solução: a unificação política da península. Porém ele sabia da dificuldade disso, pois, de um lado estava Toscana, em que os fidalgos, devido ao rendimento do seu patrimônio, não precisavam se dedicar à agricultura, nem a qualquer outra profissão, para assegurar sua subsistência, assim, muitos barões da Sicília e de todo sul da península vivem ainda em seus feudos. Do outro lado temos Veneza, onde os nobres não passavam de comerciantes, sem castelos e sem feudos, que progressivamente adquirem posses fundiárias. Com base nisso, a criação das indústrias e o aumento da competitividade entre cidades, surgia a necessidade de criar organizações Estatais. Como salienta Arrighi (1996), para se obter sucesso na busca pelo lucro, era necessário que as organizações fossem Estados poderosos. Então, quando a acumulação se expandiu globalmente, os Estados se tornam mais autônomos e dominantes. Com esta dinâmica, surgiu a situação em que, para obter êxito na busca pelo poder, os governos têm que liderar não apenas no aspecto de gestão do Estado e da guerra, mas também na acumulação de capital.

Arrighi (1996) afirma que, por volta do século XIII ao XIV, as Cidades-Estados do norte da Itália, são uns dos principais agentes da expansão comercial. Tornaram-se líderes da expansão financeira conseqüente da economia mundial europeia. Desta forma:

A prosperidade do enclave capitalista, durante a expansão comercial pan-eurasiana dos séculos XIII e XIV, baseou-se numa proliferação, em seu meio, de centros de comércio e acumulação politicamente autônomos, e numa divisão do trabalho entre esses centros, que reduziu os custos e os riscos de seu negócio. Enquanto a expansão comercial esteve em sua fase ascendente, a intensificação das pressões competitivas, inerente a essa proliferação de centros, persistiu como uma mera potencialidade. Os novatos puderam encontrar uma profusão de nichos de mercado vazios ou dos quais o centro já estabelecidos ansiavam abrir mão. Ao ocuparem esses nichos e se especializarem neles, os novatos criaram oportunidades para os centros estabelecidos reduzissem os custos e riscos das operações, através de uma expansão especializada de seus próprios ramos comerciais. Mas, mesmo nas ocasiões em que os centros velhos e novos atuaram numa linha mesma de negócios e, por conseqüente, pareceram estar em competição direta, eles cooperam, na verdade, na criação de um volume de comércio suficientemente grande para permitir a abertura de novas fontes de abastecimento _ ou de novos mercados para a colocação de produtos -, que teria sido grande demais para ser eficientemente organizado por um número menor de unidades (ARRIGHI, 1996, p. 92).

Assim, de acordo com o entender de Arrighi, na medida em que os centros competiam entre si pela colocação de alguns produtos, essa concorrência regulava as relações entre seus

membros. Todavia, logo surgiu uma desproporção expressiva e duradoura entre a massa de capital que buscava investimentos no comércio, o que resultou em uma briga entre cidades vizinhas. Quando surgiu esta desproporção não se tratava mais de dividir os lucros e sim os prejuízos. Neste contexto surgiram várias guerras que dilaceraram e reorganizaram o enclave capitalista do norte da Itália. Esses conflitos, que duraram cerca de um século, ficaram conhecidos como a Guerra dos Cem Anos italiana. E foi neste período que algumas Cidades-Estados do norte da Itália passaram a funcionar como grandes potências na política europeia. “Mas foi também um período em que grupos dominantes das Cidades-Estados do norte da Itália foram continuamente divididos em facções opostas por dissensões violentas” (ARRIGHI, 1996, p. 93). Desta maneira, os grupos dominantes das Cidades-Estados eram constantemente perseguidos por inimigos, de modo que a busca do lucro inseriu-se com mais firmeza do que nunca na busca pelo poder.

Enquanto durava a Guerra dos Cem Anos italiana, uma Cidade-Estado após outra enfrentou crises tributárias cada vez mais graves, com os gastos militares e com os juros crescentes da dívida pública. Como comenta Arrighi:

Essa intensificação do controle dos interesses monetários sobre os governos das cidades-estados é um segundo aspecto fundamental da expansão financeira do norte da Itália no fim do século XIV e início do século XV. Como em todas as expansões financeiras subseqüentes, a alienação dos Estados aos interesses monetários ocorreu através de uma transferência do capital excedente – ou seja, do capital que já não encontrava investimento lucrativo no comércio, eles passaram a investir na tomada pela força dos mercados ou territórios dos concorrentes, tanto com fim em si mesmo como meio de se apropriarem dos bens e da receita futura do Estado dentro do qual operavam. (ARRIGHI, 1996, p. 94).

Desta forma, embora lucrativo para os grupos que venceram as batalhas, este processo de conquista e apropriação foi limitado no tempo e no espaço pelo rendimento decrescente do capital investido na guerra e com isso cada vez mais se precisou da força bélica para novas possibilidades de mercado.

Tendo compreendido o contexto, chega o momento de vermos como se dá este período transitório do feudalismo para o capitalismo em *A Arte da Guerra*.

A violência e as armas para a constituição do capitalismo em *A Arte da Guerra*

Com a mudança na estrutura italiana, ou seja, com o declínio do feudalismo e início do capitalismo, surgia uma nova forma de sociedade – a burguesa, que começava a se estruturar

entre os países vizinhos, montando um sistema de comércio. Todavia, quanto mais este comércio crescia, mais aumentava a competitividade entre esses países, daí o surgimento de várias guerras em busca do poder e da liderança de mercado.

É possível ver esta busca pelo poder em *A Arte da Guerra* quando Maquiavel afirma, através de seus personagens, que muitos governantes de seu tempo viviam da exploração de outros Estados, ou seja, usavam da violência para se sustentar, adotando uma forma de governo que sempre os obrigasse a ser fraudulentos e cruéis. Isso estava ocorrendo com todos os países atingidos pelo modelo capitalista, uma vez que passaram a produzir e comercializar concomitantemente entre si. Faltando assim mercado para a oferta, o único meio de abrir espaço para isto é fazendo guerras. Maquiavel mostra isso no seguinte trecho: “A guerra não os sustentará em tempos de paz e, assim, precisam esforçar-se por evitar a paz ou esforçar-se o máximo para acumular o bastante durante a guerra para que não lhes falte sustento quando a guerra acabar.”(MAQUIAVEL, 2003, p. 13-14). Ou seja, a guerra acaba se tornando um vício e o governante que se utiliza dela acaba não querendo outro meio de manter seu Estado a não ser tomando a força o que é dos outros.

O novo modelo de vida necessita da violência, pois, a mercadoria é necessária não só para a subsistência, mas também para obter lucro. Uma forma encontrada pelos governantes para obter tal lucro é destruindo outros países e tomando o que eles têm, tornando-se assim o único fornecedor de um produto da região. Maquiavel comenta ainda que, quem resolve acumular o suficiente em tempos de guerra para se sustentar até o fim da vida deve ser acusado de roubo, assassinato e muitos outros tipos de violência, e, contudo, ao esforçar-se para evitar a paz, os comandantes recorrem a muitos meios inescrupulosos. Desta forma, percebe-se aqui que, diferentemente de seus súditos ou cidadãos, os príncipes ou governantes frequentemente se utilizam de meios imorais para chegar ao seu propósito, que é fazer guerras e conseguir mais riquezas para si. De modo que ele precisa ser um bom articulador para convencer a população a ajudá-lo sem nada em troca receber.

Larivalle (1988) salienta que o renascimento italiano vê assim aumentar, a desigualdade social, havendo uma decadência geral da condição dos trabalhadores, tanto nas cidades como no campo, sendo que o comércio mantinha-se nas mãos de famílias privilegiadas, que usufruíam do aumento e acúmulo de grandes fortunas. Ademais, após vários anos de guerra, inevitavelmente, há um agravamento na crise enfrentada pelas Cidades-Estados italianas, pois, como já foi dito, os gastos com a criação e a qualificação militar faziam crescer ainda mais a dívida pública.

A crise assolava toda Europa e a busca pelo poder e para ganhar comércios, fez com que muitos países se utilizassem da força bélica, o que não trouxe lucros nem para quem perdeu nem para quem ganhou, tal fato é mostrado por Maquiavel:

[...] as guerras, da maneira como hoje são realizadas, não empobrecem apenas os derrotados, mas também os conquistadores; pois, se um lado perde seus territórios, o outro tem despesas imensas para conquistá-los; isso não acontecia antigamente, quando o conquistador sempre se enriquecia com a vitória. O motivo disso é que hoje os soldados não precisam prestar contas dos saques, conforme era o costume antigo, mas ficam a critério dos próprios soldados; isso ocasiona duas enormes desordens, uma das quais já mencionei⁴; a outra é que os soldados se tornam tão ansiosos pelos espólios que deixam de lado qualquer consideração com a ordem e com a disciplina militar; por conseguinte, com frequência tem tirado a vitória das mãos do conquistador. (MAQUIAVEL, 2003, p. 131).

Assim, é possível perceber que a ganância pelo lucro/capital, para expandir o comércio, faz como que os países percam o controle de si mesmos, levando-os a ruína, uma vez que a cobiça faz com que destruamos outros, chegando ao ponto de brigarem entre si pelo poder e pelo lucro.

Em contrapartida aos prejuízos adquiridos com a guerra por causa dos investimentos exorbitantes, o Estado precisava das armas e dos exércitos para se defender e conseguir algumas vantagens lucrativas dentro da então expansão capitalista. Na visão de Ames (2000), tal uso das armas e do exército precisa de regras para sua orientação. Sendo assim, somente a história pode fornecer os recursos indispensáveis para esta formação, bem como cultivar nos homens o hábito de imitar os antigos. Por isso, para que o agente político possa obter êxito na sua ação, Maquiavel procura captar material através da experiência histórica, contemporânea e antiga, conforme suas necessidades práticas. O conhecimento dos antigos não interessa como apenas fatos passados, mas sim em como esse passado pode ser útil no presente, e, sobretudo, a elucidação desse passado pode influenciar na ação política do presente. Podemos observar como se constitui esse discurso no seguinte trecho:

[...] Se tivessem se esforçado por imitar os antigos no trato com os problemas e as inconveniências, em vez de dar-se ao luxo do ócio e da indolência, realizar façanhas como as realizadas à luz do sol, e não sob as sombras, seguir seu exemplo quando continuaram honestos e íntegros, e não quando se tornaram desonestos e corruptos, pois, quando tais prazeres desviam a atenção dos meus concidadãos romanos, nosso país logo caiu na ruína (MAQUIAVEL, 2003, p. 9).

⁴ [...] “superabundância de suprimentos podem figurar entre os incidentes mais consideráveis a acontecer com o exército” (MAQUIAVEL, 2003, p. 130)

Maquiavel em um caráter pedagógico e filosófico fala da importância de seguir os feitos dos antigos quando vitoriosos, e evitar tais governantes que só se preocupam com riquezas e boa vida e se esquecem da segurança do Estado, ou seja, analisar os fatos que deram certo e os que não deram. Neste contexto entra o papel da *virtù*, é preciso ser sábio, usar das astúcias, planejar e prever as coisas para que se tenha um governo duradouro.

Esses Estados optam por uma vida ociosa, indolente, livre de problemas e inconveniências, e confiam na *fortuna*, e não em sua própria *virtù*; pois, ao ver que hoje a *virtù* que resta à humanidade tem pouca influência sobre os assuntos do mundo – e parece que tudo é regido pela *fortuna* – acham que é melhor seguir sua tendência do que lutar contra sua superioridade (MAQUIAVEL, 2003, p. 74).

Neste momento o secretário florentino já sabe que não pode deixar o Estado vulnerável. É necessário estar precavido, se preparar, ter planos de defesa e ataque, e isso se dá com força bélica. Segundo Ames, para Maquiavel, “conhecer e tirar proveito da exigência de êxito do agir político: quanto mais ele for orientado pelo conhecimento histórico, tanto mais racional será, isto é, tanto mais livre de engano será a realização futura.” (AMES, 2000, p. 46).

Os acontecimentos políticos não surgem aleatoriamente, mas obedecem às condições de compreensão do seu delinear, e por isso é possível prevê-los. Para Fornazieri (2006) isso é o que se denomina a *virtù* que se apresenta no campo das ações humanas. É um conjunto de capacidades, de estabelecer uma orientação no sentido de finalidade, e também definir atitudes fundamentais, como a coragem, para resistir conjunturas adversas ou para realizar grandes feitos. Assim, de acordo com Maquiavel deve-se “Honrar e recompensar a *virtù*; não desdenhar da pobreza; dar valor à boa ordem e à disciplina em seus exércitos; obrigar os cidadãos a amar uns aos outros, a rejeitar a discórdia e preferir o bem do público a qualquer interesse privado.” (MAQUIAVEL, 2003, p. 13). O governante precisa ter habilidades para governar e para instruir seus exércitos de modo que não sejam corruptos.

Percebe-se assim que Maquiavel enfatiza a criação de um Estado em que o povo seja obediente, e prefira o bem de todos em detrimento do privado. A submissão do povo torna claro o ideal burguês-capitalista de dominação da massa, onde o povo é usado para enriquecer o governante. Pois, o príncipe revestido da *virtù* está apto a grandes feitos, inclusive, o domínio do povo.

Segundo Fornazieri (2006), a ação política está ligada à necessidade e à escolha. Para agir com eficácia a necessidade deve ser guiada pela razão, a própria capacidade de liderar está

implicada na interação do agente com as necessidades, e com o saber escolher as alternativas eficazes, a coragem e a *virtù* não são parceiras das facilidades, que propiciam o ócio e negligência. Por isso, onde existem facilidades é preciso impor a disciplina. Desta forma, é necessário imitar os sábios governantes que souberam recompensar as tendências ociosas impondo o rigor da disciplina das leis, gerando sociedade e soldados vigorosos.

Ainda de acordo com Fornazieri (2006), para Maquiavel a segurança é a primeira razão para se criar estruturas institucionais projetadas sobre a comunidade humana, prevenir o perigo e estabelecer a defesa comum são objetivos fundamentais do Estado e das cidades. Garantir a vida, a integridade física e os bens constituem fundamental bem público. E como o modelo de vida capitalista é mantido através da exploração, é necessário ter forças para explorar e para não ser explorado. Então é preciso prevenir-se contra o inimigo externo, a invasão estrangeira, além de garantir a ordem e a paz interna. Deste modo, a primeira condição para se defender contra ataques estrangeiros é a criação de meios de defesa que também podem ser tornar meios de ataque. Trata-se de garantir as forças armadas adequadas. O Estado deve criar medidas para adotar uma força bélica adequada compatível com as necessidades de defesa, “[...] toda comunidade bem governada, por conseguinte, deve cuidar para que essa arte da guerra só seja praticada nos períodos de paz em forma de exercícios e, em tempos de guerra, só por necessidade e para alcançar a glória” (MAQUIAVEL, 2003, p. 17).

Esta necessidade de defesa do Estado acontece mais nitidamente com a passagem do feudalismo para o capitalismo, onde a insegurança está presente nas Cidades-Estados, uma vez que aqueles Estados que estão em expansão podem, a qualquer momento, perder tudo o que foi conquistado através de uma invasão “[...] o inimigo pode atacar a qualquer momento ou em qualquer lugar que achar apropriado, com toda a força de uma vez, é preciso manter-se constantemente em guarda em todos os locais.” (MAQUIAVEL, 2003, p. 184).

Segundo Berbel (2009), as boas leis para Maquiavel não eram o suficiente para garantir um fundamento sólido e para garantir a ordem política no principado, pois elas por si só são incapazes de coibir os interesses particulares, uma vez que não possuem forças coercitivas o suficiente para impedir os delitos cometidos pelos homens. Deste modo, para que os homens sejam submetidos a uma determinada conduta, é preciso uma força que se configura nas armas, só assim é possível fazer com que a lei se concretize. A ambição dos homens é insaciável e isso os leva a lutar entre si para saciar suas vontades, ou seja, para ter dinheiro e poder são capazes de matar uns aos outros. Então, o príncipe deve estar munido de armas necessárias para que as leis sejam seguidas, pois na ausência das armas o principado não tem condições de manter-se

no poder contra as ameaças externas nem internas. Sendo assim, as boas armas, ou seja, a força bélica, neste novo cenário se torna um importante instrumento político, “como não podem existir boas leis onde não há boas armas, e onde há boas armas convém que existam boas leis, referir-me-ei apenas às armas” (MACHIAVELLI, 2002, p.75). E para melhor utilizá-las, o príncipe precisa aprender a arte da guerra, pois com o conhecimento de seu emprego, melhor sucesso terá. Como fala Maquiavel (2003, p. 21) “minha profissão é governar bem os meus súditos, defender e protegê-los; para tal fim, estudo tanto a arte da paz quanto a da guerra.”.

Para Maquiavel, é melhor deixar os cidadãos com as armas, porém disciplinados, do que desarmados, pois em caso de ataque eles, pelo o amor que têm ao Estado, o defenderão:

[...] os súditos ou cidadãos, quando legalmente armados e mantidos na devida ordem por seus comandantes jamais cometeram o menor dano a qualquer Estado. [...] jamais fundou uma monarquia ou uma república sem a firme garantia de que, se seus súditos estivessem armados, estariam sempre dispostos e prontos a defender monarquia ou a república. (MAQUIAVEL, 2003, p. 28-29).

A tirania e usurpação não decorrem de armar os cidadãos, mas sim de um governo fraco. Enquanto o Estado for bem conduzido, não terá nada a temer das armas de seus súditos. O Estado deve confiar apenas nos soldados que forem seus próprios súditos. As forças militares de toda a península eram realizadas com a contratação de forças mercenárias e com o auxílio de outras potências que tinham suas próprias armas, por isso os príncipes não tinham autoridade para agir de maneira autônoma, ficando à mercê de quem eles contratavam. Entendemos, portanto que, para a segurança do Estado e para se manter no poder, é de extrema importância o uso da força bélica e não só isso, que os cidadãos entendam o valor de sua pátria e sempre estejam preparados para defendê-la, de modo que o príncipe nunca contrate gente de fora para defender o Estado, pois estes são movidos por dinheiro e como o dinheiro gera ganância e violência, eles sempre estarão sujeitos a quem pagar mais.

Com base no posicionamento de Maquiavel sobre o armamento do povo, abrir-se aqui um parêntese para falar do tema que é interessante e bastante atual, diz respeito à proibição do porte e comercialização de armas para cidadãos comuns. Trata-se do Estatuto do Desarmamento, uma lei federal, 10826 de 22 de dezembro de 2003, que proíbe o uso de armas aos brasileiros civis, com exceção para os casos onde haja necessidade comprovada.

Embora estabelecido enquanto lei, o Estatuto do Desarmamento gerou bastante polêmica, desta maneira em 23 de outubro de 2005 através de várias pressões, o governo determinou um referendo com o intuito de saber se a população estaria de acordo ou não com

a proibição da venda de arma de fogo e munição no território brasileiro. A maioria da população foi às urnas e se manifestou contrária ao desarmamento.

O debate em torno da questão continua até hoje, pois grande parte da população acredita que se os criminosos detém armas (ilegalmente) usando-as para praticar o mal, porque não a população adquirir armas (legalmente) para se defender, já que a segurança pública muitas das vezes é falha.

Uma visão superficial do problema pode nos levar a acreditar que Maquiavel seria favorável ao armamento civil, estando, portanto, de acordo com o que parece ser a maior parte da população brasileira, pois o filósofo defende que um Estado só se torna duradouro quando a população está armada e pronta para defender seu país. Todavia esta sociedade armada deve ser obediente ao Estado, ordeira e disciplinada.

Tendo em vista o cenário político e social de nosso país, o mais provável é que Maquiavel adotasse um posicionamento a favor do Estatuto do Desarmamento, uma vez que o Estado não tem controle de sua população e que parecem nos faltar princípios morais. Embora possa parecer clichê, a situação ocorrida recentemente no Estado do Espírito Santo nos parece uma prova de que nossa sociedade não está preparada para empunhar armas. Quando os policiais entraram em greve a população tida como “de bem” começou a saquear tudo que via pela frente, dando a impressão de que só cumprimos as leis e as ordens quando tem alguém nós vigiando. A partir do momento em que esta vigia não existe mais a sociedade vira um caos. Com base nisso, será que a população atual conseguiria viver armada no Brasil? O direito a defesa é muito estimado por todos nós, assim como por Maquiavel, mas sem disciplina as armas deixam de ser um instrumento de defesa, voltando-se contra nós.

Considerações finais

Portanto, com o estudo de *A Arte da Guerra*, entende-se que a renascimento trouxe à vida italiana não só mudança cultural e artística, mas também na sua estrutura social, ou seja, da transição do feudalismo para o capitalismo. Com a vinda das pessoas do campo para a cidade foram se criando as indústrias e com isso a exploração da classe pobre, o enriquecimento da burguesia e a expansão do mercado competitivo.

Assim, cada vez mais, o Estado, visando sua manutenção, precisa conquistar mais territórios, possibilitando a expansão do mercado. Tal movimento, inevitavelmente, favorece a ocorrência de guerras. E é justamente esta questão que Maquiavel aborda em *A Arte da Guerra*,

mostrando a necessidade que o Estado tem de se preparar para evitar que seja invadido, escravizado e explorado. Como o Estado que se prepara belicamente se torna um país forte, então este passa a fazer guerras de modo a obter mais riquezas e mais territórios para vender seus produtos, é o novo modelo de vida social que surgia: o capitalismo.

Deste modo, o surgimento do capitalismo revela o quanto este novo modelo de vida é violento, porque agora as pessoas não querem mais apenas garantir a subsistência de si e de sua família, mas sim o lucro e o poder. Para a obtenção e manutenção deste poder, Maquiavel apresenta a necessidade das armas e do exército, tanto para o controle da nação, e para que as leis sejam obedecidas, quanto para a proteção externa, contra invasão e exploração por outros povos. O Estado, ao evitar, através das armas e do exército, sua própria exploração, torna-se ele mesmo explorador.

É notório que, embora Maquiavel tenha escrito *A Arte da Guerra* há cinco séculos, e, o cenário mundial tenha se modificado enormemente, há aspectos de sua obra que permanecem atuais. A dualidade explorador/explorado, por exemplo, é vista de forma muito clara. Não raras são às vezes em que um país rico e poderoso se arma para sua defesa e, conseqüentemente, está pronto para atacar. Assim, percebe-se a grande influência e poder de inibição das grandes potências, uma vez que se fortalecem belicamente para manter seu poderio. Tal situação desagua em uma forma de etnocentrismo, onde um grupo ou uma nação se considera mais importante que os demais, passando assim a interferir em sua soberania. Deste modo, os países de menor poder econômico e bélico são coagidos pelas grandes potências.

Maquiavel estuda empiricamente os fatos no decorrer da história para empregá-los numa gestão estatal. O filósofo foi um grande articulador, resolveu várias questões diplomáticas de sua época, uma vez que estudava os fatos passados analisando sua repetição e, utilizando-os de modo a não cometer os mesmos erros. Assim, é possível se espelhar na forma de pensar de Maquiavel, pois a vida é uma constante aprendizagem, deve-se aprender com a história para que se possa agir com sabedoria e *virtü*.

Referências:

AMES, José Luiz. **Maquiavel: a lógica da ação política**/José Luiz Ames. Campinas, SP: [s.n], 200. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 22 – 03 – 2016 às 15:16 hs.

ARRICHI, Giovanni: **O Longo Século XX, Dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**; tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução César Benjamim. _ Rio de Janeiro: contraponto; São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BERBEL, Marco Antonio Facione; **Armas como instrumento de ação Política em Maquiavel**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 21 -03 - 2016 às 16:17 hs.

BURCKHARDT, Jacob Christoph. **A cultura do Renascimento na Itália; um ensaio**: tradução Sérgio Tellaroli. _ São Paulo: Companhia das letras, 2009.

ESCOREL, Lauro: **Introdução ao pensamento político de Maquiavel**. Rio de Janeiro; Ouro sobre Azul/FGV Editora. 2014.

FORNAZIERI, Aldo: **Maquiavel e o Bom governo**; São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 22 – 03 – 2016 às 15:23 hs.

HELLER, Agnes: **O homem do renascimento**; Tradução de conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa, Editorial Presença, LDA. 1982.

LARIVALLE, Paul, 1932 – **A Itália no tempo de Maquiavel: Florença e Roma**/ Tradução Jônatas Batista Neto. – São Paulo: companhia das Letras, 1988.

MACHIAVELLI, niccolò; **O príncipe** tradução, prefácio e notas Lívio Xavier. _ 36° ed. _ Rio de janeiro: Ediouro, 2002.

MAQUIAVEL, Nicolau. **A arte da guerra**/; tradução de Jussara Simões. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

MAQUIAVEL, Nicolau. **História de Florença**; tradução e notas de Nelson Canabarro. São Paulo; musa Editora, 1994.

SKINNER, **Quentin**. **As fundações do pensamento político moderno**; revisão técnica Renato Janine Ribeiro. _ São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DIALÉTICO EM HEGEL

Vitor Lucas Cordovil dos Santos¹

RESUMO

Este artigo objetiva discutir criticamente através de uma reflexão filosófica o processo de produção epistemológica da filosofia dialética em Georg Hegel, (1770-1831) um dos maiores filósofos da História da Filosofia. A construção deste trabalho filosófico se baseou em uma pesquisa bibliográfica, através da qual se apropriou das teses e idéias essenciais da Teoria Dialética formulada por este eminente filósofo, os quais revolucionaram a maneira de se ver a filosofia até então, como o Kantismo (doutrinas referentes ao filósofo Immanuel Kant), nesta área de estudo. O grande avanço da Filosofia hegeliana, diz respeito às novas conceituações sobre o objetivo final da Filosofia, o que abalaram fundamentalmente os alicerces desta sapiência até então conhecida. Espero com este texto contribuir para o aprofundamento do debate filosófico sobre a nova concepção metodológica da construção do conhecimento filosófico propiciado por Hegel e, ao mesmo tempo, ratificar que os grandes filósofos e cientistas só reescrevem o seu nome na história da Filosofia e da Ciência quando conseguem romper a metodologia tradicional que apresenta uma concepção estática e de descoberta do fato filosófico enquanto fenômeno já dado, o que foi revolucionado pela nova concepção de filosofia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento Filosófico. Produção epistemológica. Revolução Hegeliana. Teoria dialética.

ABSTRACT

This objective scientific article to critically argue through a philosophical reflection the process of epistemológica production of the philosophy dialectic in Georg Hegel (1770-1831) one of the biggest philosophers of the History of the Philosophy. The construction of this philosophical article if based on documentary a bibliographical research and, through which it assook of the teses and essential ideas of the Theory Dialectic formulated for this eminent philosopher, which had revolutionized the way of if seeing the philosophy until then, as the Kantismo, in this area of study. The great advance of the Hegeliana Philosophy, says respect the new conceptualizations on the final objective of the Philosophy, what they shake the foundations basically of this known sapiência until then. I wait with this text to contribute for the deepening of the philosophical debate on the new metodológica conception of the construction of the philosophical knowledge propitiated by Hegel and, at the same time, to ratify that the great philosophers and scientists alone rewrite its name in the history of the Philosophy and Science when they obtain to breach the traditional methodology that presents a static conception and of discovery of the philosophical fact while a given phenomenon already, what Wilhelm was revolutionized by the new conception of philosophy of Georg Friedrich Hegel.

¹ UEPA. Centro de Ciências Sociais e Educação. Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Aluno do curso de Licenciatura Plena em Filosofia. Email: vitorlucas1616@gmail.com.

KEYWORDS: Philosophical knowledge. Epistemológica production. Hegeliana revolution. Theory dialectic.

Introdução

Até recentemente Georg Hegel era apenas estudado levando-se em consideração sua colossal teoria metafísica sobre o espírito absoluto, sem contudo, ser avaliada a rigor sua “*ciência da experiência da consciência*”, no qual está associada a um estudo de sua filosofia dialética como um todo, servindo como um subterfúgio para toda sua filosofia.

Este artigo problematiza a sua teoria da lógica dialética, sem os quais todo o estudo acerca da filosofia de Hegel é comprometido, uma vez que a lógica especulativa hegeliana é o fundamento de toda a sua visão de mundo, e com a qual formula suas teses e teorias.

O objetivo de problematizar em um artigo a lógica dialética tem como finalidade mostrar que todo e qualquer conhecimento, inclusive o científico, para que possa chegar a uma conclusão máxima, deve obedecer a uma lógica que está imersa e, denunciar este modo pelo qual o sistema hegeliano opera, é a grande relevância científica e social deste estudo.

A abordagem teórica e prática de toda sua filosofia (desde o espírito absoluto adentrando a filosofia da história) se traduzem na tríade: *tese (ideia de si)*, *antítese (ideia fora-de-sí)* e *síntese (ideia em-sí e para-sí)*. A compreensão desta tríade é a relevância para se entender as três partes fundamentais de seu sistema: filosofia do espírito, filosofia da natureza e lógica; que serão divididas neste artigo em dois principais tópicos: A filosofia dialética em Hegel e os Princípios fundamentais do sistema hegeliano. Tópicos que nos ajudará a entender melhor o grande “todo sistemático” de Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Percurso metodológico da pesquisa

A metodologia utilizada neste artigo tem como base um estudo de caráter exploratório descritivo, de natureza qualitativa, que recorreu à pesquisa bibliográfica como fonte de dados. Desta forma, o referido artigo se deve a discutir filosoficamente a importância da revolução hegeliana, assim como sua relação com a quebra de paradigmas, pois, pensar as raízes da chamada filosofia idealista, não é apenas fazer um exame filosófico e sim uma longa discussão científica, já que se trata de uma ciência da experiência da consciência. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar a problemática da filosofia dialética de Hegel, tido como base de todo o racional e de todo o real, já que o real também é ideal.

-

Contextualização histórica de Friedrich Hegel

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em Stuttgart, aos 27 de agosto de 1770, irmão mais velho de Christiane Luise (1773-1832) e Georg Ludwig (1776-1832). Terminado os estudos ginasiais na cidade natal, entrou para um seminário teológico em Tübinga, onde, além do estudo da teologia, cultivou com assiduidade a filosofia moderna (Hume e Kant). Em 1793 conseguiu a láurea em teologia. Em 1801 foi nomeado professor da universidade de Iena, onde primeiramente foi amigo e adversário de Wilhelm Schelling (1775-1854). Publicou neste período a *fenomenologia do espírito* (1807). Em 1808 elabora a *ciência da lógica*. De 1816 a 1818 lecionou em Heidelberg, onde levou a termo a mais completa exposição de seu sistema: *A enciclopédia das ciências filosóficas*. Em 1818 sucedeu a Johann Fichte (1762-1814) na cátedra de filosofia da universidade de Berlim. Sua publicação mais importante deste período é a *filosofia do direito*. Hegel morreu de cólera aos 14 de novembro de 1831.

As grandes obras de Hegel são: *O espírito do cristianismo e seu destino*; *Vida de Jesus*; *A filosofia da religião*; *A filosofia da história*; *A filosofia da arte* e a grandiloqüente *História da filosofia*, tais quais as já citadas; *Fenomenologia do espírito*, *Ciência da lógica* e a monumental *Enciclopédia das ciências filosóficas*.

Hegel era um homem fascinado pelos acontecimentos por ele vivenciados, pois sabia que todos os acontecimentos faziam parte do que denominou de “*Espírito absoluto*”. Em 1781, acometido de febre, fica cego por uma semana e tem a pele marcada pela doença. A mesma doença também mata sua mãe, Maria Magdalena Louisa; no seminário de Tübinga em 1788, conhece o poeta Friedrich Holderlin e o filósofo Friedrich Schelling. Em 1789 vivencia com seus colegas a revolução francesa. Durante seus anos de universidade, Hegel é fortemente influenciado por Immanuel Kant (1724-1804). No ano de 1793 já com 23 anos de idade, após graduar-se em Tübinga, muda-se para Berna, na Suíça, para trabalhar como preceptor particular.

Em 1796, Holderlin consegue-lhe um cargo de professor em Frankfurt, dois anos mais tarde morre seu pai e assegura-lhe uma pequena renda particular. No ano de 1801, com ajuda de Schelling, é nomeado “*privatdozent*”, professor não assalariado na universidade de Iena. Um ano depois, Hegel e Schelling fundam o jornal crítico de filosofia, chegando ao fim em 1803. Dois anos após o fim do jornal, é promovido a professor extraordinário da universidade de Iena. Em 1806 Hegel conclui a *fenomenologia do espírito*, enquanto Napoleão vence a batalha de Iena. Um ano após a batalha de Iena, em fevereiro de 1807, sua primeira esposa Christiana

Burkhardt dá a luz seu primeiro filho, Georg Ludwing Friedrich Fischer (1807-1831); logo em março torna-se editor do “*Bamberger Zeitung*”.

Dois anos depois de concluir a *Fenomenologia do Espírito*, Hegel torna-se diretor do “*Gymnasium*”, em Nuremberg; Três anos mais tarde casa-se com Maria Helena Susana Von Tucher e em 1812 publica a primeira parte de a *Ciência da lógica*, que será concluída quatro anos mais tarde. Em 1813 nasce seu segundo filho, Karl Friedrich Wilhelm (1813-1901), logo depois nasce seu terceiro filho Immanuel Thomas Christian (1814-1891).

Hegel em 1816 torna-se professor da universidade de Heidelberg; um ano depois publica *A Enciclopédia das Ciências filosóficas* e seu primeiro filho vai morar com ele após a morte de sua mãe. Em 1818 assume o cargo de professor de filosofia na universidade de Berlim, quatro anos mais tarde publica *A filosofia do direito* e entre 1829 e 1830 é nomeado reitor da universidade de Berlim. No ano de 1831, Frederick William III o condecora por serviços a Prússia e, mais tarde, Hegel falece acometido por cólera, em Berlim em 14 de novembro do mesmo ano. Hegel ficou mundialmente conhecido por defender, no cerne de toda sua filosofia sistemática, o idealismo absoluto, cujo ponto de partida e de chegada é: Tudo que é real é racional e tudo que é racional é real.

A filosofia dialética em Hegel

Georg Hegel, sem dúvida, é o mais importante filósofo do idealismo alemão pós-kantiano e um dos que mais influenciou o pensamento de sua época. Hegel, nas suas próprias palavras, seria, com seu sistema filosófico, o encerramento da filosofia, o último e mais complexo sistema eminentemente filosófico, que explica, atesta e cria todo o real.

Aliás, desde cedo, a filosofia hegeliana tem a pretensão de explicar, pelo puro *logos*, todo o real; concepção esta que deve ser compreendida como uma ruptura com toda a filosofia transcendental de Immanuel Kant (1724-1804) que opera uma verdadeira “bifurcação” entre o *eu* e a *coisa em-si*, muito criticada e, aliás, nos dizeres do próprio filósofo do idealismo absoluto, não representaria algum compromisso com a verdade. Hegel considera que a análise que realiza a consciência pelo ângulo de visão transcendental, ignorava a origem e a formação dessa mesma consciência, analisando-a em abstrato.

Nesse sentido, a filosofia hegeliana (*Begriff* e *Geist*) toma característica de sistemática quando parte da ideia da necessidade de examinação, em primeiro lugar, das etapas de formação da consciência (subjetiva, objetiva e absoluta), tomando a consciência em análise científica

-

(examinação), Hegel criará uma espécie de ciência da experiência da consciência (Maurice Merleau-Ponty na posteridade criará uma espécie de ciência da experiência da percepção, opondo-se ao *subjetivismo filosófico* de Kant/Hegel e *objetivismo científico* de Wittgenstein/Mach). A tríade da consciência é organizada pela sua teoria lógico-especulativa dialética: *Tese, antítese e síntese*, ou como estão no palco da consciência: *Ser em-sí, ser fora-de-sí e ser em-sí-e-para-sí*. Se analisada profundamente, a dialética especulativa reconduz as três partes principais de seu sistema: *filosofia do espírito, filosofia da natureza* e, o último estágio entendido como *síntese*, representaria a união e a contradição, imersas, tem-se a *lógica*. E Hegel já levando sua lógica às últimas conseqüências, findará todo o real a esta ideia, exprimi-se, assim, que toda a realidade é pura e perfeita racionalidade (*Begriff*); uma racionalidade não parada/estática, mas em plena movimentação/dinamização, é o órgãoom/cânone fundamental para a compreensão de todo o real em constante e infinito devir.

A apresentação sistemática de todos os momentos do absoluto, em sua plena ordem, pode ser encontrada na obra de 1817 intitulada *A enciclopédia das ciências filosóficas*. De fato, a caracterização de sua filosofia como sistemática é a pura representação de que cada parte do real esta “ligada” racionalmente, expressando, assim, sua filosofia como um conteúdo eminentemente lógico. Um exemplo da coerência de tal conteúdo se dá pelo fato de que no interior de cada fase da tríade se desenvolve uma nova e em cada momento desta nova tríade dialética surgem outras, num processo que se repete infinitas vezes.

A filosofia do *Espírito Absoluto (Geist)* de Hegel pode ser considerada como a união e melhoria dos sistemas de Fichte e Schelling (*filosofia do Eu e filosofia da Natureza*), o primeiro sendo um sistema de cunho Moral e segundo sendo um sistema genuinamente Estético. A síntese dialética revela que o último estágio do conhecimento é, também, a tomada dele por parte do próprio conhecimento (*o Espírito pensa-se a si mesmo*). O real é *logos*, pensamento conceitual, porque tudo que é real também é ideal. A filosofia hegeliana mostra como se dá a elevação das formas inferiores da consciência até as superiores, do real ao ideal na obra de 1806/1807: *Fenomenologia do espírito*. Nesta obra, Hegel nos mostra que o conhecimento não parte do absoluto, mas conduz a ele por meio das sucessivas fazes fenomênicas da consciência que, sendo palco das manifestações entre concreto e ideal, faz *Ciência da experiência da consciência*, operando dialeticamente, pois tudo na realidade tem sua negação e negação da negação. Assim sendo, o princípio da contradição é o cerne da lógica dialético-especulativa do idealismo absoluto.

-

Assim, opondo-se a lógica formal clássica de Aristóteles, baseadas nos princípios de identidade ($F=F$) e da não contradição (F não é não- F), Hegel condenará esta forma de operar a realidade, que representaria o declínio/fim do próprio pensamento por sua incapacidade de articular-se em comparação a variedade infinita das coisas. Tudo que é real também é devir e, a lógica que é matriz de todo concreto/real é uma lógica de caráter dialético (Heráclito/Hegel), pois é dinâmica e, segundo o próprio Hegel, se engana aquele que afirmar que a matéria é um conjunto de *categorias a-metafísicas*, como pensa o empirismo, sendo esse o seu maior erro, pois deixa de lado categorias como: *Força e movimento*. E, como são elas racionais, são passíveis de raciocínio, sendo passíveis de raciocínio, são alcançadas pela lógica dialética. E o núcleo de todo esse “*devir*”, como já foi dito, é a contradição, pois negação também é afirmação/união ao mesmo tempo. A contradição, assim sendo, é ao mesmo tempo *propedêutica* e *órganon* para a verdade.

Hegel leva sua lógica a categoria do absoluto ao afirmar que a história é o registro e a mediação entre suas ideias. Assim, a dialética seria, então, uma espécie de galeria das ideias (todo real também é ideal e pode ser compreendido como um processo histórico). Essas teses em que o filósofo findará a história ao exame dialético, podem ser encontradas em sua monumental obra de 1819/1828: *Lições sobre a História da filosofia*. Neste grande escrito expõe ser a história o estudo das manifestações do Espírito Absoluto. É nesta obra que Hegel encontra o coroamento final de todo seu sistema filosófico.

Principais fundamentos do sistema hegeliano

A tarefa da filosofia, atenta Hegel, é a compreensão daquilo que é, uma vez que aquilo que é, é pura e simplesmente razão. Em uma das primeiras filosofias da história, Hegel abre um leque de possibilidades para se entender por completo a metafísica, que até então era impossibilitada como conhecimento (O alemão Leibniz dá uma grande contribuição ao estudo da metafísica, com seu conceito de *mônada*); o mesmo fizera Tomás de Aquino (1225-1274), sem êxito, seu sistema identifica-se mais com o sistema fenomênico de Kant. A filosofia crítica de Kant é, primeiramente, aclamada por Hegel que reconhece a Kant ter submetido a uma investigação sobre a validade das categorias e conceitos da metafísica. Contudo, a reprovação por parte do autor da *Ciência da lógica*, juntamente com Fichte e Schelling para com Kant, foi por este não ter adentrado ao conteúdo metafísico, ou seja, alegando a impossibilidade de estudo desta, transcorrendo toda sua crítica ao que é aparente, por ele denominado de fenômeno. E este

-

foi, segundo os filósofos do idealismo (Fichte, Schelling e Hegel), seu maior declínio. O sujeito transcendental do autor da *Crítica da razão pura* é, pois, uma espécie de especialista lógico-valorativo do real (fenômeno), porém ele é um asceta do ideal metafísico.

Essa tomada de pontos de vista opostos referentes a análise da metafísica, nota-se nos dois autores, no da *Crítica da razão prática* e no das *Lições sobre a História da filosofia*, no próprio conceito de dialética. Na *Dialética transcendental* de Kant, o terreno é preparado para se chegar ao debate sobre as ilusões da razão pura, em outras palavras, como é possível a metafísica como caráter insuprimível da natureza humana? Já na Dialética como galeria/história das ideias de Hegel, a metafísica alcança seu vóo esplendoroso. Nesse sentido, a dialética hegeliana se apresenta, sobretudo, sob forma de duas premissas: *Tudo que real é racional e tudo que é racional é real*, revela a mais substancial identidade entre real e ideal. A segunda proposição estabelece a relação entre o ser e o nada: *O ser e o nada são uma só e mesma coisa*, ou seja, não há nada no mundo que não tenha em-sí a presença do ser e o registro do nada. Cada coisa é alguma coisa na medida em que a toda hora e a todo o momento seu ser ainda não é, e que quando já é, retorna ao nada. Essas premissas mostram, de forma clara, o caráter sistemático de toda a realidade. E uma vez que a dialética representa esse sistema, ela pode ser considerada um notório método filosófico.

Filosofia do espírito

A identidade da filosofia do espírito (*Geist*) com a tese é possível se levada em conta a antítese ou filosofia da natureza, e está só é possível se levada em conta aquela. Contudo, a filosofia do espírito pode e deve ser pensada um pouco fora deste viés. Para Hegel, a maneira pela qual a ideia se coloca constantemente em ato, afastando-se das amarras da estética tão somente contemplativa, é o espírito propriamente dito, ou a *Geist*, numa linguagem bem hegeliana. O espírito, assim, representa a verdadeira ideia quando se coloca no plano da consciência, ou seja, o espírito representa a ideia tomando consciência de si própria, consciência não mais realizada no plano *fora-de-sí*, na natureza, no estético, como já foi expresso aqui, mas *em-sí e para-sí*, tornando-se objeto dela própria. Se há obstáculo a *mediação*, na filosofia do espírito ela se realiza de forma exuberante.

Espírito tomando consciência de si, este é o projeto hegeliano para a filosofia. Portanto, nasce, em Hegel, o chamado **idealismo absoluto**. Também, nesta etapa de desenvolvimento da consciência, pode se encontrar uma nova tríade basilar correspondente as três fases do

desenvolvimento do espírito: *espírito subjetivo*, *espírito objetivo* e *espírito absoluto*. E esse conhecimento absoluto se expressa, sobretudo em algumas formas de conhecimento, tais como a arte, a religião e a filosofia. O espírito subjetivo direciona-se aos indivíduos; o espírito objetivo aos diversos povos do mundo, já o chamado *espírito absoluto*, como já foi mostrado aqui, se apresenta por meio da arte, religião e filosofia.

Hegel faz severas críticas aos pensadores românticos de sua época, que se fechando em seu subjetivismo absoluto, deixam de lado o conteúdo externo, puramente estético. Fato que levará o poeta alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) ao elogio de Hegel, pois na visão do poeta a atividade espiritual encontra no filósofo alemão seu alcance máximo. A mediação, tema central da fenomenologia de Hegel, entre o ser *em-si* e o *ser-para-o-outro*, ou a ideia *fora-de-si*, encontram nele sua plena realização. E está “*enfermidade universal*” da época, o fechar-se em sua subjetividade, não conseguindo penetrar no conteúdo externo, é o que põe por terra todo o pensamento romântico. Os pensadores da corrente romântica, também chamados de filósofos da *tempestade e do ímpeto*, encontram em Goethe uma síntese extraordinária, transformando, assim, sua literatura em literatura universal.

O princípio da atividade espiritual de Hegel, como consciência de si e de tudo, passa por uma mediação que pode ser percebida, como já foi dito aqui, nas artes, na religião e sobretudo na filosofia. Na história da filosofia a arte é uma das principais temáticas dentro do sistema hegeliano, a doutrina estética do filósofo, exercerá grande influência dentro dos séculos XIX e XX, sendo importantíssimas suas conclusões sobre a natureza do belo e da própria arte.

A grande função da arte é expressar, de forma sensível, o vasto conteúdo do absoluto. É seu grande dever (da obra de arte) tornar possível a demonstração do absoluto. A tese fundamental da doutrina estética hegeliana (e deve-se salientar porque é chamado de doutrina este conjunto de ideias básicas do pensador stuttgariano, pois é o conjunto de ideias básicas contidas em um sistema filosófico) é a identidade da arte com o belo e somente com ela, não se encontrando na natureza. Eliminando o belo da natureza, Hegel o centraliza na obra genuinamente artística, ou seja, é quase que uma responsabilidade do artista criar condições favoráveis para que o insuprimível do absoluto torne-se suprimível. Neste sentido, podemos perceber que a própria doutrina estética de Hegel nos ajuda a entender que *tudo que é ideal é racional e tudo que é racional é ideal*. A arte também em sua história pode ser dividida em três fases: simbólica, clássica e romântica.

A segunda etapa do momento do saber absoluto é a religião. Nesta etapa o conhecimento absoluto adquire características transcendentais, em um posto que o homem

jamais alcançará. A evolução da religião mostra a passagem da transcendência em imanência e, quando atinge este estágio, Deus transfigura-se em homem (Deus feito homem). Neste cume, o cristianismo converte-se em religião absoluta, pois Deus agora é homem.

No último estágio do saber, onde superada as amarras e dúvidas em relação a sua existência, passando, assim, por essa consciência infeliz, o conhecimento filosófico enfim adquire caracteres absolutos e reflexivos. Agora, a filosofia pensa-se a si mesma, é a verdade que se revela a si, pois ela própria contém, em seu germe, a própria verdade de tudo. É a ideia em si e por si, atuando-se eternamente como saber e espírito absoluto, nasce a filosofia, mas nasce com toda exaltação ao infinito e não como uma criança sem consciência de sua própria existência.

Não se tratam de nenhuma filosofia quaisquer, mas sim da filosofia de todo o mundo. E uma vez sendo o conteúdo de todo mundo, a filosofia identifica-se com sua própria história ou história da filosofia, porque o conteúdo da verdade é o pensamento. A partir daqui, Hegel dera atenção a uma espécie de filosofia da história e, será nesses escritos que seu otimismo em relação a toda a humanidade será revelado. Contra esse seu otimismo, o também filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1788-1860) desenvolverá uma espécie de filosofia pessimista, exaltando contra o *ardil da razão* de Hegel, uma *vontade insurgente*.

Filosofia da natureza

Além dos sistemas que representam a tese e síntese, Hegel trabalha suas ideias em relação à filosofia da natureza de forma diferente das demais. Na filosofia do *fora-de-si* (*extra se*), Hegel assinala que o objetivo da natureza é tão e somente a alienação da ideia de si. Essa etapa dentro da dialética também é chamada de antítese e, sua principal e fundamental atuação é a de negar a ideia do eu, tese. E para que o espírito chegue à etapa final de seu percurso, é necessário passar por essa alienação, por essa negação do eu. E é característica da natureza tornar tudo estranho a si e, este processo ocorre, pois é de sua própria “natureza”, como já foi visto acima, externalizar tudo, até ela mesma. Em relação a isso podem ser feitas muitas observações quanto ao fato de ela mesma se “estranhar”; contudo deve se notar que a natureza, ou seja, ela enquanto em si, faz parte das fazes do absoluto, tendo, assim, uma *ideia absoluta* que a torna autoconsciente e que a faça ser uma etapa para a elevação do espírito ao infinito. No entanto, para o filósofo, é de crucial importância que ocorra essa contradição da natureza mesma, pois somente assim a ideia tem possibilidade de encontrar a si própria.

-

E é a antítese que faz da lógica dialética hegeliana dar um passo decisivo em relação à dialética dos gregos. Com Heráclito, principalmente, está lógica é apenas uma corroboração do “*dever do ser*”, já no filósofo alemão este método dará atenção especial a razão, como detentora de não apenas mostrar que a natureza do ser é a mudança, mas sim que a própria razão, como puro conceito, também passa por estágios e, para chegar a algum resultado sobre um possível conhecimento do ser em sua plenitude, é necessário entender todos esses estágios.

O grande legado desta lógica especulativa é a mediação de tudo e, enquanto este tudo for ideal, ele será mediatizado. Assim como este método de operação da realidade é dividido em três partes/fases, a filosofia da natureza também pode ser dividida em três: mecânica, física e biológica (não será necessário expor cada uma delas). A importância da alienação é tamanha, que o autor da *ciência da lógica* faz sua *ideia absoluta* conhecer-se dentro da esfera dos fenômenos naturais.

A doutrina hegeliana da natureza contém algumas características principais, a mais importante delas é a correlação entre as leis da natureza e as leis dialéticas. Todavia, como já exposto aqui, o todo não é desenvolvido, somente as partes. Ou seja, não ocorre um conhecimento histórico, e esse só será alcançado na filosofia do espírito, pois é nela que se faz história, tem-se, agora, uma *ideia absoluta*.

A herança hegeliana

Sem sombras de dúvida, a filosofia de Georg Hegel com todo seu sistema e a pretensão de utilizar métodos científicos para explicar/descrever as várias manifestações do espírito, será aclamada fortemente pelos seus predecessores e criticada fortemente por seus rivais. Logo após sua morte em 1831, seu legado filosófico será amplamente difundido entre os vários cantos da Europa, atravessando séculos e perpassando a contemporaneidade. Sua influência será tamanha, que seus próprios discípulos se dividirão em duas correntes, a direita ortodoxa e esquerda radical, ou também chamados de velhos e jovens hegelianos.

À direita (velhos hegelianos) adotou o conteúdo em que a tese era de que o estado seria a mais alta realização do espírito absoluto. Alguns pensadores da direita também se dedicaram ao estudo da história da filosofia. Sobretudo pode-se perceber a ortodoxia destes pensadores pela consideração feita pelo filósofo Karl Ludwig Michelet (1801-1893), que exaltava a filosofia de seu mestre como irrefutável e procurou unir as conclusões hegelianas às ciências empíricas. Michelet chega ao cume de associar a filosofia idealista suprema ao cristianismo e,

-

elevou até as últimas conseqüências comparando e equiparando a trindade (*pai, filho e espírito santo*) a dialética (*tese, antítese e síntese*).

A esquerda (jovens hegelianos) se debruçou ao estudo e análise dos problemas políticos usando o método dialético, contrapondo-se, assim, ao regime que escravizava a Alemanha da época e que tinha o apoio dos discípulos do lado direito da doutrina de seu mestre. Destaca-se mais ainda entre os membros desta posição da doutrina de Hegel, os filósofos David Friedrich Strauss (1808-1874), Bruno Bauer (1809-1872), Max Stirner (1806-1856), Arnold Ruge (1802-1880) e Ludwig Feuerbach (1804-1872).

Feuerbach se tornou o mais conhecido representante da esquerda hegeliana por tentar desmascarar o fantasma da teologia que percorre todo o pensamento de Hegel. Para ele, deveria ser denunciada toda e qualquer tentativa de objetivação do espírito por parte da especulação religiosa. É atribuída a ele a tentativa de substituir a teologia por uma antropologia, contidas no pensamento de seu mestre. Essas suas teses podem ser encontradas em seu livro, *A essência do cristianismo*. E foi a partir dos estudos deste (Feuerbach) que Engels (1820-1895) e Marx (1818-1883) desenvolveram o materialismo histórico e a dialética materialista.

Contudo, a filosofia sistemática, idealista e absoluta de Hegel não foi apenas elogiada, mas também duramente criticada. E contra esse idealismo supremo que coloca o homem como o centro de toda a especulação, um grupo de filósofos, chamados também de voluntaristas, travaram uma posição cerrada contra o pensador alemão. Destaquemos os mais importantes, como Arthur Schopenhauer (1788-1860), Soren Kierkegaard (1813-1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Sigmund Freud (1856-1939).

Sobretudo o filósofo e teólogo dinamarquês Kierkegaard, destinou críticas consideráveis e violentas ao sistema de Hegel. Para ele, o maior responsável por ocasionar a perda da existência era o sistema hegeliano. O sistema, diz o filósofo dinamarquês, é uma prerrogativa de Deus, sendo que a própria realidade é vista como um sistema por Deus, por que não existe neste mundo, não sendo possível ser vista por um ser existente. E como a filosofia do alemão exalta o contrário, recebe duras críticas do teólogo.

Apesar dos ataques de quase todos os lados, o hegelianismo difundiu-se por todo o mundo, matizando-se de diversas maneiras, como na França e Inglaterra. Porém, as doutrinas filosóficas de Hegel, sobretudo de orientação direitista, ganharam destaque especial na Itália, com os filósofos Giovanni Gentile (1875-1944) e Benedetto Croce (1866-1952). Na América surgiram vários representantes do sistema hegeliano e, o nome mais destacado nos Estados Unidos é de Josiah Royce (1855-1916).

-

Vários adeptos surgiram em todo mundo desde o falecimento de Hegel, sua filosofia extremamente complexa e difícil incendiaria corações em todo o ocidente. E foram muitos os pensadores, conhecidos ou não, que se debruçaram sobre sua doutrina. Na Rússia a filosofia do alemão se dividiu novamente em direita e esquerda, levando-se em consideração posições políticas, fato esse que só confirma o quanto a filosofia do idealismo supremo de Hegel marcou seu período e entrou, sem sombras de dúvidas, para um seleto grupo de pensamentos que marcaram a história.

Considerações finais

A história da filosofia registra quatro momentos de destaque. O primeiro momento foi quando Sócrates, na antiguidade clássica, voltou a especulação e a pergunta sobre a origem de tudo para o próprio homem, temos, então, a pergunta mestra de toda a filosofia: Quem é o homem e o que ele é? Surge com Sócrates uma antropologia. O segundo momento é marcado por Descartes (1596-1650), já no início da modernidade, que centraliza toda especulação metafísica na mente e fundamenta que a raiz de toda a ciência é metafísica. O terceiro momento de destaque da foi propiciado pelo alemão Immanuel Kant (1724-1804), com ele a metafísica é abandonada como forma de conhecimento e sua filosofia, assim, ganha mais uma orientação gnosiológica (teoria do conhecimento) do que puramente abstrata (estamos no meio da modernidade). E o último momento dentro da história da filosofia se dá pela notável exaltação metafísica proporcionada pelo filósofo também alemão Georg Hegel. Se antes (em Kant), a especulação metafísica foi deixada de lado por uma teoria do conhecimento, agora ela pode ser alcançada de forma plena pela mais pura razão (e deve-se salientar que pura razão em Hegel não tem o mesmo significado para Kant). Hegel é o mais importante filósofo do idealismo por representar a união das doutrinas de Fichte e Schelling. Sua dialética que atesta e cria todo o real e, também todo ideal, é o método emancipador que faz de um espírito perdido em si, alcançar o mais magnífico e exuberante saber, o *saber absoluto*. E por ser a base de todo o real e, também do que é racional, a lógica especulativa dialética hegeliana pode ser considerada um modelo filosófico do real. Não há dúvida de que a doutrina de Hegel influenciara completamente a contemporaneidade, sobretudo por ser a sua própria filosofia as sínteses das sínteses, tudo porque legou ao homem o mais maravilhoso poder que se equipara ao divino, criar toda a realidade apenas pelo pensamento, porque tudo que é racional é real e tudo que é real é racional/ideal. Por conta disso, é praticamente impossível entender as demais correntes

-

filosóficas que surgirão pós Hegel, sem entender por completo todo seu arcabouço teórico, filosófico e científico, pois, toda a nulidade do período pós-moderno encontra seu cume chave na filosofia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, sendo, assim, considerado o pai da contemporaneidade. O legado de sua doutrina foi tão grande, que Merleau-Ponty afirma existirem vários Hegel, de tal maneira que interpretar seu pensamento é tomar partido sobre todos os problemas filosóficos, religiosos e políticos de todo o século.

Referências:

BURLATSKI, Sergei F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista**. – União Soviética (URSS): Edições Progresso Moscovo, 1987. p. 74-77.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Fenomenologia do Espírito – Introdução à História da Filosofia**. In: Coleção Os Pensadores. Trad. Orlando Vitorino, Henrique Cláudio de Lima Vaz, Antônio Pinto de Carvalho. – 4ª Ed. – São Paulo (SP): Nova Cultural, 1988.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética, a Ideia e o Ideal – Estética, O Belo Artístico ou o Ideal**. In: Coleção Os Pensadores. Trad. Orlando Vitorino. – São Paulo (SP): Editora Nova Cultural, 2000. p. 5-19.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Editor, 1991.

LOWITH, Karl. **De Hegel a Nietzsche - A ruptura revolucionária no pensamento de século XIX, Marx e Kierkegaard**. – São Paulo (SP): Editora Unesp, 2014.

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**. – Vol. 3 – São Paulo (SP): Edições Paulinas, 1981-1983.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Trad. Angelina Peralva. – Rio de Janeiro (RJ): Editora Paz e Terra, 1977. p. 19-30.

VITA, Luis Washington. **Pequena História da Filosofia**. – São Paulo (SP): Edição Saraiva, 1968.

QUANDO NIETZSCHE SORRIU: O LUGAR DO RISO NA FILOSOFIA NIETZSCHIANA

Adelson Matias Souza¹

Cremilda Rodrigues de Oliveira²

RESUMO

É comum ouvirmos daqueles que descobriram a filosofia de Nietzsche, reconhecer no Filósofo do Martelo e seus escritos densos e pouco ortodoxos, a figura de um pensador carrancudo, colérico, ensimesmado, solitário, deprimido e cronicamente infeliz. Obstante; este artigo almeja sob forma metodológica, que não procura manter-se fiel à cronologia dos escritos nietzschianos; pelo contrário, como um mosaico extemporâneo e anacrônico; (contudo lúdico), quer mostrar a importância inquestionável atribuída ao riso; (e, conseqüentemente ao humor e à alegria) na filosofia nietzschiana. Ele mesmo, nada misogelasto; inversamente, um homem bem humorado e de fino trato, faz recorrência do riso em seus escritos como a Gaia Ciência; Ecce Homo; Genealogia da moral; Assim Falou Zaratustra e Para Além Do Bem e Do Mal;- obras que referenciarão este estudo. Existe bom humor em Nietzsche? Qual o papel do riso na sua filosofia? Há no risível seriedade filosófica? São essas as dúvidas que se pretende discutir ao longo do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Riso; Pensamento trágico; Conhecimento; Filosofia ridente.

ABSTRACT

It is common to hear from those who discovered Nietzsche's philosophy, to recognize in the Hammer's Philosopher and his dense and unorthodox writings, the character of a thinker, sullen, choleric, self-absorbed, lonely, depressed, and chronically unhappy. However; This article aims at a methodological way that doesn't seek to remain faithful to the Nietzschean's chronology writings; Otherwise, as an extemporaneous and anachronistic mosaic; (and Yet playful), wants to show the unquestionable importance attributed to laughter; (And consequently to humor and joy) in Nietzschean's philosophy. Himself, nothing misogynist; inversely, a well-humored and well-mannered man, he makes recurrence of laughter in his writings like Gaia science; Ecce Homo; Morals' Genealogy; Thus spoke Zarathustra and Beyond Good and Evil, - works that will reference this study. Is there good humor in Nietzsche? What is the role of laughter in his philosophy? Is there in risible philosophical seriousness? These are the doubts that will be discussed throughout the text.

KEYWORDS: Laughter; Tragic thinking; Knowledge; Ridiculous philosophy.

¹ Licenciado em Pedagogia –ULBRA e Arte Visuais-UNB, pós-graduado em Gestão Escolar-UNIR e pós-graduado em Filosofia- UCAM.

² Licenciada em Pedagogia – ULBRA, acadêmica do curso de Educação Física – UNIR, pós-graduada em Gestão Escolar- UNIR e pós-graduado em Filosofia – UCAM.

Introdução

A seriedade sempre foi o marco distintivo do “verdadeiro” filósofo, ou daqueles ditos amantes da sabedoria. A filosofia que não ri, (a metafísica clássica), foi inaugurada por Sócrates e Platão (Séc. V – IV a.C.); e, mais moderadamente por Aristóteles (384 - 322 a.C.), que destoando dos seus mestres afirmara “Só o homem sabe rir”. A seu modo, eles fizeram a filosofia sistemática carrancuda e séria preocupar-se com a possibilidade humana de conhecer e indagar quais as causas das ilusões; dos erros e da mentira, para que possamos conhecer a realidade verdadeiramente. Eles desenvolveram um método especial de filosofar (Dialética), onde o rigor do pensamento e a profundidade do conhecimento cognitivo-intelectual não permitiam o riso.

Conceberam as ideias fundamentadoras, possíveis somente pelo ato intelectual que com a participação concomitante da alma humana, permitiria assim transcender as aparências/sentidos, e, chegar à essência/ideias;- tudo dentro da mais hermética austeridade cognoscente.

Deste modo, vemos ainda em dias atuais que a essência da atividade filosófica, com seu “rigor virtuoso” não admite qualquer distração gracejosa. Filosofia e filosofar, nesta perspectiva exigem seriedade máxima.

O riso nietzschiano contra a Metafísica clássica e a racionalidade ocidental

Friedrich Nietzsche (1844 -1900), não gostava da trinca de ouro inauguradora da filosofia ocidental. Notadamente ele desdenhava Sócrates, por ter sido aquele um dos responsáveis por colocar para a filosofia as questões morais. Isto teria trazido uma grande infelicidade para o homem por começar a viver uma má-consciência ou, consciência culposa; o que em consequência máxima, teria preparado o caminho para a doutrina judaico-cristã; que relaciona, culpa erro e pecado;- avaliações meramente morais, que custaram na percepção do filósofo a alegria humana de viver.

Mas, o que há de errado com esta metafísica “trombuda” racionalista clássica e influenciadora da filosofia ocidental, a ponto de constituir-se o ponto fulcral da filosofia de Nietzsche? E, como o filósofo das marteladas se posiciona em relação a elas? Contra a cultura, os valores e a moral decadentes, a religião, a ciência e o conhecimento; o filósofo impunha suas irônicas e sarcásticas diatribes, (que são sim; categorias estéticas do riso), como forma de aperfeiçoamento e de libertação humana.

Ele nos adverte, (...) “vós deveríeis aprender a rir, meus jovens amigos, se, todavia, quereis ser totalmente pessimistas; talvez, em consequência disso, como ridentes mandeis um dia ao diabo toda a consoladora (sic) metafísica -, e a metafísica em primeiro lugar”. (O Nascimento da Tragédia; Prefácio §7).

Diferentemente da metafísica platônica que apreende o sujeito por um único ponto perspectivo gerador, (o sujeito), o pensamento perspectivo nietzschiano é mais amplo, e busca desestabilizá-lo ensejando que, não há mais um único e destacado ponto perspectivo gerador ou receptor do real, homem/sujeito, mundo/objeto para qual convirja. Não existe um apoderar-se do mundo; tal como ele se apresenta, a fim de apreender suas verdades (realismo); como também inexistente o pensamento – produto; advindo de um sujeito concordante com o real (idealismo).

Instaura-se a perspectiva do pensamento nietzschiano, sugerindo uma superposição de visões, entrelaçado olhares, multiplicidade de focos, pontos perspectivos em uma rede de *relações* em que sujeito (homem) e objeto (mundo), não podem mais ser entendidos como identidades estanques, elementos separados. Nasce as relações de força, onde o corpo como o olho que capta o mundo ganha preponderância em detrimento da racionalidade.

Em Nietzsche; que não se encaixa em nenhuma concepção ou sistema, há uma espécie de monismo reducionista, em que se concebe não haver nada além do corpo humano. Existe um perspectivismo pulverizador, e com superposições, onde se supera a metafísica racionalista clássica, e a tradição filosófica que tanto se esforçou para negá-lo. Eis, o corpo; com os sentidos, as emoções, as paixões e as visões: epidérmica, gustativa, olfativa, sensoriais...

Exortando aqueles que teriam cometido a maior atrocidade à humanidade;- o desprezo e esquecimento pelo corpo humano, Zaratustra com seu simbólico bestiário dispara

Corpo sou eu inteiramente e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão (Assim Falava Zaratustra I, Dos desprezadores do corpo).

O corpo, tão desprezado pela racionalidade e metafísica é suporte para o riso. O ato de rir, envolve uma relação complexa entre os processos de pensamento e aspectos emocionais do cérebro, assim como controle físico da caixa torácica e dos músculos da fala;- ri-se com o corpo inteiro.

A propósito do tema, lembra-nos o filósofo das marteladas que, a renúncia às emoções, o desprezo pelo corpo juntamente com a recusa da vida fará morrer no homem as forças e as potencialidades transformadoras.

O filósofo que ri

Dentre os vários textos e aforismos que revela a personalidade ridente do filósofo de Sils-Maria, desponta já nas primeiras páginas de *A Gaia Ciência*, uma ode ao riso. Ali, com seu cinismo cortante inscreve-se um lembrete, àqueles que têm na seriedade e racionalidade da vida seu *modus vivendi*. O filósofo, em troça assevera, “Moro na minha própria casa, nunca imitei ninguém/Rio-me de todos os mestres/Que nunca se riram de si” (NIETZSCHE, 2005). Somente alguém com elevado espírito alegre; e com notável apreço pela vida, seria verdadeiramente capaz de compreender a relação dinâmica e de interdependência entre trágico e cômico, que se converte ciclicamente em prazer, em sofrimento e em conhecimento.

Em artigo escrito especialmente para o periódico “EL PAIS”, o poeta peruano laureado com o Nobel da Literatura em 2010, Mário Llosa relaciona algumas das características psico-comportamentais do homem Nietzsche. Ele esclarece que, ao contrário de uma das imagens mais traduzidas de Nietzsche; como sendo um homem antissocial, sombrio e ensimesmado, resmungão e colérico, ele deixou entre os vizinhos uma imagem radicalmente diferente: a de um homem risonho e simpático, que brincava com as crianças, divertia-se com as piadas dos moradores e evitava a boataria e as discussões da vizinhança. (LLOSSA, 2015).

O consagrado poeta faz jus a sua grandeza ao realizar um nobre esforço em forma de homenagem para compreender o filósofo de Sils-Maria, como um ser ridente do/ e para o mundo; como também da vida e de si mesmo.

Neste ponto, pensador e obra imiscuem-se tendo o riso; e o rir de si próprio como redenção e afirmação da vida; o que libertaria o espírito trágico para a dança (movimento), para a alegria e a sabedoria;- o que em última e afortunada consequência, transfiguraria em leveza criadora o espírito de peso que paira sobre a humanidade.

Veamos como Nietzsche expressa essa sua alegria ridente, por intermédio de seu profeta maior Zarathustra, em dois textos constantes de obras diferentes, ao qual reproduzimos integralmente:

Levantem vossos corações, meus irmãos, alto, mais alto! E não esqueçam suas pernas! Levantem também as vossas pernas, vós, bons dançarinos, e melhor

ainda: erguei-vos também sobre a cabeça! / Esta coroa do ridente, esta coroa de rosas: eu mesmo coloquei esta coroa sobre minha cabeça, eu mesmo santifiquei meu riso. Não encontrei ninguém bastante forte para isto hoje. / Zaratustra, o dançarino; Zaratustra, o leve, aquele que agita suas asas, pronto para voar, acenando a todos os pássaros, pronto e ágil, divinamente leve: / Zaratustra, o verodizente; Zaratustra, o verorridente; não um impaciente, não um incondicional, mas um que ama os saltos e os saltos laterais: eu mesmo coloquei esta coroa sobre a minha cabeça! / Esta coroa do risonho, esta coroa de rosas: a vós, meus irmãos, arremesso esta coroa! Santifiquei o riso; homens superiores aprendam, pois a rir! (Nascimento da Tragédia §7; Assim Falava Zaratustra - “Do Homem Superior” §§ 18-19).

É certo que não existe uma “teoria do riso” [gelotologia] nos escritos nietzschianos; mas, seu estilo mito-poético e aforismático que com sua maneira de combater o tradicional pensamento filosófico com uma “gargalhada desmedida” exhibe claramente uma boa dose de humor, mesmo que ao gosto da tragicidade helênica. Os três grandes mestres da tragédia, Ésquilo, Sófocles e Eurípides;- os heróis trágicos junto à valorização da mitologia grega; sobretudo, naquilo que tange ao conceito apolíneo-dionisíaco serão seus bastiões. Mas há comicidade na tragédia? Segundo Suassuna (2011), sim. Para ele “o trágico é uma categoria estética; assim como é o dramático, o risível e o sublime”;- podendo até mesmo possuir em si uma categoria fundamental de comicidade. Ainda sobre a alegria presente no trágico, Deleuze sabiamente nos adverte:

Trágico designa uma fórmula estética da alegria, não uma fórmula médica, nem uma solução moral da dor do medo ou da piedade. O que é trágico é a alegria que é imediatamente alegre que apenas suscita o medo do expectador obtuso, ouvinte patológico e moralizante que conta com ela para assegurar o bom funcionamento de suas sublimações morais ou de suas purgações médicas. (DELEUZE, 1976, p.11; grifos meus).

Certamente que, o filósofo das marteladas nunca será alçado à categoria de um cômico; e que dela prescindia. Tampouco, se cogita que algum dos seus leitores diletantes e fervorosos; sê esclarecido pretenda restituir-lhe tal virtude. Todos compreendem que seu riso é o riso primordial do deus Dionísio, um riso que prefere o caos à ordem; o desejo da beligerância à apatia, ou o espírito do camelo.

O filósofo que ri dos filósofos

Nietzsche, ao contrário da compreensão hegeliana que admitia um espírito absoluto da história, nunca pretendeu estabelecer uma história oficializada com seu rigor e cientificidade castradora;- ou mesmo, criar uma filosofia da história;- longe disso, ele elabora uma filosofia

histórica (genealogia), que aproxima ambas as visões, sem contudo estabelecer uma relação de submissão entre elas, abolindo metas, fins ou objetivos últimos que guiam a natureza e a humanidade.

Rindo tragicamente ele prescinde das crenças, e das transformações imanentes/transcendentais dos seres, refugiando-se no imediato;- fugindo da teleologia; das utopias dos arrependimentos, da metafísica em que tudo é explicável como trajeto em direção a uma finalidade. Por este viés Nietzsche teria operado uma verdadeira revolução copernicana no pensamento ocidental. Empunhando a espada dionisíaca-heraclitiana; subverte e muda com seu senso de humor “ácido-destrutivo” as certezas e segurança das concepções antropocêntricas e dos teóricos do realismo-idealismo.

Com o filósofo do martelo, o ocidente – para não dizer a modernidade – é despedaçado, solapado em suas fundações. Vinte séculos, se não mais, de mitos, erros, ilusões, são iluminados pela luz mais nua. Uma luz de mesa de cirurgia, na qual se esquartejaria o animal exaurido, errante há mais de dois milênios. No incinerador de semelhante oficina são lançados os pedaços mais sagrados de uma história orgulhosa de seus subterfúgios. Morte do sagrado, dos ideais, dos princípios arquitetônicos, morte dos pilares dos templos ocidentais: o Mundo, Deus e o Homem. (ONFRAY, 2014, p. 21).

Nada resta incólume. Crenças, sistemas de pensamento e valores são solapados pelo filósofo, com a altivez da águia e a sagacidade da serpente;- emblemáticas fiéis e inseparáveis companheiras do seu profeta Zaratustra. Rindo, o filósofo lança-se contra os sisudos pensadores pós-socráticos ocidentais, inimigos declarados ou não do riso; fazendo da comicidade uma medida para hierarquizar o temperamento dos filósofos. Afirma ele em seu riso orientado, “Eu chegaria mesmo a fazer uma hierarquia dos filósofos conforme a qualidade do seu riso”. (Para Além do Bem e do Mal;- O vício olímpico, 294).

Segundo COLLI (1987, p. 76, apud ONFRAY, 2014, p. 28-29), a modernidade, e a extrema originalidade do pensamento nietzschiano, está exatamente em reconhecer a animalidade no homem e; mais do que isso: reside em afirmar que a animalidade é a essência do homem. Aí, está o cerne do pensamento trágico por ele proposto;- decisivo, anunciador de tempestades. O pensamento, diante do qual todo o resto da infecunda e triste filosofia moderna foi rebaixado à mera hipocrisia, passível de ser esquadrihada por um novo e ridente “Diógenes” e sua lanterna. (ibid., p.29, grifos meus).

“Ri-te aqui, ri luminosa e saudável malícia minha. Atira das altas montanhas o teu cintilante riso trocista”. (Assim Falava Zaratustra, p. 374, parte IV). É digno de impreciação, o máximo possível tudo aquilo que não reconhece ou que entrava a liberdade, a autonomia e a

independência. O riso do filósofo do martelo; bem como a destacável comicidade que permeia seu pensamento filosófico, (longe de ser um deboche vazio), pelo que se vê, assume assim seu lugar como dissimulação destrutiva;- mas, ao mesmo tempo edificante, que transmutada em sabedoria e alegria trágica, se coloca contra os instintos da fraqueza e da decadência moralizante, contra os desprezadores do corpo, contra os anátemas e desqualificadores do prazer; contra os negadores da vida, enfim.

O riso trágico e sua importância como conhecimento transformador

O riso Zaratustriano é o símbolo máximo de um pensamento “dançante” que se avilta contra o cerceamento do movimento vital, e contra toda uma tradição filosófico-religiosa. “Chamo isso de mau e inimigo do homem: todos esses ensinamentos sobre o uno, pleno, imóvel e intransitório”. (Assim Falava Zaratustra – Nas ilhas bem-aventuradas).

Contra a civilização decaída, a existência, e o conhecimento extremamente racionalizado, o filósofo do martelo manifesta seu riso, trágico é verdade; mas que não exclui o sofrimento;- antes, faz dele um elemento potencializador da vida. O riso

Dionisíaco feroz reverbera-se na dor das transformações. “Criar é a grande emancipação da dor e do alívio da vida; mas para o criador existir são necessárias muitas dores e transformações”. (ibidem).

O próximo aforismo de Nietzsche irá colocar-se diretamente como uma crítica ao comedido e afetuoso Spinoza, onde o riso mostra-se indesejável.

Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere! (Não rir, não lamentar nem detestar, mas compreender!) Disse Spinoza, da maneira mais simples e sublime que é sua. No entanto, que é intelligere, em última instância, senão a forma na qual justamente aquelas três coisas tornam-se de uma vez sensíveis para nós? Um resultado dos diferentes e contraditórios impulsos de querer zombar, lamentar, maldizer? Antes que seja possível um conhecer, cada um desses impulsos tem de apresentar sua visão unilateral da coisa ou evento; depois vem o combate entre essas unilateralidades, dele surgindo aqui e ali um meio termo, uma tranquilização, uma justificação para os três lados, uma espécie de justiça e de contrato: pois é devido à justiça e ao contrato que esses três impulsos podem se afirmar na existência e conservar mutuamente a sua razão (A Gaia Ciência, p. 170, §333). (sic)

Em Nietzsche há um riso dolorido, sábio e libertador; que não é apenas imanência ou potência resultante do encontro de corpos (ou dos afetos), de um monismo ontológico, ao modo Spinoziano; mas, uma vontade criadora opositora ao logos racional. O riso nietzschiano é assim

uma transvaloração; redenção do homem; restituição de sua grandeza e existência; reposição da vida.

Considerações finais

O riso existe em Nietzsche; e ele é marca da grande sabedoria e do consentimento alegre do mundo. “Fiz lhes ver novas estrelas e novas noites e sobre as nuvens e o dia e noite estendi o riso como um verdadeiro tapete de variadas cores”. (Assim Falou Zaratustra, p. 183, III §3).

Somente alguém dotado de uma personalidade humorística poderia fazer do riso trágico um ato corajoso para libertar o espírito humano. Por certo que sua comicidade não advém de uma vocação nata espontânea para fazer gargalhar “até a barriga doer”; pois seu riso que não é piadista, bufão ou chistoso nasce com a tragédia; com a dor, transfigurada em alegria que se converte em vida. É o riso lírico e poético do Eterno retorno e do Super-homem como expressão e consentimento alegre do mundo. (ONFRAY, 2014, p. 60).

Sim. Em Nietzsche a relevância do riso está em propiciar a reconciliação do homem consigo mesmo;- riso altaneiro, mas que torna seu emitente ignominioso, maldito.

Inelutável, o filósofo do martelo não parece se importar. Como um cavaleiro solitário “Nietzsche extingue as ficções da tradição ocidental: depois dele, sabe-se que o homem é solitário, sem Deus, submetido ao destino, sem liberdade, composto unicamente de forças e energia, que ele é um turbilhão em um universo insensato e para além dos dualismos”. (Ibidem, p. 56). Contra a tradição do pensamento ocidental; é aí que seu riso irônico prospera. Sua troça e ironia desconcertantes questionam a razão e os modos de pensar do intelecto pesado, escuro e rangente quando, posto em movimento.

A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”; - assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. - “Muito bem! Mostremos que é um preconceito!” (A Gaia Ciência, 2005, p.167, § 327).

Zaratustra, fala por Nietzsche. Se existe uma hilaridade exasperada, equivalente a uma “maldade risonha” no pensamento do filósofo das marteladas; tal “perversidade risível”, será sempre benquista por tomar o lugar da razão. No riso, se reúne tudo o que é mau, mas santificado e absolvido pela sua própria bem-aventurança. (Assim falou Zaratustra, III; Os sete selos, §6).

Pelas reflexões que este estudo possibilitou, fica reconhecido o lugar do riso trágico como marca indelével do pensamento nietzschiano; seja em seu teor idiossincrático, de ipseidade, ou conhecimento filosófico. O filósofo da águia e da serpente celebra os méritos da gargalhada e proclama o riso como um imperativo devocional Dionisíaco. Quando o riso aliar-se à sabedoria no dizer do filósofo, talvez haja esperança;- uma Gaia Ciência, ou sabedoria alegre. (A gaia Ciência, 2005, p. 35 grifos meus). E, está armado o palco para o riso libertador.

Não obstante; podemos dançar, nos alegrarmos, sorrirmos com ou, tal como Zaratustra?

Referências:

DELEUZE, Giles. Nietzsche e a filosofia. 1ª Edição brasileira: tradução de Ruth Jofilly e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro – RJ: Editora Rio, 1976.

LLOSA, Vargas Mário. Nietzsche em Sills-Maria (opinião) Jornal El País; 2015. Em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#. Acesso em 29/01/17.

NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia: ou Helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

_____. *A gaia ciência*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. Assim Falava Zaratustra. Tradução de José Mendes de Souza. eBooks Brasil.com, 2002. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#. Acesso em 27/01/17.

ONFRAY, Michel. A sabedoria trágica: Sobre o bom uso de Nietzsche. Tradução de Carla Rodrigues. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SUASSUNA, Ariano. Iniciação à estética. Rio de Janeiro – RJ: José Olympio, 2011.

A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DA MORTE EM SCHOPENHAUER

Milene Dayana Paes Lobato¹

RESUMO

Este artigo objetiva explicitar o pensamento filosófico de Arthur Schopenhauer (1788-1860) sobre a morte e sua relação com a indestrutibilidade do nosso ser-em-si e suas interpretações no homem como vontade e representação do mundo. A construção deste trabalho filosófico se baseou em uma pesquisa bibliográfica, aprofundando o pensamento schopenhaueriano sobre o assunto em seus escritos como *O mundo como vontade e representação* e *Da morte e sua relação com a indestrutibilidade do nosso ser-em-si*, utilizando também referências da filósofa brasileira e professora da USP, Scarlett Marton. A perspectiva de Arthur sobre esse tabu na atualidade quebra a concepção equivocada da humanidade sobre a morte ser algo ruim ou assustador. Seu pensamento é visto um tanto quanto pessimista, no entanto, o problema não é sua interpretação sobre o assunto, mas a construção histórica que a sociedade compõe de ignorar a morte e viver como se esta nunca fosse chegar. As características que o filósofo expõe sobre o que é a morte e o que é a vida, sofreram grandes mudanças desde o século XIX em que viveu, até hoje no século XXI, descrevendo uma banalização da morte e uma distorção do seu significado. Espero com este texto contribuir para o aprofundamento do debate filosófico sobre a morte em Schopenhauer e sua relação com as diversas concepções existentes na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Medo da morte. Vida finita. Imortalidade. Angústia.

ABSTRACT

This paper aims to clarify the philosophy of Arthur Schopenhauer (1788-1860) about death and your relation to the indestructibility of our being-in-itself and their interpretations in the man as will and representation of the world. The construction of this philosophical article was based on a bibliographical research, deepening the schopenhaueriano thinking about the subject in his writings as *the world as will and representation, and of death and your relation to the indestructibility of our being-in-itself*, using also references the brazilian philosopher and Professor at USP, Scarlett Marton. The prospect of Arthur about this taboo today breaks the misconception of humanity about death being something bad or scary. Your thinking is seen somewhat pessimistic, however, the problem is not your interpretation on the subject, but the historical building that society consists of ignoring the death and live like this would never get. The characteristics that the philosopher sets out on what is death and life, have undergone major changes since the 19th century in which he lived, even today in the 21st century, describing a trivialization of death and a distortion of your meaning. I hope with this text contribute to the deepening of the philosophical debate about death in Schopenhauer and your relationship with the various existing concepts in contemporary times.

KEYWORDS: Fear of death. Finite life. Immortality. Anguish.

¹ UEPA. Centro de Ciências Sociais e Educação. Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia. E-mail: milenedayana222@gmail.com

Introdução

Diversas são as dificuldades encontradas na humanidade quando se trata da morte. O receio de falar, escutar e lidar com esse assunto faz parte de uma maioria massacrante dos homens. A ideia de que somos finitos nos enche de terror. Sabendo disso, **Schopenhauer** (1788-1860) desenvolveu um pensamento filosófico a cerca da morte que quebra todos os paradigmas criados por nós que nos impossibilita de compreender a morte.

A morte e vida são partes do mesmo todo, ou seja, são partições do mesmo ciclo do ser humano donde existem dois extremos de não-ser: o antes da vida e o depois dela. Assim, Schopenhauer analisa o medo da morte como, primeiramente, o medo de não ser, destacando que entre os dois tipos, as pessoas só sentem angústia com aquele que vem depois da vida, o que caracteriza para o filósofo uma falta de nexos nesse medo estruturado e consolidado nos homens. Contudo, apesar da morte ser uma certeza no universo humano, ainda o assusta e o angustia, por ser uma certeza misteriosa; afinal de contas, a morte é vista como uma negação da vida ou como um acontecimento natural? Pensar neste assunto remete um fim da vida ou um começo? São perguntas como estas que serão analisadas e discutidas na filosofia da morte, perpassando pelas construções históricas desde a Grécia antiga até a contemporaneidade, donde no primeiro, havia uma íntima relação entre vida e morte e, na outra, uma banalização dela.

Como o filósofo Platão – donde afirma que se preocupar com a morte é a boa via para filosofar – e Montaigne – que explicita que o filosofar é o aprender a morrer –, por exemplo, Schopenhauer caracterizará a morte como o verdadeiro gênio inspirador da Filosofia, é onde nasce o filosofar, elegendo um sentimento originado em um fenômeno natural como a própria inspiração da reflexão filosófica.

No entanto, com os contextos históricos e suas mudanças com relação à morte, a finitude humana foi perdendo lugar a vida eterna, donde morte perdeu o foco das atenções e a vida passou a ser o objetivo principal. O cristianismo, por exemplo, foi um dos principais fatores que influenciaram tal acontecimento, donde Jesus Cristo venceu a morte com a vida. Porém, os destaques de Schopenhauer mostram o quão prejudicial isso foi e o quanto a morte deve ser levada como uma solução ao sofrimento da vida, destacando até que, se realmente um Deus fez este mundo, não queria ele ser esse Deus, pois as dores do mundo dilacerariam seu coração.

Dessa maneira, os objetivos do estudo é especificar a inutilidade do medo da morte para Schopenhauer e os impactos que provocam na sociedade contemporânea. O além da morte física, a transmigração da alma – metempsicose – e a relevância em aceitar a morte e os meios

usados pelo filósofo para aliviar as angústias humanas são os paradigmas teóricos do texto que é estruturado em seu contexto histórico e sua concepção e conceito de morte, desmembrando, para um melhor entendimento, *O medo da morte e o problema da imortalidade* e *A metafísica da morte*.

Contextualização histórica de Schopenhauer

Arthur Schopenhauer nasceu em Danzig, em 22 de Fevereiro de 1788, ano em que foi publicado o livro “Crítica da Razão Pura” de Immanuel Kant.

Seu pai, Heinrich Schopenhauer, era um rico comerciante, banqueiro, e conselheiro da corte – o que o fez, desde cedo, preparar seu filho para os negócios –, sendo ele um homem de grande integridade moral, porém, violento, segundo o filho. Sua mãe, Johanna Henriette Troisiner, era uma escritora popular, dotada de grande cultura. De acordo com algumas informações, a relação entre seus pais não era muito boa.

No ano de 1789, foi o início da Revolução Francesa, e, também, a posse do primeiro Presidente dos Estados Unidos, George Washington.

Em 1793, a cidade onde Schopenhauer e sua família moravam (Danzig) foi tomada pela Prússia, fazendo com que emigrassem para Hamburgo. Neste mesmo ano, é publicado o livro “A Religião nos Limites da Simples Razão” de Immanuel Kant.

O pai de Schopenhauer deixou o filho na casa de um amigo comerciante, na França, para aprender a língua Francesa, onde estudou juntamente com o filho desse comerciante, com professor particular, por aproximadamente dois anos. Schopenhauer se refere a essa época como a parte mais feliz de sua infância. Por quatro anos, na sua volta para Hamburgo, foi educado para ser um homem de negócios. No entanto, não via interesse algum por essa área, desde muito cedo se interessou pela “ciência dos verdadeiramente sábios”, a filosofia. Ao concluir o curso básico com 16 anos, prosseguiu seus estudos, recomendado pelos padres, devido sua grande inteligência.

Aceito no Gymnasium de Hamburgo, dedicou-se à leitura dos livros. Entretanto, o padre sabia que relacionado a dinheiro, a filosofia não poderia competir com o comércio, então, convenceu Schopenhauer de viajar com seus pais e quando retornasse se dedicar apenas aos negócios. Então, em 1803, viajam para Holanda, França, e depois Inglaterra. Schopenhauer ficou em Londres aprendendo inglês. Posteriormente sua família continuou a viagem por Paris, Viena, Dresden, Berlim e Danzig. No mesmo ano, Napoleão tornou-se imperador pela Europa.

Em 1805, voltaram para Hamburgo donde Schopenhauer passou a estudar comércio e contabilidade com um comerciante e senador da cidade. No entanto, era mau aluno. Foi por este ano que seu pai faleceu, suspeita de suicídio, o que ocasionou a mudança de sua mãe para Weimar. Neste mesmo ano, Napoleão vira Rei da Itália.

Depois de dois anos, em 1807, Schopenhauer inicia seus estudos no Liceu de Weimar, mesmo ano que Hegel publica “Fenomenologia do Espírito” e Fichte publica “Discursos à Nação Alemã”. Em 1809, sua mãe passa para seu nome parte da herança paterna que lhe cabia, o que lhe assegurou uma renda para a vida toda. Por isso, nunca precisou trabalhar para se manter e ainda mostrava desprezo pelos filósofos que, segundo ele, vendem suas ideias. Schopenhauer se mudou de Weimar por conta de sua péssima relação com a mãe. Matriculou-se na universidade de Göttingen, onde em pouco tempo abandonou o curso e dedicou-se inteiramente à filosofia. Durante esse período leu Platão e Kant, que influenciaram muito em seu pensamento filosófico.

Em 1811 ingressou na Universidade de Berlim, onde estudou filosofia. Pretendia defender sua tese lá, porém, em 1813, – mesmo ano do nascimento de Soren Kierkegaard e mesmo ano da guerra de libertação da Alemanha – por conta da proximidade das tropas de Napoleão, partiu para Dresden e depois pra Weimar, onde rompeu de vez com sua mãe. Foi então para Rudolfstadt, onde concluiu sua tese, *A raiz quádrupla do princípio da razão suficiente*, que defendeu na Universidade de Jena, em 1814. De Jena, retornou a Weimar onde conheceu Goethe que havia escrito a “Teoria dos Cores”, porém, em 1816, Schopenhauer publica um tratado sobre as cores que divergia quase que totalmente com o de Goethe, o que ocasionou o rompimento da amizade entre ambos. Neste ano, Napoleão abdica e se retira para a ilha de Elba.

Em 1818 é publicado o seu livro *O mundo como vontade e representação* que é base de toda a sua filosofia: “O mundo é a minha representação”, escreveu Schopenhauer; composta por quatro livros, onde o primeiro trata da Teoria do conhecimento; o segundo, da Filosofia da Natureza; o terceiro, da Metafísica do belo; e o quarto, da Ética. Todas as outras obras são complementos dessa obra principal. Nesse conjunto está inserida a parte *Da morte e sua relação com a indestrutibilidade de nosso ser em si*, proposto neste artigo.

Em 1820, Schopenhauer é docente em Berlim, porém, não obteve êxito: suas aulas eram frequentadas por apenas três (3) alunos. Em contrapartida, Hegel, tinha suas salas de aula sempre lotadas. Em 1836 escreveu o ensaio de *Sobre a vontade na natureza*. Em 1839, recebeu a medalha de ouro em um concurso promovido pela Real Academia Noruega, cujo tema era o

“livre-arbítrio”; esta foi uma das únicas honras que recebeu em vida. Em 1844 foi publicado a Segunda edição de *O mundo como vontade e representação*; no mesmo ano, Kierkegaard publicou “O conceito de angústia” e Nietzsche nasceu. Em 1851 foi publicado *Parerga e Paralipomena* que são seus comentários a *O mundo com vontade e representação*. Em 1860, Schopenhauer morre em Frankfurt-sobre-o-Meno, onde morava com seu poodle, em 21 de setembro.

A concepção e o conceito de morte em Schopenhauer

A filosofia de Schopenhauer é fundamentada em uma filosofia da vontade que é o centro, a essência e a coisa-em-si do mundo. Todas as coisas são formas da objetivação da vontade, o princípio fundamental da natureza no perpétuo movimento de vida e de morte. A vontade é cega, arbitrária, tirânica e brutal, não possuindo nem um Deus que a controle, transformando o mundo em algo cruel, sendo responsável por todo o sofrimento do globo, que para Schopenhauer, são prévias da morte. Portanto, se a essência da existência é dor, a vida é então uma queda perpétua em direção a morte.

Para falar da concepção e o conceito de morte em Schopenhauer é preciso primeiro esclarecer o que é Vida para ele. A existência do homem é vazia; e o homem se torna consciente de sua existência após um estado de não-existência como um perpétuo retorno, o chamado pêndulo metafísico. O tempo é então algo ideal à natureza humana, pois a idealização dele é a chave para qualquer sistema metafísico, de certo que, de cada evento que vivemos, é por um momento apenas que podemos dizer que este é; após isso devemos dizer para sempre que este foi; essa ilusão de que devemos aproveitar o dia – a idéia da frase “carpe diem” – logo se desfaz quando refletimos que aquilo que passará logo, jamais poderá merecer um esforço sério. Schopenhauer parte então do pensamento de Platão sobre o *Éros*: desejamos aquilo que não temos e quando temos, não desejamos mais; assim, a existência humana é marcada por um desassossego, sempre vivendo o presente e buscando um novo que supere o atual. Em um mundo onde nada é estável, a felicidade é inconcebível, onde nenhum homem é feliz e a vida é uma constante mentira por dar a ele a ilusão de felicidade, quando na verdade não passa de ser ausência da dor – que inclusive não dura por muito tempo. Por conseguinte, conclui-se para o filósofo que a vida humana é um erro e a existência em si não possui valor algum. Para ele, a vida só tem sentido se olhada de longe, ou seja, superficialmente, pois se nos aprofundarmos em conhecê-la, veremos que esta é desprovida de sentido e beleza. A vida, é dor; quem deseja,

sofre; e quem vive, deseja. Mais do que participante da vida – e até mesmo motivo dela – a dor é necessária; para o filósofo, se a dor não existisse o homem morreria de tédio, pois conseguiria as coisas com muita facilidade e mais, ela nos faz sentir as coisas erradas da vida, enquanto a felicidade nos deixam acomodados. A vida é, portanto, matéria; a matéria é estruturada de vontade; a vontade é carregada de necessidades e ilusões.

Então, para quê e o que é a morte em Schopenhauer? É famosa a frase do filósofo que afirma a morte como musa da filosofia e ainda acrescenta a fala de Sócrates reconhecendo a filosofia como uma preparação para a morte. A morte é então, uma cura para os males da vida; se a vida é um erro, a morte é a solução. Para ele, a individualidade humana não deveria existir e o verdadeiro fim da vida é nos livrar-mos dela, todavia, a morte é uma necessidade pois aniquila a individualidade do homem realizando a principal condição: deixar de ser o que é; e se a vida é uma “amostra grátis do inferno”, por que preferimos o ser do que o não-ser? Schopenhauer ousa ainda mais dizendo que se bater nos túmulos e perguntar aos mortos se querem ressuscitar, recusarão sacudindo a cabeça. Ademais, cita Voltaire para explicitar com clareza o seu pensamento: *”Ama-se a vida; mas o nada não deixa de ter o seu lado bom”*; *“Eu não sei o que é a vida eterna, mas esta é uma brincadeira de mau gosto”*. Ora, quem em total reflexão iria preferir uma vida de dores constantes ao invés do nada tranquilo? Se analisarmos a vida de perto, veríamos quanto sofrimento detém dele, portanto, não seria a morte a coisa mais fabulosa em relação à vida? Contudo, se a vida é dor e sofrimento, se a individualidade/o egoísmo humano é um erro particular e um passo em falso, por consequência, algo que seria melhor não ser, então, a morte é sua aniquilação, por conta disso, a morte é a cura da doença humana: a Vontade; ou seja, para ele, no fundo somos algo que não deveria ser e, por conta disso, deixamos de ser.

A morte é um acontecimento tão importante para Schopenhauer que atribui, até mesmo, certa defesa ao suicídio; para ele, o suicida entende que precisa morrer, pois é preciso que ele morra para que a vontade seja cumprida. A vida é um ciclo constante, onde a morte é essencial no fluir deste ciclo. É preciso morrer para que a vida continue, é preciso que um saia para que outro entre, isso significa que nossa matéria deve ser descartada com a morte. Esta é então comparável ao pôr-do-sol em um determinado lugar, que é ao mesmo tempo, o nascer do sol em outro.

O medo da morte e o problema da imortalidade

“Filosofar é se preparar para a morte”; já está mais que claro que a morte é essencial para Schopenhauer e a vida, o maior erro já existente. Deste modo, se a morte é necessária, o medo da morte seria uma tolice pois o valor da vida é incerto; para o filósofo, o temor da verdadeira coisa que faz sentido na vida chega a ser ridículo, irracional e cego. Segundo ele, a angústia da morte é desprovida do conhecimento, pois este atua em sentido oposto da vontade de vida, nos revelando toda a insignificância da existência e combate, conseqüentemente, o medo da morte; pois, se o conhecimento fosse presente, saberíamos que a vida e a morte não passam de pequenos acidentes, para ele, é preciso sempre nascer de novo e retornar ao nada depois de um curto espaço de tempo para dar lugar aos novos seres; Schopenhauer se pronuncia sobre o assunto em uma fala em seus escritos sobre a morte, comparando o homem que ignora a própria essência a uma folha seca que se queixa quando sabe que irá cair, sem lembrar que de sua queda virá outras folhas, equiparando a geração dos homens com a geração das folhas; isto é, a folha seca tem sorte de cair da árvore, pois é a partir da queda dela que surgem novas folhas e que mantém a vida da árvore, assim como o homem tem sorte de morrer, pois é a partir dele que novas vidas virão.

O filósofo Stephen Cave em uma palestra do TED (Tecnologia, Entretenimento e Design) com o tema “As quatro histórias que nos contam sobre a morte” expressa bem o pensamento Schopenhaueriano sobre o assunto em sua fala: “o saber da morte é o preço que pagamos pela nossa inteligência”, esta inteligência seria o mesmo que consciência para Schopenhauer, que é a única coisa que nos faz temer a morte.

Como o filósofo possuía total noção que para aliviar a maior angústia humana era preciso um consolo, expressa então em alguns de seus escritos *Da Morte*; o primeiro é que em alguns casos a morte pode ser um bem, uma saída, uma “amiga bem-vinda”, como nos casos de grande sofrimento, dor, deficiência ou velhice, “neste sentido *defunctus* é uma bela expressão”, afirma Schopenhauer.

Outro pensamento expressado por ele seria a falta de sentido do temor pelo não-ser que seremos depois da morte, pois não tememos o não-ser antes de vivermos, pois perder algo que não podemos constatar a ausência não é nenhum mal, ou seja, tornar-se não-ser não pode nos afetar, da mesma forma que o não-ter-sido não nos afeta. É no mesmo posto de vista que a morte é analisada por Epicuro quando diz que a morte não nos concerne, ou seja, quando estamos vivos, a morte não está, e quando a morte está, nós não estamos mais. Outro filósofo

que expressa esse pensamento Epicurista é Wittgenstein (filósofo Austríaco, naturalizado britânico), afirmando que a morte não é um acontecimento da vida porque não se vive a morte; isso justifica que a morte não faz parte da vida, pois quando a morte está presente, a vida se ausenta.

Está absolutamente claro que, para o filósofo estudado, a vida é algo muito pior do que a morte, então se não temes a vida, também não dever temer a morte; assim, se vale a pena a existir, a morte também deverá valer. Contudo, é justificável o temor do homem sobre a morte, pois este é um ser repleto de vontade de vida e esta vontade pensa que será aniquilada com a morte, por isso faz o homem temê-la. Logo, ele deseja profunda e intimamente a imortalidade, como uma solução para sua vida finita. No entanto, para Schopenhauer, desejar a imortalidade da individualidade humana é querer perpetuar um erro ao infinito, pois cada uma dessas individualidades não passam de um erro particular. A existência infinita seria monótona, fastio e insignificante, uma vez que a vida se resume em: pranto, dor e aborrecimento; viver para sempre é repetir os mesmos erros e as mesmas dores perpetuamente. O conceito de eternidade não existe na natureza humana, pois somos matéria que deve ser descartada e reciclada.

A morte é o grande acontecimento de não ser mais o eu; e quem souber aproveitar não irá temê-la, sendo ela o momento que a individualidade se liberta de todos os laços com o homem, tornando a vontade novamente livre, dado que a liberdade reside no ser e não no agir. Daí provém, para ele, a paz e a tranquilidade no rosto da maioria dos mortos, pois separado será o nó do coração, resolvidas serão todas as dúvidas, e suas obras se esvanecerão.

A Metafísica da morte

Depois de analisar a vida, a morte e as angústias humanas, Schopenhauer apresenta o consolo mais importante de todos, que é o lado positivo da Vontade, a nossa essência indestrutível, no qual a morte não afeta. Para Schopenhauer, o tempo empírico é somente uma ilusão do intelecto – conceito de *Tempo* de Kant, que foi resgatado e revertido por Schopenhauer. Contudo, temos a ilusão de que com a morte o eu desaparece e o mundo permanece, mas é totalmente o contrário; o mundo não está menos em nós do que nós nele – não se pode pensar o fenômeno sem o sujeito; tudo que o mundo inclui ou pode incluir depende do sujeito, não existindo senão para ele, o mundo é representação.

Conclui o filósofo que na Vontade não existe temporalidade, então, existiremos para sempre e sempre existimos. Ao homem como fenômeno temporal, a noção de fim é aplicável,

pois a morte é o fim da existência temporal, não éramos antes do nascimento e não seremos mais depois da morte. Contudo, a morte não pode aniquilar aquilo que foi dado pelo nascimento, o ser-em-si. Esta coisa-em-si sempre terá uma mesma existência onde é aplicada as noções de começo, fim e duração; esta essência é a Vontade humana; diferente do conhecimento, que é mero fenômeno e finda com ele. Somente a Vontade é indestrutível. O destino do indivíduo humano é a morte, mas o do gênero humano, a vida infinita; a espécie é imortal, portanto, nosso ser verdadeiro está a salvo da morte; a Vontade sempre sobrevive.

É a partir dessas análises da indestrutibilidade do nosso ser-em-si, ou seja, nossa essência, que Schopenhauer fala sobre a metempsicose da Vontade – ou palingenesia – que significa a transmigração da alma, o eterno retorno dos nascimentos. Essa metempsicose concerne somente à Vontade, o que quebra com o conceito de transmigração da alma e transforma em transmigração da Vontade, que no momento da morte se separa de um intelecto e recebe um novo através do nascimento, criando um novo ser, que, no entanto, não vem com memória alguma passada – pois este tipo de intelecto se desvanece com a morte. Continuamente, Schopenhauer analisa o budismo –que concorda com essa teoria apresentada – , apesar de não ensinar a metempsicose, o budismo remonta uma regeneração particular que é fundada sobre uma base moral.

O filósofo comprova seu pensamento sobre a ligação entre nascimento e morte mostrando a grande taxa de fecundidade que segue de epidemias devastadoras, apresentando também as pesquisas de Casper (*A provável duração de vida humana* - 1835) confirmando que o número de nascimentos segue sempre com a imortalidade, aumentando e diminuindo na mesma proporção.

Schopenhauer mostra a existência da metempsicose em outras religiões – ou até mesmo em todas, com exceção da judaica e das religiões que derivaram dela –; no cristianismo, por exemplo, o pecado original seria uma espécie ou metempsicose indireta. Justifica assim o pensamento de Platônico sobre a idéia prevalecer sempre igual, onde uma geração será igual a outra. Para Schopenhauer, a metempsicose se apresenta naturalmente à convicção humana, desde que ele reflita, sem opiniões pré-concebidas, e onde ela não for encontrada é porque as novas doutrinas religiosas a destruíram. Consolida seu pensamento com as falas de Lichtenberg que escreve na sua autobiografia não poder se libertar da idéia de que morrera, antes de ter nascido, e Hume, que escreveu em seu tratado cético sobre a imortalidade, p. 23: “A metempsicose é, pois, o único sistema desse gênero que a filosofia pode ouvir”.

As dificuldades da metempsicose encontradas no judaísmo e nas demais religiões derivada desta é por conta de sua teoria da criação a partir do nada, um surgir do nada. Mas para Schopenhauer a doutrina mais correta é o bramismo e o budismo, que admitem uma existência antes do nascimento e depois da morte, sendo assim, a alma não foi criada, porque se fosse, não seria imutável; ela sempre existiu e sempre existirá.

Para Schopenhauer então, morrer de fato é chegar ao estado de *Nirvana*, que seria uma morte efetiva e não aparente; O *Nirvana* é um estado da mente de “supremo apaziguamento”, onde serão cessados os desejos e sofrimentos libertando-se das transmigrações da alma.

Considerações finais

Os reflexos do pensamento schopenhaueriano a cerca da morte é discrepante na sociedade contemporânea; o que ele propõe não é sempre pensar na morte de maneira mórbida, mas aceitá-la com seriedade, revendo nossos valores e nossas maneiras, já que esta é inevitável.

Desde os gregos até hoje, a morte ainda é a maior angústia do homem e seu maior medo é envelhecer e morrer, no entanto, em cada período da história a morte era vista de um ângulo diferente. Na Antiguidade, por exemplo, o direito de morrer era reconhecido (nesse caso, o conceito contemporâneo de *eutasia* era bem visto), havia uma forte relação entre vida e morte. Com o cristianismo, a vida substitui a morte, sendo um dom de Deus que deve ser cultivado; esse cristianismo reflete na modernidade trazendo consigo um dualismo ou uma dicotomia vida e morte, onde o homem “não se pode olhar de frente nem o sol e nem a morte” (De La Rochefoucauld), ou seja, os seres humanos são incapazes de encarar a morte. Na contemporaneidade o que prevalece é uma grande banalização da morte, onde ouvimos falar sobre o assunto permanentemente – com as notícias na mídia, as reportagens e as informações sobre novas doenças mortíferas – e mesmo assim é vista com horror e escândalo, sendo um fato como qualquer outro natural e ao mesmo tempo tão misterioso, levantando as perguntas que angustiam o homem: Da onde venho? Pra onde vou?

Com os avanços tecnológicos, os meios para retardar a morte e a velhice são diversos, o que ajuda a administrar o medo da morte que leva à crença no sobrenatural, no sagrado e na vida para além da morte. Desde os métodos antigos como o elixir mágico ou fonte da juventude; e o atuais como tratamentos hormonais, células-tronco, como uma ciência para evitar a morte. Contudo, apesar de todos os meios que o ser humano procura e cria para a imortalidade, no final, sempre morrem; surge a partir de então outra alternativa, a criogenia, que congela o corpo

até quando a ciência souber ressuscitá-lo, enquanto isso, surge a ideia da espiritualidade, de deixar o corpo e viver como alma, se refugiando nas religiões e crenças, pois o maior desejo do homem é a imortalidade, então sempre procura meios pra isso.

O medo da morte é inerente ao processo do desenvolvimento humano, se trata de um medo do desconhecido – ou seja, uma angústia –, que é somado com medo da extinção, de deixar tudo o que tem pra trás, de ficar sozinho e de sofrer. O resultado dessa valorização e ilusão de uma vida eterna causa bem mais sofrimento do que aceitar a morte como algo que faz parte do seu ciclo de vida.

A ideia do não-ser causa um desconforto gigantesco na pessoa, que acaba criando alguns mecanismos de defesa, querendo fugir de sua própria realidade. A socioantropóloga da Universidade de Quebec em Montreal-Canadá, Luce Des Aulniers, afirma que esse medo é o “pivô das civilizações”, pois a partir do desejo de perenidade, se desenvolve as crenças, ciências, artes, as técnicas, as instituições e até mesmo as organizações políticas e econômicas; saber que somos finitos nos força a viver, a nos relacionar, criar e construir coisas para garantir que não sejamos esquecidos.

Algumas pesquisas comprovam que pessoas com forte grau religioso possuem menos medo da morte, comprovando que a fé seria então um dos meios que ajuda na superação do terror da ideia de finitude. Outro meio também que funciona como um exercício espiritual de aceitação diária da morte vem de certas ordens religiosas católicas que costumam se cumprimentar dizendo: “*Memento Morri*”, que significa “Lembre-se de que vai morrer”, um contraponto de “*Carpe Diem*” (“Aproveite o dia”). Ou até mesmo como expressa o psicólogo do Centro Dharma da Paz, em São Paulo, Bel Cesar: “Refletir sobre a morte pode torná-la mais familiar e, portanto, menos ameaçadora”, ou seja, reconhecendo nossa finitude, reavaliemos nossas escolhas e comportamentos; segue, pois, a mesma linha de pensamento do filósofo Pascal que afirma a virtuosidade do homem quando sabe que irá morrer. Portanto, assemelha-se ao pensamento schopenhaueriano, isto é, pensar na morte faz refletir sobre a verdadeira finalidade da vida, que é viver cada instante com total consciência de que vai morrer.

Referências:

SALVIANO, Jarlee. **A Metafísica da Morte de Schopenhauer**. – Florianópolis (SC): 2012.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Da Morte/ Metafísica do Amor/ Do Sofrimento do Mundo**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo (SP): Editora Martin Claret, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Dores do Mundo (O Amor — A Morte — A Arte — A Moral — A Religião — A Política — O Homem e a Sociedade)**. – São Paulo (SP): Editora Edipro, 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Amor, Metafísica da Morte**. Tradução Jair Barboza. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2000.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e Representação**. – 2ª edição – São Paulo (SP): Editora UNESP, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Parerga e Paralipomena II (cap. 5, 8, 12 e 14)**. Tradução Wolfgang Leo Maar. In: Os Pensadores. – São Paulo (SP): Abril Cultural, 1980.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. Organização e tradução de Flamarion Caldeira Ramos. – São Paulo (SP): Hedra, 2010.

VASCONCELOS, Ana. **Manual compacto de filosofia**. – 2ª ed. – São Paulo (SP): Rideel, 2011.

COMENTÁRIOS SOBRE OS CONCEITOS DE CARÁTER INTELIGÍVEL, CARÁTER EMPÍRICO E CARÁTER ADQUIRIDO EM SCHOPENHAUER

André Luiz Simões Pedreira¹

RESUMO

Nosso artigo pretendeu comentar a teoria dos caracteres de Schopenhauer, por meio de um estudo dos conceitos de caráter inteligível, caráter empírico e caráter adquirido, no intuito de compreender sua tese da imutabilidade do caráter com fins ao entendimento de que apesar de visões distintas acerca dos caracteres, Schopenhauer e Kant convergem com relação à solução do impasse da doutrina da coexistência da liberdade com a necessidade. Para a realização da proposta, utilizou-se da obra magna de Schopenhauer, a saber, *O Mundo como Vontade e Representação* (1819) que foi basilar na tessitura do texto que ora se apresentou, embora algumas passagens da primeira crítica de Kant e de alguns comentadores tornaram-se igualmente importantes para o desenvolvimento do percurso.

PALAVRAS-CHAVE: Caráter. Liberdade. Necessidade.

ABSTRACT

Our article intends to comment on Schopenhauer's theory of characters, through a study of the concepts of intelligible character, empirical character and acquired character, in order to understand his thesis of the immutability of the character with the purpose to the understanding that although different visions about the Characters, Schopenhauer and Kant converge in relation to the solution of the impasse of the doctrine of the coexistence of freedom with necessity. For the realization of the proposal, Schopenhauer's masterpiece, *The World as Will and Representation* (1819) was used, which was based on the text of the present text, although some passages of the first criticism of Kant and some Commentators have become equally important for the development of the course.

KEY-WORDS: Character. Freedom. Need.

Introdução

Nisto o homem não faz exceção ao restante da natureza: também ele tem uma natureza fixa, seu caráter imutável, que, todavia, é bem individual e, em cada um, é outro. Para nossa apreensão este é mesmo empírico, mas por isso mesmo

¹ Mestre em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED). Professor Assistente de Epistemologia e de Filosofia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Avenida Lindolfo Azevedo Brito, 1170 – Centro – CEP: 46100/000 – Brumado/BA. Telefone: 071.8822.4379. E-mail: andreluiz.pedreira@hotmail.com

apenas fenômeno. O que ele possa ser de acordo com a sua essência em si mesma chama-se caráter inteligível.²

No prefácio à primeira edição do *Mundo como Vontade e Representação*, Schopenhauer recomendou, como exigência à leitura desta mesma obra, uma familiaridade com os escritos de Kant, que além de tornar claras algumas questões ali expostas, encarrega-se de mostrar a influência do kantismo na fundação do seu sistema. Assim, o filósofo externou sua admiração por Kant, quando disse:

Considero esta doutrina de Kant da coexistência da liberdade com a necessidade como a maior das realizações da profundeza humana. Ela e a estética transcendental são dois diamantes na coroa da fama kantiana que nunca esmaecerá.³

Na explicação sobre a doutrina da coexistência da liberdade com a necessidade, Kant se propôs a mostrar que em relação aos fenômenos, a causalidade encontra-se situada sob dois aspectos, sendo um *inteligível* quanto a sua ação, que seria o caráter da coisa em si mesma, sem qualquer referência a experiência, enquanto busca pela sua causa, e o outro *sensível* quanto aos seus efeitos, cuja causa necessariamente deve ser buscada no mundo da experiência, não havendo, segundo o Copérnico da teoria do conhecimento, nenhuma contradição nem conflito ao se encontrar a liberdade e a necessidade coexistindo em uma mesma ação, quando a comparamos com sua causa inteligível ou sensível. Diz Kant:

num sujeito do mundo dos sentidos, um *caráter empírico* mediante o qual as suas ações enquanto fenômenos, se interconectariam completamente com outros fenômenos segundo leis constantes da natureza e poderiam ser derivadas destes, enquanto eles são as suas condições, constituindo, pois, em conjunção com os mesmos, membros de uma única série da ordem natural. Em segundo lugar, ter-se-ia que lhe conceder ainda um *caráter inteligível* mediante o qual aquele sujeito é a causa daquela ação enquanto fenômeno, ele mesmo, no entanto, não se subordinando a quaisquer condições da sensibilidade e não sendo, pois, um fenômeno. Ao primeiro também se poderia chamar de caráter de uma tal coisa no fenômeno, e ao segundo de caráter da coisa em si mesma.⁴

Conforme seu caráter empírico, as ações do homem “estariam submetidas à ligação causal segundo todas as leis da determinação,”⁵ que estabelece uma relação necessária entre as causas naturais. Por conseguinte, suas ações sofreriam influências do mundo externo e suas

² SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre o Fundamento da Moral*. p. 96.

³ Idem, p. 95.

⁴ KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. p. 104.

⁵ Idem, p. 105.

causas seriam explicáveis segundo leis naturais e conhecidas por recorrência à experiência, já que “tudo o que ocorre encontra suas causas nos fenômenos (do estado precedente).”⁶ Por outro lado, enquanto caráter inteligível, as ações do homem seriam livres, ou seja, não estariam presas à conexão com os fenômenos enquanto causas, nem estariam sujeitas às variações temporais, pois “na medida em que é *noumenon*, nele nada ocorre, não é encontrada qualquer mudança, que reclama uma determinação dinâmica de tempo”.⁷ Sendo, pois, o homem compreendido duplamente: enquanto determinado por uma causa empírica, quando tomado como ser natural e enquanto determinado por uma causa inteligível, quando tomado como coisa em si.

Ao se apropriar da doutrina da coexistência da liberdade com a necessidade, Schopenhauer a subverteu em seu cerne, pois, diferente de Kant que atribuiu um fundamento racional para o caráter inteligível, o filósofo o estabeleceu com referência à Vontade, definindo-o como a própria Vontade livre.⁸ Assim, as ações segundo seu caráter inteligível não teriam nenhuma causa advinda do mundo fenomênico, pois o caráter inteligível é a própria vontade livre. Para Schopenhauer, a vontade ou o caráter inteligível não se encontra numa relação de causalidade, ou mesmo fundamento, com o caráter empírico, pois, esta é uma forma que não se aplica à vontade, que é *grundlos*, isto é, sem razão ou causa. A causalidade diz respeito à mudança, ou seja, aos fenômenos que estão vinculados necessariamente a uma relação ascendente de causa e efeito, que sempre pressupõe o tempo. A vontade ou o caráter inteligível, portanto, longe de toda causalidade, não admite mudança de estado e condição, pois que é imutável e incorrigível.

É preciso, no entanto, ter presente a diferença de concepção do caráter inteligível em Kant e em Schopenhauer. Na *Crítica da Filosofia Kantiana*, o filósofo conta entre o que há de mais excelente na filosofia de Kant a distinção entre caráter empírico e caráter inteligível. Mas recusa a dedução do caráter inteligível como fundamento do sensível através da categoria da causalidade além de todo fenômeno.⁹

O caráter empírico manifesta no tempo o caráter inteligível, porém, essa manifestação não deve ser concebida como relação causal. Assim sendo, manifestar o caráter inteligível não significa afirmar que ele tenha, nessa visibilidade no corpo, entrado nas formas *princípio de razão*, a saber, tempo, espaço e causalidade, que são as formas do fenômeno, “senão ele seria

⁶ Idem, p. 104.

⁷ Idem, p. 105.

⁸ Cf. CACCIOLA, Maria Lúcia Melo Oliveira. *Schopenhauer e a Questão do Dogmatismo*. p. 104.

⁹ CACCIOLA, Maria Lúcia Melo Oliveira. *Schopenhauer e a Questão do Dogmatismo*. p.103.

apenas visibilidade e não o que se torna visível.”¹⁰ A manifestação do caráter inteligível no caráter empírico encontra algumas dificuldades, pois que esse processo de espelhamento, em cada indivíduo, passa pelos ditames da cultura que, por sua vez, pode levá-lo a um conhecimento equivocado do seu próprio caráter e a sua conseqüente negação, ainda que verifique, a partir de si mesmo, a imutabilidade do seu caráter constatada pela observância de suas ações que vão se dando parcialmente ao longo dos anos. Esse equívoco acerca do próprio caráter leva o indivíduo a não se reconhecer pelo que constata quotidianamente, mas numa imagem completamente inversa – o que acarreta inúmeros sofrimentos.

Esse processo incorre num problema de falsa consciência, onde o indivíduo execra o que é, empenhando-se em tentativas nunca alcançadas de mudança de caráter. Tal pretensão surge, porque o indivíduo se imagina suficientemente livre em relação à possibilidade de mudança de caráter, porém, a experiência se encarrega de lhe mostrar a nulidade desses esforços, ainda que no silêncio de suas expressões.

Daí advém o fato notável de que cada um se considera a priori a si mesmo como inteiramente livre, até mesmo em suas ações isoladas, e pensa que poderia a todo instante começar um outro decurso de vida, o que equivaleria a tornar-se outrem. No entanto, só a posteriori, por meio da experiência, percebe, para sua surpresa, que não é livre, mas está submetido à necessidade. Percebe que, apesar de todos os propósitos e reflexões, não muda sua conduta, e desde o início até o fim de sua vida tem de conduzir o mesmo caráter por ele próprio execrado e, por assim dizer, desempenhar até o fim o papel que lhe coube.¹¹

Enquanto manifestação do caráter inteligível, o caráter empírico é fenomênico. E enquanto fenômeno, as ações dos indivíduos estão necessariamente vinculadas à dependência dos motivos, sejam estes reais ou ilusórios, que determinam seu aparecimento no tempo e no espaço, dentro das formas do entendimento humano em uníssono com as formas da cultura, mas o ato originário da ação mesma não se encontra nessas formas, já que é o caráter inteligível, onde se encontra, portanto, a liberdade do indivíduo e não em sua dimensão empírica, pois não há liberdade para aquilo que se encontra no mundo dos fenômenos, dado o determinismo ao qual está submetido.

Os motivos não determinam o caráter do homem, mas tão-somente o fenômeno desse caráter, logo as ações e atitudes, a feição exterior de seu decurso de vida, não sua significação íntima e conteúdo: estes últimos procedem do caráter, que é o fenômeno imediato da Vontade, portanto sem

¹⁰ Idem.

¹¹ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p.173.

fundamento.¹²

Os motivos são a forma da causalidade no homem, que podem ser reais ou ilusórios. Além dos motivos sensíveis e/ou reais que determinam as ações necessariamente, assim também podem se tornar igualmente necessários os motivos ilusórios e/ou abstratos ao mobilizarem as ações virulentamente, graças à emergência da racionalidade nos indivíduos. A racionalidade permitiu o ultrapassamento das determinações do presente intuitivo ao estado de abstração, fazendo dos motivos não reais, nem por isso menos determinante, o móvel das ações, quando estas se transformam em ato. Aos animais não é facultado o conhecimento abstrato, pois, estão fixados necessariamente ao conhecimento intuitivo. Os motivos abstratos podem levar ao erro, isto é, a uma equivocada manifestação do caráter inteligível, ainda que isso em nada altere sua significação íntima.

Com o aparecimento da razão é quase que inteiramente perdida aquela segurança e infabilidade das exteriorizações da Vontade (que no outro extremo, na natureza inorgânica, aparece inclusive como estrita conformidade a leis): o instinto entra por completo no segundo plano. A ponderação, que agora deve a tudo subsistir, produz (como exposto no primeiro livro) vacilações e incertezas; o erro se torna possível, obstando em muitos casos a adequada objetivação da Vontade em atos.¹³

Embora o motivo seja a causa necessária que determina o fenômeno da ação, está é decidida em termos metafísicos pela vontade, ou seja, pelo caráter inteligível que, portanto, assegura o conteúdo íntimo das ações, ainda que na diversidade das formas de sua manifestação. Toda ação enquanto fenômeno depende de um motivo, apresentado pelo entendimento que, de modo necessário, põe a vontade em atividade. Porém, em si mesma, a ação não se encontra na dependência dos motivos, pois, provém e é decidida pelo próprio caráter inteligível do indivíduo, que é livre de qualquer determinação temporal, já que é a própria Vontade como coisa-em-si.

Schopenhauer afirmou não ser possível fazer prescrições a vontade/caráter, pois que é livre, estando nela, portanto, a significação ética das condutas. Afirmou ainda que nenhum indivíduo nasce com um *zero moral*, uma vez que já se nasce com o caráter fixado metafisicamente que, por conseguinte, permanece o mesmo ao longo de toda a vida. Não há liberdade nos atos dos indivíduos quando se faz referência ao mundo dos fenômenos, onde as ações são determinadas pelas relações de causa e efeito. A liberdade da ação só é possível

¹² SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 201.

¹³ Idem, p. 217.

quando se faz referência ao caráter inteligível de cada indivíduo – que é fundamentalmente livre. Os motivos são apenas as causas ocasionais que determinam o fenômeno da ação dos indivíduos, não sendo aquilo que em si mesmo a determina, que é seu caráter inteligível. Assim sendo, as ações dos indivíduos são assumidas sob duas determinações: uma transcendental e outra empírica, havendo uma preponderância da primeira sobre a segunda. No aspecto transcendental, o homem é livre, porque suas ações são realizadas absolutamente conforme seu caráter inteligível.

Sua natureza em-si é o caráter inteligível que está presente igualmente em todos os atos do indivíduo e impresso em todos eles, como o carimbo em mil selos, e que determina o caráter empírico deste fenômeno que se manifesta no tempo e na sucessão dos atos.¹⁴

O filósofo cunhou também o conceito de *caráter adquirido*, ao lado dos conceitos de caráter inteligível e de caráter empírico, que foi resultado do seu contato com os escritos de Kant. Este caráter adquirido refere-se ao autoconhecimento do indivíduo que, ao observar a constância de suas ações, pode, pela experiência, reconhecer os limites do seu caráter, alcançando, graças à inteligência, uma economia de forças diante de situações e demandas que, de antemão, fogem as reais possibilidades do seu caráter, constituindo-se como

o conhecimento mais acabado possível da própria individualidade. Trata-se do saber abstrato, portanto distinto das qualidades invariáveis do nosso caráter empírico, bem como // da medida e direção das nossas faculdades espirituais e corporais, portanto dos pontos fortes e fracos da nossa individualidade. Isso nos coloca na condição de agora guiar, com clareza de consciência e metodicamente, o papel sempre invariável de nossa pessoa, que antes naturalizávamos sem regra, e preencher, segundo a instrução de conceitos fixos, as lacunas provocadas por humores e fraquezas.¹⁵

O caráter inteligível possui natureza metafísica, enquanto que os caracteres empírico e adquirido são físicos, mediados pelo conhecimento. Este caráter inteligível, da coisa-em-si, ou seja, da Vontade livre, não pode ser educado, alterado e modificado em seu conteúdo íntimo que acompanha toda ação do indivíduo, sendo aquilo que permanece invariável, mesmo diante das diferentes formas de sua exteriorização no caráter empírico. Os demais caracteres, a saber, empírico e adquirido, são oriundos das faculdades do intelecto, sendo passíveis de correção e de aperfeiçoamento, dada a sua condição fenomênica. Trata-se, portanto, da possibilidade de correção e de aperfeiçoamento no conhecimento, porém, não de uma mudança no conteúdo

¹⁴ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 94.

¹⁵ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 393-394.

íntimo do caráter, que é imutável e incorrigível.

Caráter inteligível

O caráter inteligível tem preponderância, em termos de determinação, sobre os caracteres empírico e adquirido. É metafísico, imutável e incorrigível, tendo por fundamento a vontade, que o imprime no corpo. Este caráter, o único verdadeiro em todo o homem, é absolutamente livre, já que é objetividade não fenomenal da própria Vontade. Vale ressaltar, que essa liberdade é apenas no aspecto transcendental, pois no aspecto empírico não há liberdade para os atos individuais, que estão necessariamente na dependência dos motivos e dos interditos externos que determinam a forma de sua aparição/exteriorização.

O caráter inteligível coincide, portanto, com a Ideia ou, dizendo mais apropriadamente, com o ato originário da Vontade que nela se objetiva. Em verdade, não é apenas o caráter empírico de cada homem, mas também o caráter empírico de cada espécie animal, sim, de cada espécie vegetal e até mesmo de cada força originária da natureza inorgânica que deve ser visto como fenômeno de um caráter inteligível, isto é, de um ato indiviso e extratemporal da Vontade.¹⁶

Os indivíduos seguem o determinismo do seu caráter inteligível, imutável e individual, mesmo que sua exteriorização no caráter empírico seja camuflada por condutas aparentes que se distanciam, por sua vez, de uma exteriorização perfeita do caráter inteligível no caráter empírico, devido a emergência da racionalidade no homem e, por conseguinte, a possibilidade de dissimulação que, em alguns casos, dá-se de modo inconsciente, pois levam os indivíduos ao engano, por se imaginarem capazes de se tornar outra pessoa, quando intentam em não reconhecer aquilo que é peculiar ao seu caráter inteligível, negando o *operari sequitur esse*¹⁷ dos escolásticos. “[...] Todas as ações particulares do homem são apenas a exteriorização sempre repetida de seu caráter inteligível (embora possa variar alguma coisa na forma) [...]”¹⁸ Para Schopenhauer, não é possível ao homem, pelo acesso ao conhecimento, adotar uma nova conduta, pois o caráter é imutável.

Evidentemente, os autores desse dogma conheciam a invariabilidade do homem; sabiam que sua vida, sua conduta, seu caráter empírico, enfim, era apenas a manifestação do seu caráter inteligível, o desenvolvimento de certas tendências determinadas já visíveis na criança, imutáveis; de modo que, desde

¹⁶SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 221-22.

¹⁷ “A ação segue o ser.”

¹⁸ Idem, p. 375.

o nascimento, a conduta de cada um está fixada e permanece, no essencial, idêntica a si mesma até o fim. Concordo com tudo isso.¹⁹

Por conta da imutabilidade do caráter, somente é possível ao intelecto apresentar a diversidade dos motivos aos indivíduos, quando estes se veem diante do fato de escolher, porém isso não implica na determinação do conteúdo moral, ou seja, do caráter. A escolha é determinada mesmo diante do confronto com a diversidade dos motivos, que podem definir a forma de exteriorização de uma ação, sem contudo tocar em sua significação íntima, que é inacessível, pois os motivos apenas determinam o fenômeno, isto é, a forma de exteriorização do caráter e não o que ele é em si mesmo. “Na esfera do intelecto a decisão entra em cena de modo totalmente empírico, [...] contudo, esta se produziu a partir da índole, do caráter inteligível, da vontade individual [...]”²⁰ Por conseguinte, cada ação deve ocorrer necessariamente em consonância com as determinações do caráter inteligível, entendido como “um ato extratemporal, indivisível e imutável da vontade [...]”²¹ Assim sendo, não há escolha livre no caráter empírico, pois apenas atua na forma de exteriorização e não naquilo que se exterioriza.

Nesse sentido, quando uma escolha se apresenta, ele não possui dado algum sobre o que a vontade decidirá, pois o caráter inteligível, em virtude do qual diante de motivos dados // só UMA decisão é possível, a qual consequentemente é necessária, não se apresenta acessível ao conhecimento do intelecto – tão somente o caráter empírico lhe é cognoscível, de forma sucessiva e por atos isolados.²²

A imutabilidade do caráter torna impossível o ensino da virtude, como pensavam os estoicos, pois, neste caso, há uma eleição da natureza, que incutiu nos indivíduos uma disposição de caráter para as ações genuinamente compassivas, únicas dotadas de valor moral, segundo Schopenhauer. Tendo uma disposição de caráter compassiva ou maldosa, o indivíduo irá exprimir na prática o conteúdo íntimo dessas disposições, sem que qualquer mediação pedagógica possa mudar o âmago para o qual elas se direcionam, sendo apenas possível a mudança da via, porém jamais o alvo.

Ter consciência da imutabilidade do caráter torna-se indispensável, segundo as constatações desse estudo, pois evita o conflito interior, tanto de quem prescreve como de quem deve acatar as normas estabelecidas, ao impor, de modo irrefletido, que o indivíduo se

¹⁹ PERNIN, Marie-José. *Schopenhauer*. p. 162.

²⁰ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 377.

²¹ Idem, p. 375.

²² Idem, p. 376.

transforme em outra pessoa pela obediência as normas, uma vez que, não há como alterar o imutável que lhe atravessa substancialmente, a saber, o seu caráter inteligível. Tal constatação não invalida a relevância da constituição das normas - tão caras à ordem social, que funciona como um instrumento inibidor da agressividade própria aos indivíduos de disposição de caráter maldosa - mas chama à atenção quanto aos riscos de se alimentar a ilusão da possibilidade de intervenção na natureza do caráter dos indivíduos.

Admitir essa perspectiva, da imutabilidade do caráter, leva à frustração permanente em dois aspectos: 1. daqueles que querem a eficácia, em termos de adesão, das normas instituídas, quando se deparam com a contínua transgressão dos indivíduos, sendo estes, muitas vezes, também transgressores; 2. daqueles que são obrigados a modificar suas tendências inatas, por conta de uma falha em seu autoconhecimento, vivendo a angústia diária provocada pela inadequação entre os atos realizados e o próprio querer. A autoadmissão do que se é, portanto, levaria a uma significativa redução do otimismo e da frustração de alguns indivíduos frente aos insucessos de suas tentativas, sempre infelizes, de transformação do próprio caráter.

A moral, quando nos é apresentada através da religião ou da filosofia, não pode nos tornar melhores: isto é certo. Mas ela pode nos tornar mais refletidos, porquanto aquilo que, sendo estranho à razão e originando-se da consciência melhor, é dado a razão, por meio da abstração, na forma de máximas, sob as quais devem estar todas as nossas ações²³.

O caráter inteligível é o que está no âmago das ações dos indivíduos, sendo a condição necessária de sua possibilidade e significação, como é, também, o que há de mais originário neles (o indivíduo), pois é a vontade livre. Em seu caráter inteligível, o indivíduo é pura liberdade, na medida em que se reconhece capaz de exercê-la sem interditos, ainda que só subjetivamente, em função dos impedimentos externos que impõem a forma de sua manifestação, tratando-se, pois, de uma autêntica liberdade do querer fenomênico.

Caráter empírico

O caráter empírico é a exteriorização, no tempo e nos atos dos indivíduos, do caráter inteligível, sendo tão somente um querer fenomênico. E como querer fenomênico, encontra-se dependente, de modo necessário, da presença dos motivos que determinam a forma de exteriorização do caráter inteligível, ainda que tal determinação não toque sua significação

²³ SCHOPENHAUER, Arthur. *Manuscritos Póstumos*. Apud CACCIOLA, Maria Lúcia Melo Oliveira. Schopenhauer e a Questão do Dogmatismo. p. 107.

íntima. Dada esta condição, os indivíduos fazem a experiência de um conflito incessante, quando em seus atos, verificam a disparidade entre a forma de manifestação do caráter empírico e o conteúdo íntimo do seu caráter inteligível, sendo este aquilo que se reconhece como peculiar a sua pessoa, quando resultado de um justo autoconhecimento não acometido por problemas de falsa consciência, quase sempre involuntária.

Mas esse adestramento de si mesmo, sempre fará efeito como uma coerção vinda de fora, contra a qual a natureza nunca cessa de resistir, às vezes violando-a inesperadamente. [...] Essa relação do caráter empírico com o inato confirma, pois, uma sentença do imperador Napoleão: Tudo que não é natural é imperfeito [...].²⁴

Schopenhauer apontou para o fato de que os indivíduos não podem conhecer o seu caráter inteligível por inteiro e nem todos os motivos aos quais estão expostos, pois se isso ocorresse, haveria como prever todas as ações de forma integral e com isso ser possível frear sua realização. É justamente o caráter empírico de cada indivíduo que irá lhe oferecer as condições para, ao se observar a constância de suas ações, conhecer o grau de sua maldade ou compaixão no curso do tempo que, por sua vez, leva ao caráter adquirido acerca de si mesmo. Porém, isso só pode ser pressuposto a cada ação efetivada (*a posteriori*), pois do contrário, os indivíduos poderiam se equivocar acerca de suas próprias qualidades e defeitos.

As ações decorrem do ser, trazendo cada ser a marca da pessoa de quem é: isso pode fazer o caráter parecer misterioso, mas Schopenhauer nos assegura que só o conhecemos, nos outros e em nós mesmos, a partir de suas manifestações empíricas – na verdade, da mesma forma como conhecemos o caráter da cera ou da prata clorada.²⁵

Sendo a visibilidade do caráter inteligível no tempo, o caráter empírico, excluindo os casos de falsa consciência involuntária, permite que o indivíduo possa conhecer, ainda que por analogia, o seu próprio caráter inteligível na realização de suas ações. As ações realizadas, ainda que encontrem problemas quanto à sua exata manifestação (no que diz respeito à forma), mediante o seu conteúdo moral, podem fornecer dados imprescindíveis para a suposição do caráter inteligível não somente para o indivíduo, mas também para aqueles que estão ao seu entorno. É graças ao caráter empírico, que é manifestação fenomênica do caráter inteligível, que se tornou possível a qualificação das ações dos indivíduos em egoístas, maldosas ou compassivas.

²⁴ SCHOPENHAUER, Arthur. *Aforismos para a Sabedoria de Vida*. p. 216.

²⁵ JANAWAY, Christopher. *Schopenhauer*. p. 85.

Os intérpretes esqueceram de salientar que, além dessa distinção metafísica (inteligível e empírico), Schopenhauer fornece também uma diferença ética dos caracteres que lhe permitirá falar em uma “disposição” [Stimmung] de caráter egoísta, maldosa e compassiva.²⁶

Pelo caráter empírico, pode-se falar em “[...] uma descrição tipológica dessas disposições do caráter para explicar a variabilidade das condutas humanas, ou seja, a maneira frequente porém múltipla de atuação das vontades humanas [...],²⁷ já que ele fornece, em termos de ações visíveis, o material para essa descrição tipológica que, ao ser realizada, permite supor a diferença ética dos caracteres, dada a observação dos traços do caráter inteligível em sua exposição no caráter empírico, embora o que é essencial do caráter inteligível não esteja nessas formas, pois que está fora do tempo.

O caráter empírico é absolutamente determinado pelo caráter inteligível, o qual é sem-fundamento, isto é, não está, enquanto coisa-em-si, Vontade, submetido ao princípio de razão (forma do fenômeno). O caráter empírico tem de fornecer num decurso de vida a imagem-cópia do caráter inteligível, e não pode tomar outra direção a não ser aquela que permite a essência deste último. Semelhante determinação estende-se apenas ao essencial, não ao inessencial do decurso de vida que assim aparece. Ao inessencial pertence a determinação detalhada dos eventos e ações, que são o estofa no qual o caráter empírico se mostra; eles são determinados por circunstâncias externas que fornecem os motivos aos quais o caráter reage em conformidade com sua natureza.²⁸

Se não houvesse o caráter empírico, o caráter inteligível seria apenas um conteúdo formal, de natureza metafísica, onde não haveria, portanto, nenhuma possibilidade de pressuposição do seu conhecimento. O conhecimento do caráter inteligível não significa conhecê-lo em termos metafísicos, mas reunir, ainda que de modo mínimo e negativo, um conhecimento possível, mediante sua exteriorização nas formas do princípio de razão (espaço e tempo), que possibilita o indivíduo, apesar dos riscos de uma falsa consciência involuntária, conhecer a sua própria pessoa.

Caráter adquirido

O caráter adquirido é a consciência da soma das ações que são fornecidas pelo caráter empírico, ou seja, é a admissão que os indivíduos fazem, do ponto de vista da consciência, acerca do que se imaginam ser, dada a frequências dessas mesmas ações. Isso acarreta uma

²⁶ SANTANA, Kleverton Bacelar. *Sobre a Quarta Motivação na Psicologia de Schopenhauer*. p. 10.

²⁷ Idem, p. 10.

²⁸ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 224.

incerteza, diante dos problemas relacionados à exteriorização das ações, pois o caráter adquirido pode incorrer em contradições ao levar o indivíduo a se reconhecer como portador de um caráter que se encontra em íntima disparidade com o conteúdo moral do seu caráter inteligível. Essa contradição incute no indivíduo um sentimento de angústia mediante a consciência dessa disparidade, que revela, por conseguinte, um autoconhecimento distorcido.

Este nada mais é senão o conhecimento mais acabado possível da própria individualidade. Trata-se do saber abstrato, portanto distinto das qualidades invariáveis do nosso caráter empírico, bem como // da medida e direção das nossas faculdades espirituais e corporais, portanto dos pontos fortes e fracos da nossa individualidade. Isso nos coloca na condição de agora guiar, com clareza de consciência e metodicamente, o papel sempre invariável de nossa pessoa, que antes naturalizámos sem regra, e preencher, segundo a instrução de conceitos fixos, as lacunas provocadas por humores e fraquezas.²⁹

Por conseguinte, o caráter adquirido é a consciência de si, que leva os indivíduos a se afirmarem como possuidor de virtude ou defeito, ainda que este último seja o menos eventual. Os caracteres empírico e adquirido só são possíveis mediante o intelecto, em função de sua faculdade de memória e de reflexão, que faz os indivíduos se colocarem a si mesmos como objeto de avaliação e classificação dos limites e das possibilidades do alcance de suas práticas, o que lhes permitem evitar desgastes desnecessários frente às conquistas que não são compatíveis com a disposição do próprio caráter, sejam estas físicas ou psíquicas.

Afetar alguma qualidade, gabar-se dela, é uma confissão de não possuí-la. Uma pessoa pode vangloriar-se de ter coragem, erudição, inteligência, espirituosidade, sucesso junto às mulheres, riqueza, posição social ou qualquer outra coisa e nós podemos concluir que justamente nessa matéria lhe falta algo. Pois quem de fato possui por inteiro uma qualidade não pensa em expô-la nem em afetá-la, mas a esse respeito permanece bem calmo.³⁰

Ter o caráter adquirido pressupõe, portanto, o conhecimento da própria individualidade, ou seja, dos limites do próprio caráter. Com a admissão de tal caráter, os indivíduos aprendem pela experiência aquilo que quer e pode fazer, evitando o esgotamento desnecessário de suas forças na obtenção de algo que não se coaduna com as disposições do seu caráter. Pelo caráter adquirido, estes indivíduos aprendem o que se torna possível de ser alcançado, diante das muitas coisas que são desejadas, ao prever o grau de força que lhe é próprio frente a certas conquistas. Essa postura, resultante do autoconhecimento, evita a

²⁹ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 393-94.

³⁰ SCHOPENHAUER, Arthur. *Aforismos para a sabedoria de vida*. p. 216.

virulência da sensação contínua de desejo contrariado a que os indivíduos estão fadados, quando, por desconhecimento dos próprios traços de caráter, se arvoram em certos objetivos que terminam por não lhe trazer nenhuma satisfação.

Pois assim como o peixe só se sente bem na água, o pássaro no ar, a toupeira debaixo da terra, todo homem só se sente bem na sua atmosfera apropriada. Do mesmo modo, por exemplo, o ar da corte não é respirável por todos. Por falta de inteligência suficiente nessa ordem das coisas, muitos fazem os mais diversos e fracassados tipos de tentativas, violam o próprio caráter no particular e ainda têm de se render novamente a ele no todo: aquilo que conseguem tão penosamente contra a própria natureza não lhes dá prazer algum. O que assim aprendem permanece morto³¹.

Por mais hediondo que possa ser o caráter de um indivíduo, as instituições educativas, que comungam da ideia de melhoria dos indivíduos, não poderão interferir no conteúdo ontológico do caráter, mas tão somente na sua forma de exteriorização, pois o indivíduo jamais poderá se desvencilhar do seu caráter, ainda que passe toda a vida a repudiá-lo. A educação é necessária, porém não suficiente para melhorar os indivíduos, sendo apenas um instrumento eficaz, enquanto instituição fundamentalmente repressiva, pela lembrança diária ao indivíduo dos castigos e das punições que seus atos podem acarretar, fazendo com que eles contenham suas inclinações de caráter mais escusas.

A finalidade da educação, segundo a perspectiva assumida durante o curso da investigação, constitui-se em tarefa nobre, pois a inibição da exteriorização dos traços de um caráter maldoso, que ameaça a vida em sociedade, contribui bastante na redução dos males que assolam as relações humanas. Porém, tal perspectiva não se opõe as políticas educacionais de conscientização dos indivíduos que, dada a forma como são empreendidas, podem conferir aos indivíduos um autoconhecimento do próprio caráter que, por sua vez, auxiliem no entendimento das vantagens e desvantagens acerca do próprio caráter frente às demandas da realidade.

[...] Pela experiência nos tornamos cômicos da inflexibilidade do caráter alheio e até então acreditávamos de modo pueril poder através de representações abstratas, pedidos e súplicas, exemplos e nobreza de caráter fazê-lo abandonar seu caminho, mudar seu modo de agir, despedir-se de seu modo de pensar, ou até mesmo ampliar suas capacidades; [...].³²

Somente por um sensato autoconhecimento do seu caráter é possível ao indivíduo saber “o gênero e a medida de seus poderes e fraquezas, economizando assim muita dor.”³³ O

³¹ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 393.

³² SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 393.

³³ Idem. p. 394.

processo diário do autoconhecimento poupa-o da árdua tarefa de suportar aquilo que pode contrariar seu próprio caráter, guardando-o da frustração “de tentar aquilo que não o permitirá ser bem-sucedido.”³⁴ Porém, faz-se preciso ressaltar que o caráter adquirido só pode ser alcançado na vida adulta, em decorrência da extensão do conhecimento acerca da própria pessoa, ou seja, do próprio caráter. Na juventude, este conhecimento se torna inacessível, já que nesse período, o caráter não se tornou conhecido, pois que pressupõe o tempo como condição de sua possibilidade. Isso, portanto, não excluí a possibilidade de indivíduos adultos com conhecimento adolescente acerca do próprio caráter.

Caso tenhamos investigado onde se encontram nossos pontos fortes e fracos, desenvolveremos, empregaremos, usaremos de todas as maneiras os nossos dons naturais mais destacados e sempre nos direcionaremos para onde são proveitosos e valiosos, evitando por inteiro e com auto abnegação aqueles esforços em relação aos quais temos pouca aptidão natural.³⁵

Ao se evitar a postura ignóbil frente ao próprio caráter, o indivíduo torna-se menos passível de reunir, no decurso do tempo, uma falsa opinião sobre si mesmo que, portanto, contribui de maneira positiva, assim se julga, dando-lhe a consciência prática dos limites e das possibilidades no que diz respeito às reais disposições do seu próprio caráter.

Conclusão

Diante de tudo que fora exposto, percebe-se que Schopenhauer, em sua descrição dos tipos de caracteres, permanece voltado à solução apresentada por Kant no quis diz respeito ao problema da coexistência da liberdade com a necessidade. Kant concebe o homem sob dois pontos de vista: 1. como ser natural, por conseguinte submetido ao determinismo; 2. como ser inteligível, por conseguinte livre. Sendo esses pontos de vistas assentados na distinção, deveras conhecida, entre fenômeno e coisa-em-si. Porém, vale ressaltar que apesar da concordância quanto a resolução do impasse entre liberdade e necessidade, Schopenhauer e Kant atribuem fundamentos distintos para o caráter inteligível. Enquanto Kant lhe atribuiu a razão por fundamento, Schopenhauer o concebeu como a própria vontade livre.

Sendo o caráter inteligível de cada indivíduo metafísico, imutável, inato e incorrigível, Schopenhauer teria se omitido em falar sobre Educação Moral. Tomá-la como possibilidade, viria a contradizer sua filosofia moral. Assim, a educação moral seria “o ajuste da conduta

³⁴ Idem.

³⁵ Idem. p. 393.

humana a certas normas de valores ou preceitos morais”³⁶, porém, vale ressaltar que, segundo a perspectiva de Schopenhauer, esse ajuste não corresponde a uma mudança de caráter mediante a realização de certas ações. As ações são condicionadas pelas regras externas que apenas interferem na forma de manifestação do caráter inteligível sem, contudo, tocar em seu conteúdo originário.

[...] se o caráter não fosse, como originário, imutável e por isso impenetrável a toda melhoria mediante a correção pelo entendimento; se, antes, como aquela ética superficial o afirma, fosse possível uma melhoria do caráter mediante a moral, e de acordo com isso, “um progresso para o bem”, então, se assim muitas instituições religiosas e os esforços moralizantes não tivessem errado o alvo, a metade mais velha da humanidade teria que ser significativamente melhor do que a mais jovem, pelo menos na média. Há porém tão poucos traços disto que, inversamente, esperamos antes algo de bom dos jovens do que dos velhos, que ficaram piores com a experiência.³⁷

Após a recepção da tese da imutabilidade do caráter, torna-se possível pela ordem legal – Lei, Polícia, Direito e Estado – a tarefa de desviar o caráter dos indivíduos de suas inclinações perversas, sem conduto poder melhorá-lo, uma vez que a educação é necessária, mas não suficiente.

para uma melhoria efetiva seria exigível que se transformasse toda a forma de sua sensibilidade para os motivos [...]. Isso porém é por certo mais impossível do que transformar chumbo em ouro. Pois seria preciso que, por assim dizer, se virasse pelo avesso o coração no corpo e que se metamorfoseasse seu âmago mais profundo.³⁸

Essa ideia de caráter como algo determinado que, por sua vez, levou Schopenhauer a dar uma resposta negativa à possibilidade da educação moral, segundo a perspectiva de Kleverton Bacelar, vem contrariar os hábitos mentais modernos, pois, a Pedagogia e o Direito Penal apostam veementemente na educabilidade e re-educabilidade moral do homem.³⁹ No entanto, a experiência quotidiana encarrega-se de mostrar a ingenuidade de tal pretensão.

A educação não pode mudar o caráter dos indivíduos, pois, este já se “encontra fixamente determinado desde o nascimento e no essencial permanece o mesmo até o fim da vida.”⁴⁰ Na vida, portanto, haverá “o desenvolvimento de decididas e imutáveis disposições já

³⁶ HOZ, V. G. *Dicionário de Pedagogia*. p. 310-11.

³⁷ SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre o fundamento da moral*. p. 194-195.

³⁸ SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre o fundamento da moral*. p. 197.

³⁹ SANTANA, Bacelar. *Schopenhauer e a impossibilidade da educação moral: comentário do capítulo XXVIII dos Paralipomena*. p. 14.

⁴⁰ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. p. 380.

reconhecidas na criança.”⁴¹ Apenas resta a educação, como algo externo, propor a forma de direção do caráter/vontade, sem que com isso esteja assegurada a mudança de sua verdadeira inclinação.

Por conseguinte, instrução e conhecimento aperfeiçoado, vale dizer, ação do exterior, podem ensiná-la que errou nos meios e assim fazê-la buscar o fim pelo qual se esforçava, de acordo com sua essência íntima, por um caminho inteiramente outro e até mesmo num outro objeto; jamais, entretanto, podem fazer com que realmente queira de maneira diferente do que quis até então, o que permanece inalterável [...].⁴²

Desde modo, a educação apenas poderá fornecer situações para que cada indivíduo possa refletir sobre as tendências do seu caráter, porém, essa reflexão em nada poderá ajudar, já que as decisões definitivas acerca da ação de um indivíduo provêm do seu próprio caráter, possibilitando, assim, diante do contentamento ou descontentamento da ação realizada, o conhecimento do que se é. Quanto mais a educação se esforça para manter o indivíduo consciente das consequências de suas ações para consigo mesmo, o conhecimento obtido lhe assegura condições melhores de autoconhecimento, que impede decepções na tentativa de querer se transformar em outra pessoa.

Schopenhauer é um cético com relação à moralidade. Não há como mudar a disposição do caráter. Ele é livre como o é a própria vontade do indivíduo, que em Schopenhauer designam as mesmas coisas, já que o caráter é a forma da vontade objetivada no homem. A um leitor desavisado, tal concepção de caráter parece incitar a certo permissivismo moral, mas, pelo contrário, apenas quis ser uma reflexão sobre os limites e as possibilidades de modificação da natureza humana. A filosofia, o filósofo apenas atribuiu a tarefa de interpretar e explicar o agir humano, sem nunca poder intervir ou modificar o caráter dos indivíduos, sendo impossível conceber uma filosofia prescritiva.

A filosofia, portanto, estaria resumida unicamente a uma exposição abstrata do que é o agir humano, sem qualquer possibilidade de se constituir em uma práxis que, por mediação, viesse a modificar as disposições metafísicas do caráter. O que pode a Ética?, assim perguntou o filósofo no § 20 da obra *Os Dois Problemas Fundamentais da Ética*, mais especificamente na parte intitulada *Sobre o Fundamento da Moral*. A resposta dada a sua própria questão é negativa, pois, a Ética nada poderá com relação á mudança de caráter, porém, sem hesitar, o filósofo acredita veementemente na força dos mecanismos de repressão e coerção, utilizados

⁴¹ Idem.

⁴² Idem, p. 381.

pelas instituições que se definem educativas, pois, somente por meio desses mecanismos é possível conter a virulência das disposições metafísicas do caráter, quando estas se constituem em ameaça para a vida em sociedade.

Referências:

CACCIOLA, Maria Lúcia Melo e Oliveira. *Schopenhauer e a questão do dogmatismo*. São Paulo: UNESP, 1994.

HOZ, V. G. *Dicionário de Pedagogia*. Barcelona: Editorial Labor, 1970.

JANAWAY, Christopher. *Schopenhauer*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. 3ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-88.

PERNIN, Marie José. *Schopenhauer: decifrando o enigma do mundo*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

SANTANA, Kleverton Bacelar. *Sobre a IV motivação na Psicologia de Schopenhauer*. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anais), 2004.

_____. *Schopenhauer e a impossibilidade da educação moral: comentário do capítulo XXVIII dos Paralipomena*. Colóquio Internacional sobre Schopenhauer. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução: Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. *Aforismos para sabedoria de vida*. Tradução: Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *El mundo como voluntad y representación II (Complementos)*. Tradução: Pilar López de Santa Maria. Madrid: Editorial Trotta, 2005.

_____. *Sobre o fundamento da moral*. Tradução: Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A TRANSIÇÃO DA COISA AO OBJETO DENOMINADO

Wellington Amâncio da Silva¹

RESUMO

Discutiremos os significados das palavras, “coisa”, “objeto” e “verdade” a partir de conceituação experimental, apontando quando possível, para as suas texturas e implicações históricas. Pressupomos que cada uma destas palavras-conceitos é uma síntese precisa de um caudal de conhecimentos, formas de conhecer e conceber a verdade; com efeito, cada uma destas palavras sustenta - seguida as determinações das suas verdades filosóficas -, uma visão de mundo e as operações necessárias ao conhecimento e à ação sobre o mundo. Objetivamos demonstrar que cada um destes conceitos transita em sua idealidade como representação de mundo e a partir disso orienta as ações humanas e o entendimento.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria do Conhecimento. Coisa. Objeto. Verdade. Conceitos.

THE TRUTH CONTRASTS - FROM THE THING TRANSITION TO THE DENOMINATED OBJECT

ABSTRACT

Will be considered the meanings of the words, “thing”, “object” and “true”, from experimental conceptualization, and pointing, where to possible, for to their historical context and implications. We assume that each of these word-concepts is a precise synthesis of a wealth of knowledge, ways of knowing and conceiving the truth; In fact, each of these words maintains - following the determinations of their philosophical truths - a world view and the operations necessary to knowledge and action on the world. We aim to demonstrate that each of these concepts transits in its ideality as a representation of the world and from this it guides the human actions and the understanding.

KEYWORDS: Theory of Knowledge. Thing. Object. Truth. Concepts.

Dedico este ensaio ao Prof. Dr. Feliciano de Mira

¹Professor Auxiliar da Universidade Federal de Alagoas – UFAL- *Campus* Sertão. Mestre em Ecologia Humana pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB/*Campus* VIII. Pedagogo (UNEB). Especialista em Ensino de Filosofia (UCAM). É vinculado ao Grupo de Pesquisa “Ecologia Humana” – UNEB/CNPq. Núcleo de Estudos em Comunidades e Povos Tradicionais e Ações Socioambientais (NECTAS) UNEB/CNPq. Núcleo de Estudos Socioeconomia do Desenvolvimento Sustentável – Universidade do Estado da Bahia-UNEB/CNPq. É membro fundador do Grupo de Estudo Nietzsche e Indigência. welihamancio@hotmail.com

Introdução

λεῦσσε δ' ὅμως ἀπεόντα νόωι παρεόντα βεβαίως·

*οὐ γὰρ ἀποτιμήξει τὸ ἐὼν τοῦ ἐόντος ἔχασθαι
οὔτε σκιδνάμενον πάντη πάντως κατὰ κόσμον
οὔτε συνιστάμενον. Παρμενίδης, DK 28 B4².*

[...] em que fundamento baseia-se a referência ao objeto do que, dentro de nós, é chamado de representação? Immanuel Kant, Carta a Marcus Herz, 21 de fevereiro de 1772.

[...] o que se pode em geral dizer, pode-se dizer claramente; e sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar. Wittgenstein, (1994, p. 131).

A partir de onde devemos decidir o ser-da-coisa? Tomamos posição na experiência cotidiana, com a reserva de que a sua verdade exige ser fundamentada. Não procuramos, em detrimento das coisas singulares, a série de regula cada uma delas, mas a determinação universal de cada uma dessas coisas, que consiste no fato de elas serem “estas coisas”. Martin Heidegger, 1992, p. 25.

É preciso constituir um cenário auspicioso no qual se ofereçam as condições necessárias para refletir-se os modos, condições e possibilidades de transição da coisa ao objeto (e por que não a via contrária). No âmbito da Teoria do Conhecimento (sobretudo quando se busca entender o que vem a ser o conhecimento, a partir de conceituação) é preciso reconhecer a confusão conceitual *entre* as terminologias, “objeto”, “coisa”, “verdade”, “realidade”, “fato”, etc. Neste primeiro ensaio tentamos descrever precisamente as duas primeiras terminologias, considerando-as - como elementos mutáveis, dinâmicos, transitivos, e ainda, correlatos ou disjuntivos -, na esfera conceitual que as define historicamente – a finalidade deste ensaio é fornecer subsídios à hipótese de que *toda verdade se constitui como tal a partir das relações conceituais fundadoras de conhecimento verdadeiro*. Para a devida compreensão da sentença anterior é preciso afirmar que o conceito de coisa e o conceito de objeto são correlativos; desenham, edificam, ilustram e essencializam o conceito de verdade, como aporte ao fundamento do conhecimento dito “verdadeiro” - o conceito de verdade na condição de modo de conhecimento disponível. Destarte, o conceito é uma rerepresentação formal do objeto, no

² “Mas olha para as coisas que, apesar de distantes, estão firmemente presentes na mente/pois não separarás o que é da sua ligação com o que é/nem se dispersando de qualquer modo por toda parte em ordem/nem se reunindo.”. Tradução do fragmento B\$, de Parmênides a cargo de Kirk, Raven & Schofield e modificações de Rafael Huguenin.

campo da linguagem³. Na qualidade de instrumento nominativo, este finaliza a transição da coisa ao objeto oferecendo-nos um produto do conhecimento nos limites formais do paradigma vigente de mundo. Portanto, para um primeiro esclarecimento a partir do qual nos guiaremos, o *limite* da coisa reside primeiro no nome e a *possibilidade* do objeto parte da sua denominação conceitual⁴. Esta tentativa de conceituar a coisa é uma tentativa de determinação dos limites da possibilidade de pensar a coisa, através de uma delimitação da enunciação dos seus conceitos por meio da linguagem, por conseguinte e justamente, pensa-se o objeto dentro de um marco conceitual precisado no horizonte de definição da coisa.

O conhecimento na condição de compreensão correlativa

O que é o compreender a partir de conceitos, e como isto é possível? Num primeiro momento, responder a questão deste *compreender* parte da hipótese de que a denominação de um elemento da Natureza⁵, a coisa, possibilita a entrada formal neste *compreender* condicionante, seja como fenômeno em vias de uma apreensão pela consciência (do fenômeno enquadrando numa possibilidade denominativa) ou sob a dimensão de “objeto racionalizado”⁶, denominado. A denominação possibilita para nós a materialidade da coisa em objeto (e ainda da própria coisa na qualidade de elemento generalizado)⁷. No entanto, há objetos cuja linguagem mais comum denomina-o de coisa – e aqui é preciso assumir uma postura de delimitação de sentidos entre coisas e objetos, precisando - historicamente a partir da literatura correspondente - seus antagonismos, sinonímias, transições, intersecções, correlações, aporias, *anomias*, sobretudo no campo estático da dicotomia em que convencionaram tais conceitos.

Sabemos que aquilo que se diz e que se pensa sobre o *conhecimento*, como desenvolvimento teórico extensivo do saber formal, tem como primado conceitual o *conhecido*,

³ A linguagem se aproxima daquilo que antes pelos sentidos nos aproximamos (Da Silva e Marques (2014b, p. p. 459). Obviamente, a condição de “anima” (ζῷον) do humano é imprescindível a essa contiguidade das coisas, *a posteriori* sabidas em linguagem; o ζῷον λόγον ἔχον translada e transmuta a concretude da coisa em abstração pela linguagem.

⁴ Diz respeito ao um nome que aponta a um conceito, ou à conceituação que estrutura-se a partir de denominação; o conceito é sempre uma denominação formal e extensiva do objeto do conhecimento.

⁵ Quando utilizo a palavra “Natureza” com a inicial em maiúscula quero evocar aquela divindade inerente ao pensamento da maioria dos filósofos pré-socráticos, de divindade no sentido de inesgotabilidade de sentidos e lugar do mistério. A Natureza é o sagrado.

⁶ “Objeto racionalizado”, para o que pretendemos aqui, é preciso saber, consiste em uma expressão tautológica.

⁷ Numa sequência resumitiva, para fins de explicação didática, temos a sequência metafísica, da anomia para o conhecer, isto é, do caos indiferenciado ao mundo ordenado no âmbito da consciência: o “*nada* como grau zero e dimensão do incógnito”; a *Natureza* na condição de totalidade possível à consciência e à experiência; a *coisa* como elemento constituinte no horizonte do ainda-não denominado, porém fenomênico no horizonte da consciência denominativa.

antes e a partir da sua objetividade denominada, isto é, do seu conceito na condição de representação especular da *realidade* - a representação é uma exterioridade para as coisas (Da Silva, 2014a, p. 4); a representação é uma aproximação conceitual da coisa representada, é o seu objeto possível, na condição de linguagem; por isso, representação é um constituto isomórfico, entre coisa-em-si e produto racionalizado do conhecimento; mas, há historicamente uma demanda: “a partir da essência da verdade como *conformidade*⁸, torna-se necessário que a estrutura da verdade seja um reflexo da estrutura da coisa” (Heidegger, 1992, p. 42); antes disso, a coisa é o percebido sem nome específico, ou uma *imprecisão do nome*, logo, tal conformidade – e a vontade da verdade como essencialidade – perspectiva-se na crise. A coisa é oblíqua, nunca deixa de ser *algo* – mas, ainda que se torne objeto denominado, sua concretude material é perpassada pelo incógnito do *algo* inerente à Natureza, isto é, o objeto por mais racionalizado que seja apresentará em sua arquitetura cognoscitiva uma *margin* de dissenso e mesmo uma abertura ao Incógnito⁹; por outro lado, o objeto denominado, e por isso mesmo conhecido, é inerente ao cosmo na qualidade de elemento cujos ângulos periféricos são abrangidos pelas conceituações; o conceito também pertence à Natureza (que não se deixa racionalizar plenamente pela “geometria do ângulo racionalizador”); o conceito nunca é plenamente acabado – sobra a este sempre uma vaga, requer-se um acepilamento. Neste sentido a Natureza é *φύσις κρύπτεσθαι φιλει*¹⁰, “a Natureza¹¹ (*φύσις*) ama ocultar-se”, no sentido daquilo que intuímos como sendo a sua essência: da *φύσις* no sentido de acontecimento entrevisto de modo espontâneo e crescente, e este ocultamento (*κρύπτεσθαι*) é o não-racionalizado.

Os fatos são subjetivados na memória e tornam-se *outra-coisa*, porque não se esgotam em sentidos em nosso campo de racionalidade, inclusive mudam de nome, recebem a chancela de verdade e a denominação de verdade; sua *coisidade* perde força sob um nome, mas ainda acena presumíveis novos sentidos no horizonte das possibilidades de sentidos e denominações que ali demandam. Neste sentido, a quiddidade da coisa, sua natureza intrínseca, antes de objetivar-se em *outra-coisa*, é a de deixar-se perceber transitivamente – conforme a vontade da consciência interessada -, no âmbito da sua natureza sem-nome (incogitada), de onde provém, isto é, no enlace profundo com a Natureza - como “ente” para além da física racionalizada pela *ratio* - e da sua abertura como materialidade elementar; a quiddidade da coisa se deixa clarificar

⁸ Grifo nosso.

⁹ Sua natureza nunca é esgotada pela análise, pela conceituação ou ainda pela percepção. Mesmo que parcialmente conhecido pelo nome do impreciso, o Incógnito se configura como tal na disjunção entre as faculdades de conhecimento, da sensibilidade e do entendimento.

¹⁰ Heráclito de Éfeso, R.P., 34f., segundo a edição de Bywalter.

¹¹ É importante enfatizar que também nesta palavra reside o sentido de *Γαία* e, sobretudo de *Οἴκος*.

pela consciência interessada – a consciência interessada é sempre uma consciência denominativa; a quiddidade ocorre numa interação que visa o saber, em outras palavras, a natureza da coisa é ser sabida – a consciência visa uma denominação.

No horizonte do incógnito ao cónito, o primado da coisidade é a sua materialidade bruta, na condição de apreendida em objeto-denominado pela consciência subjetiva; da materialidade bruta à racionalização do objeto, polido no nome, temos um esforço brutal, desejanste da investida de sentidos no *algo* da coisa¹²; e é o nome do objeto que desfaz, provisoriamente, o *algo* da coisa em objeto denominado, lá *onde* a intersubjetividade obtém certos consensos, no que diz respeito às significações convencionais, no esteio desta objetividade convencionalizada. Neste sentido, Heidegger (1992) questionou:

Em que é que pensamos, quando dizemos “uma coisa”? Visamos um pedaço de madeira, uma pedra; uma faca, um relógio; uma bola, um dardo; um parafuso ou um fio metálico; mas também chamamos “uma coisa imponente” a um grande átrio de uma estação de caminho de ferro; e dizemos o mesmo de um abeto gigantesco. Falamos das diversas coisas que aparecem num prado, no Verão; ervas e plantas, borboletas e escaravelhos; a coisa que está ali na parede – o quadro, por exemplo – também lhe chamo coisa e um escultor, no seu ateliê, tem diversas coisas, acabadas ou por acabar (p.16-17).

Há nesta frase duas categorias de coisas: a) aquelas que se mostram (no sentido de *ἀπόφανσις*) como elemento bruto da Natureza, “[...] um pedaço de madeira, uma pedra”; b) aquelas que se mostram como elemento da Natureza objetivado por fabricação: “[...] uma faca, um relógio; uma bola, um dardo; um parafuso ou um fio metálico”. As duas categorias se constituem como “acabadas ou por acabar”. É importante precisar esta diferença, sobretudo porque todas elas, mais cedo ou mais tarde, focadas estarão no campo de visão interessada do humano, mas, por vezes esta diferença entre categorias de coisas, em que objetos às vezes se encontram, apresentam uma relação de nomes como se se submetesse a uma condição - amortecedora das diferenças - de “catacrase”. Se há “uma coisa imponente” - não apenas pelo tamanho em perspectiva de altura e grandeza, porque o tamanho tem relação com a extensão do seu problema ou da sua complexidade – está é imponente muito mais por aquilo que pode significar sempre na condição de condição de abertura e não esgotamento de sentidos – por isso se *coloca a nossa frente*, se impõe como *θαυμάζειν*, assombro.

¹² O *algo* da coisa é o seu “específico”, tal qual o *algo* se refere genericamente a um elemento sem nome: a coisa.

O efeito nominador

Falar sobre a “coisa” enuncia-se geralmente a partir do que se convencionou saber desta – mas, o que se sabe? Antes de tudo, a coisa é o *algo*, imediatamente ou primariamente considerado no campo do conhecer; “coisa” é indeterminação no horizonte do saber, e determiná-la é, por conseguinte à percepção da coisa, demarcá-la no âmbito de um nome que anula seu *aliquid*, seu *algo*. De modo geral, a coisa diz respeito aos existentes e ainda-não-existentes, qual seja, àqueles cuja “possibilidade de existência” está em vias de efetivar-se (e a concessão de existência é dada por nós sob a condição de apreendê-los racionalmente e fixá-los, mesmo que provisoriamente, num campo nominativo); sobre a coisa diz-se ainda de algo que não se quer ou não se pode nomear, momentaneamente, portanto, a coisa é um “ente” em *εποχη*, em suspensão.

Permitimos-nos pensar a coisa como elemento sempre no “provisório” do rito do cognoscível, isto é, na condição de *algo* em vias de apreensão e conhecimento. A coisa é, por assim dizer, um “ainda-não-denominado” quando pensada no campo formal do conhecimento; é um “ente”, que para *ser* conhecido precisa *estar* lá, no horizonte da percepção e da inteligência, como sendo um elemento transitivo, do *algo* visto à objetivação do conhecimento. Contudo, o nome *coisa* é já uma denominação para o “indenominado”, isto é, para o “incógnito em transição”; todo denominado antes se deu para tal, todavia, sob um nome de passagem; se é um nome é provisório; a coisa tem seu nome como elemento que paina no efêmero deste processo de transição cujo *télos* é o conhecer. Como fenômeno, isto é, como algo em mostraçãõ (*ἀπόφανσις*), da indefinição à definição objetiva por denominação, a coisa é o “denominal do incógnito”, qual seja, aquilo que se mostra do “caos” ainda como imprecisão¹³. Sua condição de incongruência – de coisa cujo nome denomina um “ainda-não-denominado” – se resolve quando a coisa não é em-si, qual seja, é *hipótese pura* suscitada no problema. A coisa sempre se mostra na incongruência, por causa disto, ontologicamente em transito, esta é o *algo* a ser conhecido por denominação. O *algo* da coisa é o que imediatamente foi entrevisto, porque fora por si dado à consciência no campo do entrevisto, do “impreciso”; sua coisidade é sua concretude perceptível como ainda *algo*. “A coisalidade deve ser qualquer coisa de incondicional” (Heidegger, 1992, p. 20).

¹³ Kant certamente admite isso ao afirmar que “por trás dos fenômenos há que admitir e conceder ainda outra coisa que não é fenômeno, quer dizer as coisas-em-si” (1995 p. 99-100).

O ato de dar nome é um método aproximador, no escopo das interações do sujeito com os elementos da sua exterioridade; dar nome corresponde a intenção de contiguidade para as coisas. A nomenclatura traz a “coisa indiferenciada” para o campo do interesse, o elemento natural percebido *à priori* para o âmbito do conhecido, pela relação de similitude (*ομοιωσις*) e de isomorfismo com outros elementos anteriormente denominados. No ato de dar nome, a “coisa indiferenciada” é subsumida no todo nominado (*conhecido*) deixando de *ser* coisa-em-si (*ding an sich; νοούμενον*)¹⁴; a coisa se torna um *conhecido* nos processos de nomenclatura. A coisa já é para nós *um* nome: “coisa”; no entanto - e é preciso considerar aqui esta “subjuntividade significativa”¹⁵ -, é denotada pela temporalidade implícita no termo “coisa” em seu contexto: imprecisão do elemento, imprecisão conceitual, imprecisão da visada, imprecisão temporal - coisa é uma imprecisão do nome; esse estado denotado, da coisa é, por assim dizer, uma transitividade entre o possível ou desejado pela consciência interessada pela “coisa”; e ainda, entre o que daí se depreender como nome e sentido, temos a coisa lançada no campo dos objetos conhecidos como etapa final do conhecer. A nomenclatura é, pois, um estabelecimento de sinais, e possibilita a relação de similitude/diferença através do qual tem-se o conhecido representado; a coisa tem para nós a *conotação* precisa de “imprecisão”, mirada pelo conhecer; o conceito de “coisa” tem ainda como núcleo as conotações do *algo* – neste sentido, no primeiro passo do conhecer em geral, na empiria, a coisa ainda não está à mão; literalmente, a coisa é alcançada pela vontade consciente do conhecimento; ela é tomada perdendo-se da coisa-em-si para à objetivação. Da coisa ainda-não-denominada surge como produto do conhecimento na condição ontológica de existir, encerrada numa materialidade denominada objeto.

É uma questão de nome o fato de haver duas dimensões de coisas, a saber, a dimensão da *coisa genérica* e da *coisa específica*; no campo da análise ou da síntese, por exemplo, a genericidade da coisa é anterior ao domínio de especificidade no qual é posta; a genericidade da coisa é um distanciamento. Heidegger (1992) definiu coisa em dois sentidos fundamentais: um *estreito* (disponível à mão) e um *largo* (que se passa no mundo); em vista de coisas num

¹⁴ A partir das delimitações conceituais da coisa-em-si, em Kant (KrV, 1997), isto é, que tem sua existência independente da consciência, o elemento que depreende da coisa-em-si, a coisa em geral, é o que um nome a define; disto poderíamos afirmar que “entendemos as coisas a partir do que elas são e isto se baseia essencialmente no conceito que construímos *sobre* o que elas são” (Da Silva, 2014, p. 05).

¹⁵ No transito do *a priori* ao *a posteriori*, da coisa ao objeto, a ação sobre a coisa determina sentidos pela denominação. A substantivação da coisa não se desliga do tempo da ação, no âmbito do processo interessado de desvelamento da coisa como elemento *ainda* indiferenciado em objeto denominadamente conhecido. O *tempo da ação e suas conjunções temporais com a ação* (da não percepção do incógnito; do incógnito entrevisto, sem o interesse; da *coisa* entrevista no incógnito, sob o interesse; da *coisa* como um possível, da coisa *como* hipótese, da *coisa* no transito da indiferenciação ao interesse; da *coisa* genérica; da *coisa* antes imprecisa identificada por um nome específico) condiciona significados à coisa. Este condicionamento é uma transformação essencial da coisa genérica à coisa específica, denominada com relação a outros objetos.

sentido estreito, há aquelas que mesmo perto, não estão à mão: mas “ligeiramente” à frente (*re extensa*), portanto esta figura espacial – largo e estreito – não resume a posicionalidade das coisas. Como grande parte dos filósofos modernos, também Wittgenstein parece entender “coisa” na condição de representação de essência, e “objeto” como aquilo que pode ser expressa em proposições, que pode ser afigurado (TLP, 20.233); Heidegger parece concebê-la na condição de objeto em geral cujo nome é fraco¹⁶ (1992, p.16-17). Dizer é provar e, por meio do conceito, as coisas se objetivam na consciência e na contiguidade das mãos – e existem de fato para nós, por denominação. Denominar é assentar a coisa no “campo de visão” do sujeito que representa; as representações sintéticas e analíticas são constituídas de nomes evocativos, de “superfície de sentidos”, de *mimesis*.

Da coisa ao objeto do conhecimento

A Teoria do Conhecimento não pode prescindir dessa vontade humana de dar sentido as coisas; há um imperativo ontológico de levar às últimas consequências essa incessante busca de sentido. Este primeiro interesse é o do *conhecer*; e tal apropriação é uma volta à Natureza, no vínculo ontológico inerente ao humano, isto é, através da linguagem, portanto, se o humano deseja voltar à Natureza e interagir com ele como ente-radicado, deseja-o fazer a partir do senso de “segurança”, na linguagem e pela transformação da materialidade imprecisa da Natureza, a “coisa”, em objeto racionalizado. Destarte, a coisa é sempre arrancada do seu contexto de impressão e, em razão desse desarraigamento, torna-se algo sempre no âmbito do transitório: da coisa ao objeto do conhecimento.

Com efeito, a coisa é aquilo que os sentidos alcançam, mas ainda não sabe denominar. Transita, por assim dizer, na via do “paradoxo posicional” entre consciência e o objeto, num passo anterior a este encontro cognoscitivo. A coisa é um *a priori*, é uma presença que *ainda* e muito provisoriamente o nome alcançou, antes denominando de imprecisão: coisa. Por conseguinte, a coisa deixa de ser incógnita, a *coisa-em-si* mesma, para ser percebida no seu *a priori*. Em outras palavras:

Anterior ao objeto, eis a “coisa-em-si”, que se perde, em alguma medida, da sua essência pela representação (reapresentação). A representação é aqui um processo de objetivação e racionalização linguístico-cognitivo dos elementos constitutivos de mundo, percebidos racionalmente sob a condição de

¹⁶ Um objeto possui apresenta um nome fraco no campo de um generalismo ou imprecisão, a exemplo da descrição de Heidegger (1992, pp.16-17).

“denominação de sentidos” e “apreensão por similitudes”, isto é, por correlação com outros elementos conhecidos, objetivados no âmbito das representações (DA SILVA, 2017).

Por tanto, o *a priori* da coisa é a imprecisão visada, como possibilidade de sabê-la posteriormente a este “entrever”; por causa disso, a quididade da coisa, isto é, sua natureza “linguística” é a *imprecisão na condição de conceito*; sabê-la é tanto maior quanto maior for sua disposição para combinar-se aos elementos conhecidos pelo nome, os objetos¹⁷. *Objectus* é termo latino que denota um elemento “posto diante” (*pra-esse*) do sujeito, por isso, elemento de uma demanda analítica; no horizonte da percepção, um obstáculo a ser considerado; aquilo que objetiva¹⁸ e que suscita alguma mobilização cognitiva por parte do sujeito; o objeto é sempre aquilo que se apresenta na perspectiva de um “incômodo”: que de alguma forma requer do pensamento uma *renomeação*, uma reconceitualização, ou o reconhecimento destes; sua aparente estaticidade, no meio do caminho - como a “pedra” de Carlos Drummond – desperta-nos à atenção, e por “objetar” constitui-se ainda de coisidade, visto que a coisa, por seu assombro *θαυμάζειν*, se opõe. De todo modo, há um movimento metafísico, de encontro, entre objetos e sujeitos, porque a sensibilidade do sujeito se constitui de “uma receptividade para ser afetada, de certo modo” (Kant, KrV, 1997, B522).

A abertura fundamental de um *objeto* é a sua similitude com outros objetos. O objeto é sempre um denominado; se algumas vezes é denominado por “alguma coisa” é posto num âmbito de imprecisão, por desinteresse ou generalismo, porque “por vezes, o objeto é denominado “coisa”, porém, no âmbito do genérico, do “amplo” (Heidegger, 1992) – mesmo sendo objetivado, a precisão do seu nome é fraca; todavia, quando não ignorado, comprova-se que todo objeto tem inerentemente o seu conceito. Se o objeto é o produto do conhecimento, o é ainda no horizonte do não plenamente conhecido; isto que dizer que sobre a materialidade do objeto há uma dimensão *em aberto* da natureza incógnita, que pode ser entrevista, que abre-se em possibilidade de entendimento mais amplo do objeto do conhecimento; por causa disso, o

¹⁷ Utilizando-me de uma perspectiva binária (própria da Modernidade?) para correlacionar “coisa” e “objeto”, respectivamente no campo do empírico e do racional, afirmei que “poderíamos entender assim a coisa como o fenômeno em vias da sua afiguração e o objeto como o fenômeno afigurado, apreendido na linguagem (2015b, p. 01). Tanto “coisa” como “objeto” são, se apreendidos na linguagem, fenômenos, visto que “coisa” é já um nome, mesmo que impreciso – e o fenômeno apresenta-se como tal na suscetibilidade de um nome. Da “coisa como o fenômeno em vias da sua afiguração”, somente quando a partir do seu *nome impreciso* ou *sem nome*, se deixa entrever nestas condições, e por isso, elemento caracterizador de sentido; quando se trata da “sua afiguração” sua condição de elemento caracterizador de sentido decorre apenas susceptível na linguagem e é que uma coisa tem seu modo próprio de ser na imprecisão do seu nome, sem perdê-lo quando objetivado, isto é, quando a denominação finaliza o percurso de coisa em objeto.

¹⁸ O objetar do objeto é por assim dizer, herdado da coisa (sua condição primordial de despertar à cognição), cujo fundamento é assombrar por sua dificuldade inerente.

objeto tem a sua própria “coisidade”; e com efeito, a coisidade¹⁹ do objeto é a margem de sentidos *em aberto*, a essência nunca plenamente sabida, mesmo que percebida (destarte, a incógnita inerente à coisa-em-si nunca é esgotada no objeto que a contém).

Sobretudo, é pelo nome que o objeto torna-se um produto²⁰ para o qual e do qual converge o pensamento. O objeto é um produto sintético, é sempre o resultado de uma investida cognitiva²¹. “Com efeito, que objetos da intuição sensível têm que estar conforme às condições formais da sensibilidade situadas *a priori* na mente resulta claro do fato de que do contrário não seriam objetos para nós [...]” (Kant, 1997, B122-123), se nestas condições são objetos para nós, a coisa antes do objeto, se assenta na forma-ideia de objeto que virá a ser; as condições formais da sensibilidade situadas *a priori* são *repertoriadas* no horizonte de nossas experiências sensíveis, cuja influência, de conceitualidades já estruturadas, advém do *latente*²².

A busca da verdade

É preciso reconhecer que a verdade era como tal²³, plácida no descanso metafísico; a partir deste *verdadeiro predominante*, o metafísico, o mundo tornou-se historicamente o que é; até então, a verdade fora um conceito que pouco diferia do conceito medievo de *realidade* (verdade na qualidade de objetivação de alguma coisa e realidade como horizonte constituído de verdades sobre as coisas). A realidade é um regime duro que faz subsumir as crenças para si; a realidade é a condição “real” de verdade e seu condicionador a partir do discurso de poder conceitual a cargo de um sujeito apoderador. A história – como um regime de verdades – nos ensinou que a chancela da verdade sempre requereu certas medidas de poder, que nas mais pacíficas condições impostas teríamos esta *ἀλήθεια* na qualidade de concordância pacífica... Dito isso, perguntamos se a *verdade* é a qualidade de ver ou fazer ver o quê? Um olhar condicionado é quando o observador já reconhece o “objeto” da sua observação, mesmo que

¹⁹ Segundo Georg Friedrich, “Distingue-se da representação e do conhecimento aquilo que representamos e conhecemos. Chama-se a este objeto do conhecimento e da representação (*obiectum cognitionis et repraesentationis*)” (1752, p. 4).

²⁰ A coisa pode ser posta na condição de *elementum*, na condição de o objeto de *productus*. A coisa-em-si é um elemento oblíquo ao seu fenômeno: a “coisa” sob o nome de imprecisão, algo. A coisa é, por assim dizer, oblíqua em relação à posição do objeto na extensão do intelecto.

²¹ Para Kant, esta dedução transcendental baseia-se que [...] os conceitos puros falam de objetos não mediante predicados da intuição e da sensibilidade, mas do pensamento puro *a priori*, referem-se universalmente a objetos sem quaisquer condições da sensibilidade. (Kant, KrV, 1997, B120).

²² Latente, da palavra latina *latere*, advinda do radical grego *leth/lath* para “oculto”, “implícito”, no sentido de um existente em si, mas ainda não para nossa cognição.

²³ A impossibilidade da verdade em Agostinho, por exemplo, é que o “Verdadeiro é o que é”, por assim dizer, uma “coisa-em-si”, no absoluto da sua metafísica. Qual solução histórica teríamos para a verdade?

intuitivamente. Acerca do real – a partir de certa verdade – é antes o que se quer saber. Está é uma forte tendência do conhecimento. Os argumentos que fundamentam e sustentam a verdade são constituídos por descrições axiológica - como estrutura mesma da linguagem - advindas do transcendental; surgem de uma meta e de um projeto em que a coisa é circunscrita – meta e projeto têm seu histórico anterior à racionalização da coisa.

Em Parmênides a *ἀλήθεια* tem o sentido de negar o “esquecimento” (*λήθεια*) inerente à condição humana; a luta contra este esquecimento se faz essencialmente por adotar para si uma atitude de “²⁴desvelamento” diante das coisas que perpassam a existência – há nisso um apelo inerente à existência e uma conjunção *ad hoc* de elementos cognitivos segundo cada coisa, objeto, conceito, verdade e realidade. Ainda sobre *ἀλήθεια*, apesar do sentido de negação (*ἀ*) em face do esquecimento, este processo (*ἀ*) é positivo, porque *o esquecimento é sempre um negativo mnemônico no horizonte ontológico da existência humana*; o processo de negação desperta da obscuridade do ser – o esquecimento – como vontade de perpetuar-se no conhecer e no conhecido na condição fundamental de *ἀλήθεια*²⁵, aqui como verdade originária.

Perguntar-se sobre “[...] em que fundamento baseia-se a referência ao objeto do que, dentro de nós, é chamado de representação” (Kant, 1985) urge antes pressupor que a tentativa de conceituar a coisa baseia-se em uma tentativa de determinação dos limites da possibilidade de pensar a coisa, através de uma delimitação da enunciação de conceitos correlatos disponíveis como verdadeiros. Por tanto, a verdade, no sentido de concordância, oferece-se na condição de fundamento referencial do objeto, dentro de uma tradição. Nesse sentido, a verdade de alguma coisa ou para algum objeto é constituída de representações convencionalmente dadas para este fim: reapresenta-se como referencial ou reapresenta-se para referir-se a um objeto – mas a representação não pode ser a reapresentação de uma coisa, porque a coisa, como um todo, não se deixa “reapresentar racionalmente”²⁶. Em que fundamento baseia-se a referência ao objeto? De modo resumitivo, nos saberes consolidados sobre a coisa, isto é, saberes ininterruptamente em questão, incompletos, aproximados; no entanto, válidos para os seus muitos fins²⁷.

²⁴ Friedlander (1964) discorda desta expressão heideggeriana como sinônimo de *ἀλήθεια*. FRIEDLANDER, Paul. *Plato, t. II, The Dialogues, First Period*, New York, 1964, pp.221-229. De todo modo, como já fora dito por outros autores, há uma ligação entre o radical etimológico de *ἀλήθεια* e os verbos *λανθάνομαι*, “esquecer-se”, e *λανθάνει*, “estar oculto”;

²⁵ Ao lado do sentido heideggeriano de “desvelamento”, *ἀλήθεια* tem três outros sentidos, mais correlatos a sua etimologia: a) de “correção”, adequação, concordância do discurso na condição de clarificação formal de mundo; b) a factualidade ontológica a partir dos sentidos do ser presentificado no mundo e encarando este; c) a veracidade, como *παρησία*, franqueza.

²⁶ Expressão tautológica, visto que toda representação (reapresentação) é uma racionalização da coisa em objeto significado.

²⁷ Veja a discussão sobre “fundamentalismo filosófico” da verdade em Habermas “A Filosofia como Guardador do Lugar e como interprete”. 2003, pp. 17-36.

Podemos afirmar que a verdade se sustenta no topo de um constructo amplamente conceitual. Se a verdade pretende-se a uma representação dos constitutivos da Natureza ou desta mesma, a verdade é sempre relativa às condições de correlação especular entre representação destes constitutivos e as possibilidades de apreendê-los para além de fenômenos, sobretudo no encontro com a presença, no sentido de junção; verdade é *adequatio intellectus ad voluntatem*, porque é na qualidade de adequação entre interesse (como vontade) e saber (entendimento da satisfação desta vontade). Cada conceito²⁸, no jogo possível de correlações e disjunções conceituais pode determinar condições de verdade ou desfazê-las. Se conceitos se opõem, há crise paradigmática, e muito comum; o paradigma é, por assim dizer, um cenário. Por causa disso, a verdade é posta em contrastes e em disputas (há seus personagens, protagonistas; tramas, ápices nos “enredos epistêmicos”, há reviravoltas, consolidações e crises, *krísis*). Tal “metafísica” da verdade é posta como correspondência das coisas e efetiva a sua objetivação consequente em um produto do conhecimento, em relativa concordância conceitual. Todavia, as disputas pela verdade são maiores quanto maiores forem as imprecisões conceituais dos elementos constitutivos desta verdade.

O pensar não produz a existência do objeto representado, mas reproduz conceitualmente – e isto é facilitado pela presença destes; antes, o pensar é uma projeção dada na similitude e nos contrastes dos e entre os objetos; tal existência é produto de uma correlação entre presença e as condições isomórficas e miméticas de apreensão e conceituação desta presença através da linguagem. Por sua vez, existência e presença se diferenciam, na medida em que o fenômeno é indicial para esta presença, é o que aponta para ela e cuja tendência demanda um sentido; a presença (a contiguidade do *voούμενον* para nós) é a este anterior; no horizonte da existência os fenômenos - no âmbito da linguagem como condição de apresentação -, se constituam de denotatividade pura – eis a primeira diferenciação entre *phaenoumena* e *noumena*²⁹.

Considerações finais

Até então, não se deu a importância devida à coisa, no sentido de buscar uma definição conceitual geral; até o presente momento, esta foi tratada sob a condição do que seu próprio nome habitualmente conota: a “imprecisão”. A partir da linguagem, a coisa é sempre posta

²⁸ “Todo conceito tem um contorno irregular.”, Deleuze e Guattari, 1992, p. 23. O conceito é a um só tempo quadro fixador de uma verdade e a sua erosão.

²⁹ Respectivamente *φαινόμενον* e *νοούμενον*

como *algo* de que não se sabe, ainda. E é para isso que o conceito de coisa fora dado, a saber, como um *algo* que no campo do transitório, do provisório, poderá oferecer-se às condições de conhecimento; seu nome e seu conceito oferecem-na em condição de movência, do horizonte caótico do Incógnito³⁰ ao horizonte ordenado do mundo (muito embora coloquemos o Incógnito nas margens de inteligibilidade deste mundo conhecido). A movência ocorre em condições de conformidade, isonomia ou paralaxia.

A genericidade da coisa não é oca; é ramificada, mesmo que não haja um *sinál* claro em sua interface – um nome para além da denominação de imprecisão, “coisa”; por assim dizer, coisa é geral no horizonte de coisas ainda sem nome; sua interface é lisa³¹, quase diáfana, havendo em seu arcabouço ramificações originárias enraizadas ao Incógnito³² da Natureza indiferenciada. Tudo é coisa, até o momento que se prove o que esta é, denominativamente; de tal modo, o sentido restrito de coisa é *algo* - a imprevisibilidade da coisa reside no seu generalismo intrínseco - do *algo* não advém predicação; o *algo* é anti-predicativo; seu generalismo intrínseco não precisa nem se deixar uma essência; o *algo* é a margem onde se assentar o ente que virá.

Na relação do conhecimento, a significação passa ao longo de uma temporalidade adequada à coisa (subjuntividade significativa); requer-se um tempo não cronológico, não histórico ou natural, requer-se do “tempo do cognitivo” para a delimitação da coisa, no horizonte da sua polissemia, com objetivo a um nome. A partir da nominação a coisa e o objeto, transitam - conservando aquilo que representam conceitualmente, num contexto de entendimento - o *phaenoumena* e o *noumena* segundo o interesse da consciência.

Na extensividade da intelecção – uma condição de transparecimento - a coisa contigua o “paralelismo lógico” da objetivação (na condição de ordem) e a

³⁰ O Incógnito é o não-engendrado, e mesmo sendo denominado por aquilo que não se conhece, não se descobriu ou não foi explorada, serve-nos como hipótese, elemento do possível a partir do qual se pensa a anterioridade da coisa-em-si; o Incógnito é o *ἀπὸ μηχανῆς θεός* do conhecimento por vir; com efeito, o Incógnito é a tentativa hipotética anterior a coisa-em-si e a coisa em geral. Mesmo sendo o “puro desconhecido”, o Incógnito é uma possibilidade no campo da linguagem, pois, mesmo sendo a Linguagem uma metafísica, nada escapa da possibilidade hipotética inerente a esta metafísica (porque o além da física não se mantém para além da abstração: a abstração é um vínculo, um imanente próprio da linguagem em que refletimos a impossibilidade – o Incógnito só pode ser pensado no campo da Linguagem formal). Em razão desta permissão “lúdica” da Linguagem, é preciso dar um passo anterior a coisa-em-si, pensando-a num âmbito maior a partir daquilo que existe independente do espírito.

³¹ O *status* de *liso* permite resvalar à percepção interessada?

³² Com “I” maiúsculo devido ao sentido metafísico inerente, falar do Incógnito é já sabê-lo em parte na incongruência necessária em que devemos “entrevê-lo” e “tratá-lo”. Hipotético, o Incógnito é o nome requerido ao *Algo* cujo interesse de intelecção visa conceituar na condição de incognoscível. No horizonte da inadequação entre a coisa e o objeto, entre a verdade e o seu contrário, entre o que existe ou pode existir em face da “inexistência” e condições postas de inexistência, o Incógnito é o vão indômito representado com tal, no intuito de estabelecer uma “plataforma neutra” sobre o grau zero do conhecimento.

“perpendicularidade” da Incógnita em relação à racionalização do mundo na linguagem; para nós, a contiguidade da coisa é o seu *algo* inerente, e este *algo* é sempre a *abertura* pela qual a heurística do sujeito se interessa e se encaminha para o saber (intelecção). Dar nome é tomar para si; esta autoria, ou coautoria, é a condição de operar no âmbito do transcendental - isto é, do apriorístico - as possibilidades de conhecer o que é entrevisto na condição de *algo*; a consciência é sempre denominativa e é inerente à consciência denominar no sentido de entender, precisamente segundo as possibilidades disponíveis pela substantivação desse *algo*; denominar é trazer esse *algo* para o horizonte dos objetos denominados; *conditio sine qua non* para análise é o denominado.

Dito isso, a função primeira da Filosofia é perpetrar o acendimento das questões. Em outras palavras, não deixar calar os problemas diante do tempo ou mesmo tomar para si a anterioridade da verdade.

Por fim, na ordem da cognição e intelecção, é possível esta sequência?



Referências:

DA SILVA, Wellington Amâncio. *Aspectos da existência situada em Heidegger*. Revista Logos & Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, v. 3, n. 1, 2014a.

_____. *Hans Ulrich Gumbrecht leitor de Martin Heidegger - Concepção de produção de presença*. Revista Brasileira de Estudos da Presença. V. 7, nº3, 2017.

_____. *Heidegger e hermenêutica - do argumento e do consenso no cotidiano*. Problemata - Revista Internacional de Filosofia, v. 6, n. 2, p. 334-345, 2015a.

_____. *Linguagem e limite em Wittgenstein – Uma episteme condicional em sua relação afigurativa*. Revista Aurora, v. 8, n. 01, 2015b.

_____.; MARQUES J. *Martin Heidegger and the language problem*. European Scientific Journal, v. 10, n. 14, 2014b. p. 459.

DELEUZE, Gilles & GUATARI, Félix - *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto. Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

HABERMAS, Jürgen. A Filosofia como Guardador do Lugar e como interprete. In. HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2ª. ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo. Brasileiro, 2003

HEIDEGGER, Martin. *Que é uma coisa?* Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1992.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura (KrV)*. 4ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

_____. *Dissertação de 1770 seguida de Carta a Marcus Herz*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1985.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de GALVÃO, Pedro. Lisboa: Edições 70, 1995.

MEIER, Georg Friedrich. *Auszug aus der Vernunftlehre*, Halle: Gebauer, 1752.

SANTOS, José Trindade. *Parménides e a antepredicatividade*. *Filosofia*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 32, p. 9-34, 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. EDUSP: São Paulo, 1994.

A PEDAGOGIA KANTIANA E A EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU: COMPARAÇÕES MORAIS E POLÍTICAS

Hamilton Cezar Gomes Gondim¹

Roberto Pereira Veras²

RESUMO

Este artigo propõe uma análise comparativa entre o modelo pedagógico de Immanuel Kant e o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau com foco nas áreas concernentes à formação moral e política do educando. Os fundamentos que propõe tais pensadores apresentam proximidades e distâncias quanto ao relacionamento entre a condução das inclinações e sentimentos para a moral, bem como os predicados a serem desenvolvidos para a formação do homem na vida política. Entretanto, revelam-se em ambos os filósofos uma indissociabilidade entre a educação e a formação moral e política do homem na vida civil.

PALAVRA-CHAVE: Educação. Ética. Modernidade. Política.

KANTIAN PEDAGOGY AND EDUCATION IN ROUSSEAU: MORAL AND POLITICAL COMPARISONS

ABSTRACT

This article proposes a comparative analysis between the pedagogical model of Immanuel Kant and the educational thinking of Jean-Jacques Rousseau, focusing on the areas related to the moral and political formation of the learner. The foundations proposed by such thinkers have similarities and dissimilarities about the relationship between the conduction of inclinations and feelings for morality, as well as the qualities to be developed for the formation of man in political life. However, both philosophers reveal an inseparability between education, moral and political formation of man in civilian life.

KEYWORDS: Education. Ethics. Modernity. Politics.

Duas difíceis descobertas humanas, segundo Kant (1999, p.20), são a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Apesar dessa dificuldade, Kant produziu obras que versaram tanto sobre a educação quanto acerca da filosofia política. Kant foi um leitor assíduo da obra de Rousseau, ao qual podemos encontrar tanto influências quanto antagonismos

¹ Mestre (2014), licenciado (2012), Bacharel (2011) em filosofia pela universidade federal da Paraíba. Professor substituto na UEPB no período entre 2016-2017.

² Mestre e Doutorando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor substituto da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Membro do grupo de pesquisa SACRATUM/CNPQ e da Associação Brasileira de Filosofia da Religião - ABRFR.

nas reflexões sobre tais temáticas. Um dos textos de Kant mais proeminentes para observação da influência de Rousseau se intitula *Sobre a Pedagogia*.

Neste opúsculo, Kant versa sobre quais os corretos preceitos para o processo da educação, vinculando-o ao seu projeto político de aperfeiçoamento do homem e de uma sociedade que se direciona ao esclarecimento. Tal projeto kantiano tem como ponto de culminância uma educação para a moralidade. Kant referencia nominalmente Rousseau na obra *Sobre a Pedagogia* e se utiliza de vários exemplos oriundos da obra *Emílio ou Da educação*. Utilizaremos como base primária de referência para uma investigação comparativa o *Emílio* de Rousseau e *Sobre a Pedagogia* de Kant para observar as proximidades e distâncias das suas propostas educacionais em relação a moral e vinculações políticas.

O contexto, a composição e o público ao qual se dirige *Emílio* e *Sobre a pedagogia* são bastante distintos e influencia a exposição dos dois autores sobre a educação. A publicação de *Emílio* ocorreu em 1762, quando Rousseau já obtivera alguma notoriedade com obras anteriores. Tal notoriedade permitiu que *Emílio* fosse escrito para um público heterogêneo e difuso, além de um modo de escrever marcado por um estilo mais livre, extenso e criativo. Tal estilo se expressa em *Emílio* na liberdade intercambiante entre narrativas fictícias, teorizações sobre o processo de aprendizagem e mesmo o compartilhamento das experiências pessoais de Rousseau na época em que foi preceptor.

Já o texto *Sobre a pedagogia* foi escrito para ser uma série de preleções³ ministradas aos cursos obrigatórios⁴ sobre pedagogia aos estudantes na universidade de Königsberg, ao qual Kant era professor. Kant escrevia para um público que estava num processo formal escolar, onde as definições e explicações necessitavam ser relativamente curtas, claras e concisas devido a própria brevidade do curso e demandas institucionais.

Rousseau escreve no *Emílio* uma caracterização mais ou menos detalhada das capacidades de certos períodos do desenvolvimento humano, os procedimentos didáticos, experiências e conteúdos proporcionais para cada uma dessas etapas ou idades. Kant explicita de modo muito mais sucinto⁵ e não se atendo as especificidades cronológicas da aprendizagem,

3 Segundo o tradutor da edição brasileira, Francisco Cock, estes textos foram trabalhados e retomados em anos alternados por Kant em cursos de verão regulares na universidade Königsberg.

4 Segundo Cock, tais cursos foram ministrados por Kant em 1776/1777, 1783/1784 e 1786/1787.

5 As possibilidades de explicações orais em sala de aula por Kant também são um fato que deve ser considerado quanto a uma possível negligência acerca da especificidade de cada idade no processo educacional na obra *Sobre a Pedagogia*.

mas elenca e desenvolve quais qualidades devem ser fomentadas no processo educacional do aluno no geral.

Apesar destas distinções de produção textual, ambas as reflexões educacionais destes filósofos se iniciam com uma especulação acerca da natureza humana e seu caráter singular e frágil em relação aos outros animais na infância. Rousseau nos indica: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade e assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dados pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p.11).

Kant parte da observação que a maioria dos animais apresenta um processo de autonomia em relação aos seus genitores de modo rápido e instintivo logo após o nascimento. Entretanto, o homem apresenta como característica em sua prole um processo lento de maturação para se tornar independente. Um ser humano sem cuidados, principalmente na fase inicial de sua vida, pode fazer uso nocivo das forças e capacidades que a própria natureza lhe deu: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. [...] Se, por exemplo, um animal, ao vir ao mundo, gritasse, como fazem os bebês, tornar-se-ia com certeza presa dos lobos e de outros animais selvagens atraídos pelos seus gritos” (KANT, 1999, p.11).

Se Kant e Rousseau convergem quanto ao caráter necessário da educação pelo início de vida frágil do homem, eles divergem quanto ao ponto de referência do término do processo educacional. Em Rousseau a educação com o preceptor terminaria por volta dos seus vinte e cinco anos, marcado por um processo cultural por excelência: o compromisso do matrimônio. Já Kant nos propõe que a educação regular deve ser priorizada até os dezesseis anos, ou ainda, de modo mais impreciso, quando surge a capacidade de procriação do indivíduo. Para Kant, o tempo da educação formal deve durar até onde a natureza definir, isto é, um período de tutela natural. Este período de tutela e maturação findaria quando surge o instinto sexual no homem, geralmente aos dezesseis anos. Após os dezesseis anos é possível continuar a especializar o educando para uma formação profissional, mas não seria concernente à educação no seu período natural de tutela.

Um dos objetivos educacionais de Rousseau, ao qual encontra relacionamento com a moralidade, é a proposta da felicidade do aluno em todas as etapas da educação e a formação de um adulto com uma vida feliz. Mas, para guiar tal meta, há uma referência mais geral de felicidade humana que se esboça em *Emílio*:

Em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da felicidade verdadeira? Não consiste precisamente em diminuir nossos desejos, pois se se encontrassem abaixo de nossas forças, parte de nossas faculdades permaneceria ociosa e não gozaríamos de todo o nosso ser. Nem consiste tampouco em ampliar nossas faculdades, pois, se estas se ampliassem nas mesmas proporções, mais miseráveis ainda seríamos. Ela consiste, certo, em diminuir o excesso do desejo sobre as faculdades e a pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade. É somente então que, estando todas as forças em ação, a alma permanece contudo serena e que o homem se acha bem ordenado (ROUSSEAU,1995, p.62).

A felicidade aparece como um equilíbrio entre os desejos humanos e as possibilidades da natureza de cada homem. Ou ainda, a felicidade aparece na harmonia entre o que se deseja e o que se pode de acordo com as suas capacidades, surgindo a partir de um querer idêntico ao que se pode fazer. Um querer ou desejar maior do que suas possibilidades é um gerador da infelicidade nos homens. Do mesmo modo, um querer que está abaixo do que podemos gera uma incompletude ou uma infelicidade por não manifestarmos tudo o que somos naturalmente e o que nossas faculdades são em potência.

De modo análogo, o educador em Rousseau deve considerar essa proporção entre o que o aluno pode fazer no seu momento do desenvolvimento e o que o aluno quer ou deseja fazer. Tal procedimento serve na ponderação da aprendizagem dos conteúdos em certas idades, isto é, o que a criança pode aprender numa dada etapa da maturação, e o que ela quer. É preciso também vetar os desejos que a criança não consegue realizar por si para não fomentar o mero capricho supérfluo. Mas, além disso, essa proporção entre querer e poder é um exercício de julgamento que o aluno deve se acostumar posteriormente para ser capaz de autoavaliação e evitar frustrações. Um dos papéis do processo educacional é fazer com que o aluno ganhe autoconsciência das suas atuais possibilidades e cultivar os desejos proporcionais ao momento da vida em que se encontra. Isto implica também fazer perceber o grau de dependência amplo (econômico, social e emocional) que a criança e o adolescente tem com o adulto responsável em certas etapas da vida.

Outro ponto a ser considerado no processo educacional, vinculada a temática moral, é a relação acerca da felicidade do educando e a correta avaliação das paixões. Rousseau acredita que as paixões não são más em si e existem paixões conforme a natureza que devem ser cultivadas para o nosso bem vital e que contribuem à felicidade do homem.

Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é portanto empresa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é controlar a

natureza, é reformar a obra de Deus. Se Deus dissesse ao homem que aniquilasse as paixões que lhe dá, Deus quereria e não quereria; estaria em contradição consigo mesmo. Nunca ele deu tão insensata ordem, nada de semelhante está escrito no coração humano; e o que Deus quer que um homem faça não faz dizer por outro homem; di-lo ele próprio, escreve-o no fundo do coração do homem (ROUSSEAU, 1995, p.235).

Se as paixões propiciam nossa conservação, não devem ser eliminadas, pois são um bem para o homem. Além disso, Rousseau também argumenta por um suposto contrassenso teológico ao pensarmos em negar as paixões que compõe a natureza humana criada por Deus, o que implicaria criticar a visão de boa criação divina.

Mas há uma ressalva quanto às paixões em Rousseau: devemos manter apenas as paixões naturais. Há outras paixões não naturais que, em vez de propiciar a felicidade, nos são nocivas e nos fazem mal. Essas paixões são geradas pelo que Rousseau denomina de amor-próprio e são consequências das vaidades que surgem da sociedade e do contato com os outros:

Nossas paixões naturais são muito restritas; são só instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjugam e nos destroem vêm de fora; a natureza não nos dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza (ROUSSEAU, 1995, p.235).

Em contraste a esse amor-próprio nocivo, Rousseau nos descreve uma forma de paixão primordial a todos os homens: o amor de si. O amor de si corresponde a paixão primeira e mais fundamental de todo indivíduo, sendo responsável por todas as paixões derivadas naturais. O que advém desse primeiro ímpeto natural do amor de si é benigno ao ser humano.

[...] é o amor a si mesmo, paixão primitiva, inata anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido senão modificações. Assim se quisermos, todas [as paixões] são naturais. Mas essas modificações em sua maioria têm causas estranhas sem as quais não ocorreriam nunca; e essas modificações, longe de nos serem vantajosas, nos são nocivas; mudam o primeiro objetivo e vão contra o seu princípio. É então que o homem se encontra fora da natureza e se põe em contradição consigo mesmo (ROUSSEAU, 1995, p.235).

As paixões oriundas do amor de si, sendo benignas para conservação do indivíduo, encontram reverberações nos primeiros relacionamentos na infância. Uma criança se apega a sua mãe, a sua ama e ao seu preceptor enquanto estes aparecem como possibilitadores da sua conservação. A paixão primitiva do amor de si, que contribui para autoconservação da criança, se liga positivamente àqueles que cuidam do seu bem-estar e sobrevivência.

Toda criança se apega à sua ama: Rômulo tinha que se apegar a loba que o amamentou. De início este apego é puramente maquinal. O que favorece o bem-estar de um indivíduo, o atrai; o que o prejudica o repele; não passa isso de um instinto cego. O que transforma esse instinto em sentimento, o apego em amor, a aversão em ódio, é a intenção manifesta de nos prejudicar ou de nos ser útil (ROUSSEAU, 1995, p.236).

A partir dessa relação primitiva de autoconservação derivam-se formas de sentimentos que se seguem no desenvolvimento infantil; o amar os outros será inicialmente um resultado de amar a si mesmo e de se conservar. Mas essas relações iniciais se modificam e com o tempo e por meio do contato com os outros começa a surgir o amor-próprio com a possibilidade de se comparar aos demais.

Além disso, o desejo instintivo em relação ao outro no desejo sexual insurgente na adolescência potencializa o crescimento do amor-próprio. O querer que os outros prefiram a nós e que o outro ao qual nos enamoramos nos deseje tal qual nós o desejamos, gera a oportunidade para querermos ser tal qual nos propõe a opinião alheia.

Neste período entre os quinze e vinte anos, ao qual somos, segundo Rousseau, sujeitos ao caráter mais pungente do amor-próprio, é que seria o momento ideal à educação moral. Embora já encontremos em *Emílio* reflexões em idades anteriores acerca de lições éticas, como ao respeito à alteridade, propriedade e outros valores, é só na adolescência que há maiores prescrições para a educação moral.

Outro fator que Rousseau acredita também gerar o caráter vicioso e nocivo de algumas paixões são os excessos de atuação da imaginação. A imaginação pode fomentar e criar paixões que excedem as demandas mais naturais do homem. Assim, o processo educacional de moralização está ligado também a uma correta utilização e direcionamento da imaginação do homem em relação às paixões e ao outro.

A imaginação bem guiada possibilita e fomenta o primeiro sentimento que auxilia na moralização: a piedade. A faculdade imaginativa propiciaria a piedade e empatia pelas dores similares às nossas que o outro pode sofrer: “Se nossas necessidades comuns nos unem por interesse, nossas misérias comuns nos unem por emoção” (ROUSSEAU, 1995, p.247). Surge em Rousseau uma educação moral que considera as paixões e emoções como força unificadora do homem em sociedade.

O ato de piedade como um exercício de se colocar imaginariamente na posição do outro, principalmente em situação sofrível, gera um vínculo emocional. Os outros enquanto seres que sofrem nos aparecem imaginariamente como reflexo possível de nós em tal situação.

Outro meio de educar para a moralidade, além fomentar certos sentimentos e paixões, é colocar o adolescente em posição de julgamento acerca da sociedade e dos homens. O uso de biografias e a descrição de grandes homens ilustres descritas por autores e historiadores, como Plutarco e Tucídides, podem ser uma fonte para análise e estudo moral para o adolescente. O educando passaria a avaliar em que medida esses homens na história se deixaram conduzir apenas por paixões naturais ou seriam vítimas do amor-próprio e vaidades. Além disso, a análise das biografias e de situações tem a finalidade de fazer com que o educando não recaia no processo de erro de outros.

Já em Kant, a felicidade e as paixões são relegadas a um plano secundário tanto no processo educacional formal quanto ao término deste processo. Kant elenca os predicados necessários e gerais para a formação do educando: disciplina, cultura, prudência e, acima de tudo, moralidade. Poderíamos especular que a felicidade aparece no processo educacional kantiano apenas de modo aproximativo com o desenvolvimento do predicado da prudência. A prudência aparece em *Sobre a Pedagogia* como a preocupação e habilidade de encontrar um local social ao qual o homem seja estimado e tenha influência para conseguir o que deseja para si.

A educação deve também cuidar para que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de *civilidade*. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época (KANT, 1999, p.26).

Kant é crítico quanto à relação entre felicidade e moralidade, pois a felicidade seria um fim de âmbito particular e ligado às inclinações, paixões e sentimentos mutáveis. O caráter mutável das inclinações, sentimentos e paixões nos levaria a uma inconstância sem base sólida para normatização geral e fundamentar a moral.

A moralidade kantiana não deseja assegurar a felicidade do homem, os fins pessoais, ou mesmo uma conformidade com suas inclinações. Age-se moralmente ou bem em Kant enquanto uma consequência de uma vontade livre, gratuita e autônoma de qualquer inclinação ou paixão: “Que a criança esteja completamente impregnada não pelo sentimento, mas pela ideia de dever!” (KANT, 1999, p. 92). A razão aparece como possibilitadora de uma regra

universal da moralidade diferente da felicidade. A felicidade não depende de princípios racionais, mas do querer e das inclinações particulares “[...] Felicidade não é ideal da razão, mas da imaginação [...]” (KANT, 2007, p. 56). Já a ação por dever apresentaria um valor em si e racional e é fomentada também no processo educacional

A moralidade diz respeito ao caráter. *Sustine, abstine*: essa é a maneira de preparar para uma sábia moderação. Se se quer formar um bom caráter, é preciso domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornarem-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco quando algo lhe é negado. *Sustine* quer dizer: *suporta e acostuma a suportar!* (KANT, 1995, p.86, grifo do autor)

O homem levado por seus desejos e paixões apareceria como vítima de si mesmo e de suas emoções, num agir impulsivo. Não há em Kant um espaço para as paixões e sentimentos que auxiliam na moralidade, como há em Rousseau, ao qual existem paixões que nos conservam e geram o nosso bem.

A moralidade como autonomia se encontra justamente no guiar de nossa ação pela reta razão. Haverá, entretanto, uma cultura, ambiente e atividades propícios para o desenvolvimento desta moralidade no processo educativo?

Kant delinea que existem dois tipos de cultura ou ocupações que a criança preencherá seu tempo diário. Uma cultura *livre*, que diz respeito ao divertimento, e uma cultura dita *escolástica* que se refere às obrigações, algo que a criança deve levar como algo sério e não necessariamente prazeroso ou agradável em si. Essa obrigação dos estudos aparece como um dever laborioso para a criança e deve ter uma finalidade para além do gozo da própria atividade. Essa cultura escolástica ajudará a criança no desenvolvimento de mediar seus desejos para além do momento e fomentar no futuro a ação por dever.

O caráter disciplinar em Kant aparece como um elemento aplicado no interior desta cultura escolástica. É a disciplina que transforma o animal humano em homem no interior da sociedade. Os processos disciplinares surgem como a possibilidade de desenvolvimento e sobrevivência humana em relação as desvantagens da escassez de instintos que tanto auxiliam de modo inato os outros animais a viver.

Os processos disciplinares ligados ao desenvolvimento humano são criados, perpetuados e aprimorados pelo homem como forma facilitadora de repasse dos conhecimentos anteriores para os mais novos. Há uma necessidade renovada que o homem, que nasce em estado puramente natural e desprovido de qualidades, se aproprie do legado da geração anterior.

Kant especula a possibilidade de uma tendência progressiva de melhoramento nesse processo de repasse dos valores, técnicas e cultura geral de uma geração a outra. O homem como espécie ou como humanidade exploraria de cada geração as qualidades humanas ainda não manifestas na história. Se a humanidade aparece inicialmente sobre o planeta em estado “bruto”, o homem sairia deste estado primevo e chegaria a um estado de maior aperfeiçoamento com o desenvolvimento de legados culturais a cada geração: “A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem a humanidade. Uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p.12).

A disciplina apareceria também como uma forma de asseguramento em relação a esse projeto de aprimoramento moral da humanidade. Ela impediria de desviar o homem da sua humanidade, isto é, o seguir das inclinações imediatistas. De modo que alguns processos escolares iniciais, não teriam outra função além de acostumar o homem à disciplina:

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um dos seus caprichos. (KANT, 1995, p.13).

O adentrar para a escola aparece não como uma imediata aquisição de instrução, mas de se disciplinar e aprender a mediar seus impulsos naturais. Disciplina aparece neste sentido como uma parte negativa da educação. Esta negatividade está em acostumar-se a dizer “não” aos impulsos e paixões, que gerariam a selvageria, segundo Kant. A selvageria seria a independência ou não respeito a qualquer lei. No caso o homem selvagem seria guiado e escravizado por suas inclinações e desejos com pouco ou nenhum controle.

Já a instrução em Kant se remeteria a parte positiva da educação, pois acrescentaria algo que o homem não tem em si, no caso, saberes da tradição e da cultura a que pertence. Já a disciplina aparece como o instrumento de submissão do homem às leis da humanidade e a si.

A disciplina aparece junto ao cuidado dos recém-nascidos como um dos primeiros elementos educacionais em Kant. A inserção prévia da disciplina aproveita o caráter mais plástico da criança se comparado ao adulto para introjeção de certas posturas. Instituir disciplina em idade adulta aparece de forma mais dificultosa. Um exemplo de Kant para corroborar tal tese pode ser explicitada pelo exemplo relatado de alguns ameríndios trazidos à Europa a partir do século XVI.

[...] Os selvagens jamais se habituariam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo ao seu serviço. O que neles não deriva, como opinam Rousseau e outros, de uma nobre tendência à liberdade, mas de uma certa rudeza, uma vez que o animal ainda não desenvolveu a humanidade em si numa certa medida. Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão. Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida (KANT, 1999, p.14).

Kant não atribui uma natureza humana distinta entre os ameríndios (a que se refere como selvagens) e os europeus. Mas o modo de vida, costumes e formas de trabalho foram de tal modo introjetados que dificilmente esses indígenas adultos se acostuariam à disciplina europeia em vários âmbitos da vida, mesmo que compreendessem os motivos desta disciplina na sociedade que estavam a ser recepcionados.

A disciplina e a instrução se tornam o quadro de formação do homem, além do cuidado que é o mais básico para a sobrevivência na primeira infância. Na suposição de uma educação que passe por deficiências, Kant assume deliberadamente que é melhor que se falhe quanto a instrução do que quanto a disciplina, isto porque um homem disciplinado pode conseguir aprender certos conteúdos negligenciados depois da sua deficiente instrução. Já um homem instruído, mas sem disciplina, não conseguiria desenvolver qualquer tipo de trabalho devido a inconstância para efetuar e finalizar uma tarefa.

Embora a disciplina tenha um vínculo com a moralidade, Kant não a identifica com a moralidade em si. A disciplina pode ser uma auxiliadora para a moral, já que contribui ao controlar as inclinações e paixões, mas ainda se separa dela. Isto porque os processos disciplinares que nos habituamos podem ser desfeitos ou esquecidos com o tempo. Mas, a possibilidade de agir moralmente pode ser efetivado a qualquer momento graças à liberdade humana de eleger máximas para guiar nossa conduta. A moralidade em Kant é exercida ao escolhermos especificamente máximas racionais que podem ser universalizáveis e válidas para todos. Kant define, assim, o agir por dever: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p.59). A lei moral kantiana está justamente no estabelecimento formal que a ação é moral se pode ser válida e consentida para todos os seres racionais, independente do objeto, situação ou conteúdos de cada indivíduo particular. A ação por dever em Kant aparece como uma ação desinteressada, porque a própria razão negligencia as demandas e interesses individuais: “Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1999, p.26).

Kant também apresenta uma indissociabilidade entre tal moralidade, teorização política e educação. Kant em *Resposta a pergunta: que é o Esclarecimento?* (1783) inicia a definição de um homem esclarecido a partir de termos como tutela e de minoridade. A tutela e minoridade, entretanto, não são apenas noções vinculadas a uma teoria política e do direito, mas viabilizadas também por meio de uma analogia a um período natural e social de formação do homem, isto é, um período por excelência educativo.

Kant vincula a maioridade natural como o momento onde já estão afloradas as possibilidades cognitivas e fisiológicas do indivíduo para o esclarecimento e capacidade crítica: a vida adulta. Mas, ainda assim, haveria um tipo de menoridade ao qual o homem, mesmo no período de maioridade natural, poderia se vincular: a submissão aos guias religiosos, intelectuais e mesmo a livros ao qual delegamos uma autoridade superior ao nosso julgamento. O esclarecimento em Kant é justamente o esforço de retirada dessa menoridade que não é natural: a “saída do homem de sua menoridade, do qual ele próprio é culpado”(KANT, 1985, p.100).

Essa possibilidade de se manter na menoridade, mesmo quando não natural, adviria parcialmente do hábito do homem à menoridade no decorrer do seu desenvolvimento educativo e de sua vida. Diversas problemáticas podem ser geradas devido a esse processo educacional, entre as quais a debilidade no exercício da autonomia e abstenção da capacidade judicativa. Um processo educativo que apenas propicie o exercício da razão de modo mecânico, sem apelar para a responsabilidade e julgamento do indivíduo, também pode gerar tal tendência de nos mantermos na minoridade.

É difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso dos seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender uma marcha segura (KANT, 1985, p. 102).

A despeito das falhas ou lacunas educacionais, somos completamente responsáveis quanto ao uso judicativo e ativo da razão na maioridade natural, segundo Kant. O caráter de responsabilidade do homem, por mais que a selvageria e falha de erudição sejam problemas

possíveis num processo educacional, não justifica o embotamento ou o receio de exercitar a razão, isto é, de julgar racionalmente por si mesmo.

O julgar por si racional, enquanto o fim maior do processo educacional individual, gera consequências políticas e sociais, como o favorecimento do esclarecimento geral da sociedade. O processo que todo o homem deve ousar buscar julgar por si, isto é, o de assumir o seu próprio entendimento e fazer uso da faculdade racional, sem se pautar na autoridade e tutela alheia, permite um julgamento crítico em relação o mundo que circunda como cidadão. Assim, a saída da minoridade tem um sentido mais amplo que o biológico, sendo uma emancipação moral e política, de assumir sua autonomia.

Entretanto, uma das problemáticas políticas extremamente opositoras ao processo de esclarecimento é que muitos governantes dominam o povo como tutores. Em vez de incentivarem o homem à ilustração ou esclarecimento, os governantes fomentam o homem à continuidade da minoridade ao manter-se fiel a um credo institucional ou opiniões públicas da sua nação ou região. A consequência de tal postura, seria o processo moroso da população em geral de adentrar no processo de esclarecimento e de pensar por si mesmo. Kant, entretanto, acredita que a base política incondicional para possibilitar o esclarecimento dos homens é o ato de dar liberdade suficiente para tal, desfazendo-se os extremos processos opressivos em relação ao credo e as supressões de opiniões no âmbito político.

Assim, as consequências políticas de Kant não são processos revolucionários violentos. Ao contrário, o processo de esclarecimento é o garantidor das modificações sociais. A retirada de um governante ou de um grupo dirigente não assegura uma modificação de consciência dos povos, correndo o risco inclusive de substituir um grupo opressor por outro. Assim, em vez de um movimento político abrupto de mudança, é necessário um processo político de asseguramento da expressão da razão enquanto possibilidade crítica livre dos cidadãos. Uma verdadeira modificação do modo de pensar e uma paulatino ganho de autonomia dos indivíduos na sociedade é um processo lento ao qual a educação pode ajudar.

Vinculado a esta modificação do modo de pensar é que Kant também se preocupa com questões de políticas educacionais no âmbito institucional. A educação pública na Europa do século XVIII concorria com uma forma de educação privada. É preciso compreender, entretanto, que a noção de educação privada no contexto kantiano se refere à educação familiar ou com preceptores particulares.

Kant tende em *Sobre a pedagogia* para o favorecimento da educação pública enquanto instituições específicas para a educação. A vantagem da educação pública sobre a privada é que

evita hábitos, valores e preconceitos familiares danosos. A educação pública sana a má formação que os filhos teriam se fossem educados pelos pais com deficiência de instrução, com noções morais dúbias e opiniões passivas e irrefletidas.

Mas, é preciso frisar que Kant escolhe a educação pública apenas devido às situações circunstanciais de sua época e a série de deficiências que as populações empobrecidas e os núcleos familiares teriam ao lecionarem para os seus próprios filhos: “A finalidade desse instituto público é o aperfeiçoamento da educação doméstica. Se os pais, ou aqueles que lhes assistem na educação dos seus filhos, tivessem recebido uma boa educação, poderia não ser mais necessário a despesa com os institutos públicos” (KANT, 1999, p.31).

Kant valoriza também as insurgentes escolas experimentais, ressaltando o caráter sempre inacabado da educação enquanto um projeto que deve ser melhorado e adaptado de acordo com a mudança dos conhecimentos. Uma vez que os saberes se modificam, os processos educacionais também devem ser modificados. Nesse aspecto, a experiência é sempre necessária para criar um modelo mais completo de educação. Apesar de favorável, Kant não deixa de tecer críticas à educação pública e às escolas experimentais. A crítica se dirige a questão de serem experiências institucionais caras, com resultados efetivos ambíguos, conjecturando mesmo de forma inconclusa que, talvez, fosse melhor distribuir o dinheiro investido para as próprias famílias em sua formação educacional⁶.

No que concerne as instituições de ensino, Rousseau é bem mais opositor e crítico que Kant, sendo contrário a qualquer demanda de inserção do aluno em colégios ou institutos. Tal “aversão” deve-se ao contexto também do século XVIII: boa parte das instituições escolares vigentes eram vinculadas a Igreja e eram anteriores ao período de modernização das escolas iniciadas posteriormente por Napoleão na França. O modelo escolar ao qual Rousseau se depara ainda é de influência aristotélica e tomista com foco na memorização, sem maiores reverberações para o aluno das modificações que estão sendo operadas nas ciências de seu período.

⁶ Não podemos observar já em Kant uma crítica rudimentar à centralização de recursos financeiros na instituição escolar? Autores do século XX como Ivan Illich propõe, também a partir deste *insight* comum, uma tentativa de descentralização por meio de sistemas de créditos educacionais relegados diretamente aos alunos e famílias, em vez de direcionar tais fundos às escolas: “Já agora, poderia ser providenciado um sistema de crédito educacional em todo e qualquer centro de capacitação [...]Esses créditos vão permitir que a maioria das pessoas adquiram as habilidades mais demandadas quando quiserem, melhor, mais rapidamente, com menor custo e com menos efeitos colaterais indesejáveis do que na escola.”(ILLICH, 1985, p.29)

Em igual medida, Rousseau é crítico da educação recebida em sociedade, onde a bajulação e vaidades são incentivados no jovem. Rousseau acredita que este modelo gera vícios no caráter infantil ao exigir uma falsa reverência:

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículo a que chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erram ambos os alvos: ela só serve para fazer o homem de duas caras parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmo. Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém. São cuidados perdidos (ROUSSEAU, 1995, p.14).

Assim, Rousseau prefere por um modelo de educação privado ou doméstico onde o aluno é tutelado por apenas uma pessoa, de preferência o pai. Na impossibilidade paterna, devido às ocupações, opta-se por um preceptor ao qual guia o educando durante todo o seu processo educacional.

Além de uma crítica pontual às instituições públicas, encontramos uma ligação entre política e educação moral a partir da noção de fragilidade humana em Rousseau. Já observamos anteriormente que o modelo de educação moral rousseuniano fomenta as paixões e os sentimentos de piedade e empatia entre os homens. A necessidade de incitar essa moralidade tem uma referência também social, pois o trato dos sentimentos e das paixões também é uma das responsáveis pela associação política.

Em o *Discurso sobre a origem e fundamento das desigualdades entre os homens* (1754), Rousseau cria uma hipótese, mais especulativa do que de reconstituição histórica, de um moroso processo de entrada do homem em sociedade. Rousseau parte da suposição do homem originariamente sozinho e autônomo até chegar a uma humanidade que vai se ligando aos seus pares em comunidades e formar uma sociedade civil. Um dos elementos que propiciam essa associação é justamente os sentimentos e as paixões: “À medida que as ideias e os sentimentos se sucedem, que o espírito e o coração se exercitam, o gênero humano continua a domesticar-se, as ligações se estendem e os laços se apertam” (ROUSSEAU, 1999, p. 210).

Mas o relacionamento com o outro e inserção numa sociedade civil, teria para Rousseau, sido uma consequência também da debilidade do homem, seja devido a escassez de recursos, seja a introjeção de um modo de vida mais sedentário, gerando uma necessidade de se associar em comunidade e posteriormente na vida política:

É a fraqueza do homem que o torna sociável; são nossas misérias comuns que incitam nossos corações à humanidade: nada lhe deveríamos se não fossemos homens. Todo apego é sinal de insuficiência: se nenhum de nós tivesse necessidade de outrem, não pensaria em unir-se a ninguém. Assim de nossa própria enfermidade nasce nossa frágil felicidade. Um ser realmente feliz é um ser solitário; só Deus goza de uma felicidade absoluta, mas quem de nós tem uma ideia disso? (ROUSSEAU, 1995, p.246).

Convenções não são suficiente para manter coeso e unido a sociedade e, por isso, a sugestão de Rousseau por uma educação dos sentimentos e paixões. O homem deve se inserir na sociedade sem entretanto deixar de considerar sua parte passional. Em Rousseau há a aceitação do homem enquanto esse ser de paixões. Nesse sentido, uma educação sentimental ou das paixões aparece como forma justa para nomear parte do processo educacional de Rousseau.

Considerações finais

Observamos brevemente os projetos educacionais de Rousseau e de Kant que consideram a educação para a moralidade e suas implicações políticas. Embora temporalmente próximos, Kant e Rousseau direcionaram seus pensamentos para instâncias distintas no que concerne as paixões, a moralidade e a política. Kant enfatiza o desenvolvimento da moralidade pautado no desligamento entre as paixões e um ato moral. Já Rousseau desenvolveu uma preocupação com a moralidade calcada em sentimentos e inclinações, tendo cuidado de fomentar no processo educativo apenas algumas paixões naturais para a conservação do indivíduo, a despeito de outras que prejudicariam o educando, além de considerar a felicidade do aluno no processo educacional.

Nossa breve análise comparativa não pretende eleger qual o melhor processo educacional entre os dois filósofos citados. A expansão e autonomia da pedagogia contemporânea trouxeram novas questões e modelos de pensamento para o educar, considerando tanto as emoções e sentimentos quanto as questões disciplinares, sendo improfícua tal eleição. O que podemos repensar de Kant e Rousseau ao revisarmos suas propostas é o retomar de algumas questões e indagações que ambos os autores responderam, mas retornam a cada época: a possibilidade de cogitar um projeto moral explícito ou implícito para o desenvolvimento escolar, avaliar em que medida os processos disciplinares devem ser instrumentalizados em oposição às demandas prazerosas e imediatas do educando, ou, mais

ainda, reconsiderar a necessidade ou não de uma educação que seja um processo feliz. São inquietações que qualquer educador precisa retomar no seu cotidiano e ao qual estes textos tradicionais da filosofia e educação nos rememoram.

Referências:

ILLICH, I. *Sociedade sem Escolas*. Trad. L. M. Endlich Orth. 7ª ed. Trad. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? Trad. F. Souza Fernandes. In: Leão, E. (org.) *Textos Seletos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad P. Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. *Sobre a Pedagogia*. Trad. F. Cock. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou Da educação*. Trad. S. Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. *Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens*. Trad. M. E. Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A CRISE DA AUTORIDADE DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

Leonardo Pellegrinello Camargo¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de pesquisar a obra de Hannah Arendt para verificar as suas considerações sobre a crise da autoridade na educação. Para tanto serão analisadas duas obras da autora: “A crise na educação” e “Reflexões sobre Little Rock”, onde abordaremos o seu pensamento a respeito dos problemas relativos à educação, no caso, a dos Estados Unidos. Nestas obras, a autora elabora conceitos originais e pertinentes sobre a educação e como este campo foi influenciado pela crise da cultura ocidental, característica no século XX. Procuraremos, contudo, relacionar o seu pensamento com a realidade educacional atual, mesmo entendendo as várias diferenças entre os momentos históricos e entre culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Autoridade. Educação. Crise. Cultura.

ABSTRACT

This article aims to research the work of Hannah Arendt to check their considerations about the crisis of authority in education. Will be analyzed for both two works by the author: "The crisis in education" and "Reflections on Little Rock" where we discuss his thoughts about the problems relating to education, in this case the United States. In these works, the author elaborates on original concepts and pertinent education and how this field was influenced by the crisis of Western culture, feature in the twentieth century. We will try, however, to relate his thoughts with the current educational reality, even understanding the differences between the various historical periods and cultures.

KEYWORDS: Authority. Education. Crisis. Culture.

Introdução

Neste artigo, iremos abordar dois textos da Hannah Arendt que tratam especificamente da educação: “A crise da educação” e “Reflexões sobre Little Rock”. Em comum, estes textos falam sobre como a crise do mundo ocidental, com o advento dos movimentos totalitários, reflete diretamente na educação, especialmente nos países democráticos, e, no caso, dos Estados Unidos.

¹ Mestre em Filosofia (PUC-PR). Professor de Filosofia - Colégio Estadual do Paraná.

Arendt apresenta um pensamento abrangente, em que procura compreender a crise da cultura ocidental que se torna evidente no século XX. Para ela, esta crise não é apenas um momento obscuro, mas o rompimento do fio da tradição ocidental, culminando, após a Segunda Guerra Mundial, em um desenraizamento da cultura cultivada até então, sendo necessário repensar vários campos do conhecimento humano.

Apesar de não ser seu objetivo principal, selecionamos dois textos em que a autora trata especialmente como esta crise influencia o campo da educação, com o objetivo de repensarmos o seu papel e também sobre os seus desafios apresentados atualmente.

A crise da educação

Ao abordar a crise da educação, Hannah Arendt concebe primeiramente uma crise da autoridade. Ao contrário do que o senso comum poderia pensar, a autora a diferencia da violência:

Autoridade, que se refere ao mais ardiloso destes fenômenos, e que, portanto, é o termo mais maltratado, pode ser aplicado em pessoas – existe algo assim como a autoridade pessoal, como no caso das relações entre pai e filho, entre professor e aluno – ou pode ser aplicado a cargos, como no senado romano (*autorictas in senatu*), ou nos cargos hierárquicos da igreja (um padre pode dar absolvição válida mesmo que esteja bêbado). Sua garantia é o reconhecimento incondicional daqueles que devem obedecer; não é necessário nem coação nem persuasão. (Um pai pode perder sua autoridade tanto batendo no filho como tentando argumentar com ele, ou seja, tanto se comportando como um tirano como tratando a criança como um igual.) Conservar a autoridade requer respeito para com a pessoa ou o cargo. O pior inimigo da autoridade é, portanto, o desrespeito, e o modo mais seguro é a risada. (ARENDDT, 2008. p. 123 e 124.)

Ou seja, não é necessária a violência ou força para que se tenha uma autoridade sobre outra pessoa. A ideia de autoridade está subjacente ao conceito de reconhecimento e respeito por parte de outra pessoa, e o contrário, que seria a indiferença dos insubordinados perante quem deveria ter a autoridade é um início de quebra de um pensamento, de uma tradição. Esta definição de autoridade da autora coincide com a ideia de *auctoritas* dos romanos, em que quem a possui é responsável pela tradição desta sociedade, sendo um valor intrínseco, que:

não se exerce pela persuasão ou convicção, mas apenas e somente pelo peso da pessoa ou corporação que toma ou sanciona uma decisão'. É um conceito da esfera política e moral ao mesmo tempo, que se encontra largamente documentado em muitos autores, (...) (PEREIRA. 2002. p.363.)

Para Hannah Arendt, esta crise geral envolvendo a noção de autoridade que acometeu todo mundo moderno se manifestou em diversas áreas e de diversas maneiras. No caso dos Estados Unidos, um aspecto marcante é a crise na educação; mesmo não sendo um fato isolado, é um caso interessante que a autora problematizou, haja vista a dificuldade das autoridades americanas de resolver o assunto nas décadas de 50 e 60.

A necessidade da educação é devida ao fato de que sempre há novos seres humanos na sociedade, definindo-a como “a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR. 2000. p.223) Daí a sua importância para qualquer sociedade, pois ela é extremamente necessária para introduzir os novos seres humanos no seu mundo cultural, nas suas tradições.

No caso dos Estados Unidos, uma crise da educação, diferentemente da Europa, por exemplo, tornou-se uma crise política, pois grande parte de sua população é de origem estrangeira e em sua história sempre foi necessário a instrução e a americanização dos filhos de imigrantes. E estes imigrantes, além do objetivo de povoar outro país, seguiam o lema “Uma Nova Ordem do Mundo”, visando eliminar de suas vidas a pobreza e a opressão que traziam de seu país de origem.

Arendt observa a influência do pensamento de Rousseau nas teorias educacionais, no que se refere às utopias políticas com os projetos educacionais, pretendendo iniciar algo “novo” pela educação. Porém estas utopias podem chegar a uma doutrinação, baseando-se na superioridade do adulto:

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. (ARENDR, 2002. p.363.)

Neste sentido, preparar uma nova geração para um mundo novo, como querem as utopias políticas, só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face o novo.

Assim, quanto ao exemplo dos Estados Unidos citado por Hannah Arendt, onde haveria a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças, o mundo no qual são introduzidas as crianças seria um mundo velho, preexistente.

A comparação com a Europa feita pela autora é interessante, pois lá há um experimento das teorias educacionais que aos poucos se espalham, enquanto que nos Estados Unidos, em apenas 25 anos derrubou-se rapidamente todas as metodologias de ensino e aprendizagem.

Assim, determinadas teorias, não importando se são boas ou más, bem como todas as regras do juízo racional e do bom senso estabelecidas foram postas de lado, levando a esta crise. Esta situação levou a um paradoxo: nos Estados Unidos a crise da educação se tornou mais aguda do que na Europa, sendo que neste país ao mesmo tempo as teorias pedagógicas modernas foram aceitas indiscriminadamente.

Um dos motivos apontados por Hannah Arendt que agravou esta crise é o conceito americano de igualdade. Enquanto que no sistema educacional da Inglaterra havia uma meritocracia, privilegiando os melhores alunos, nos Estados Unidos buscava-se outra visão: a igualdade democrática. Lá, a meritocracia inglesa classificando os jovens seria impensável, como a autora afirma:

Assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes. (ARENDR, 2000. p.229.)

Esta característica da educação norte-americana – a perda da autoridade do mestre – foi estabelecida a partir de três pressupostos básicos:

1. As relações normais entre crianças e adultos, em que as pessoas da sociedade de várias idades são reunidas, são suspensas. Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, pois ela não está mais sujeita à autoridade do adulto, mas ao poder bruto da maioria das crianças – um grupo de iguais.

2. A Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada, o que acarreta em uma negligência na formação dos professores. É, portanto, defendido o pressuposto básico de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos; consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer.

3. Priorizar na aprendizagem o brinquedo, desprezando o trabalho, e valorizando a iniciativa lúdica da criança. Sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída totalmente do mundo dos adultos e fica retida no mundo infantil, não sendo preparada para a vida adulta.

Para ter uma fundamentação do papel da educação que não fique nos pressupostos acima, a autora afirma que, a princípio, a criança é um ser em formação e está em um estado de

vir a ser, relacionando-se com o mundo e as pessoas a sua volta. Os pais tem a responsabilidade de conduzi-la neste mundo e de dispensar-lhe cuidado e proteção para que nada lhe aconteça.

Portanto, reforça-se sua ideia de que há um erro na educação: ver a criança como um adulto reduzido. A tentativa de emancipação dos indivíduos na modernidade começa principalmente em relação aos trabalhadores e às mulheres, e, por fim, chega à criança. Porém, por ela estar em um estágio de crescimento e formação, isto implica numa traição e o seu abandono à sua condição, jogando-a na esfera pública, expondo-a a decisões pretensiosamente políticas – tarefa que caberia apenas ao adulto.

Cabe assim à escola ser o espaço que introduz o mundo para a criança, aos poucos:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDDT, 2000. p.239.)

Porém a autora considera que no mundo moderno tem como característica uma ojeriza à autoridade e à responsabilidade; não se quer dar responsabilidade a ninguém nem obedecer a outro. No caso da educação as teorias pedagógicas se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxemos as crianças. Arendt pondera ainda que a autoridade está em crise pela perda da autoridade pública, que acarreta a perda da autoridade privada.

A essência da educação deve ser o conservadorismo, no sentido de abrigar e proteger a criança para que ela possa ser preservada a fim de que descubra e realize algo novo em um mundo velho. Assim, para reverter esta crise, não se deve ir para frente inconsequentemente nem tentar voltar à tradição romana, em que a escola era a responsável pela tradição.

Para a autora, compreender a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Não se pode tratar as crianças como se elas fossem maduras. A educação, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. Para reverter a situação da crise na educação (no caso, dos EUA nos anos 1950), todos nós devemos assumir a responsabilidade para com as crianças, preparando-as para a tarefa de renovar um mundo comum.

Reflexões sobre Little Rock

Em seu livro *Responsabilidade e Julgamento*, no artigo intitulado *Reflexões sobre Little Rock*, Hannah Arendt disserta sobre um fato polêmico ocorrido nos Estados Unidos em 1957: uma decisão judicial da Suprema Corte daquele país obrigou uma escola do Sul a aceitar uma aluna negra em que todos os alunos eram brancos em uma comunidade segregacionista. O fato foi registrado por uma foto, em que esta menina está indo à escola e vários colegas brancos estão ofendendo-a. Os temas centrais que movem este texto, além de obviamente a educação, é a igualdade e a autoridade do Governo Federal perante os Estados.

Primeiramente, ela observa que esta decisão da Suprema Corte afeta diretamente as próprias crianças; principalmente a menina negra, pois foi exposta a um grupo em que não era desejada, sendo um caso mais embaraçoso do que, por exemplo, uma perseguição política, pois foi ofendida por seus colegas e seu orgulho pessoal está envolvido. E o orgulho é indispensável para a integridade pessoal.

Esta tentativa de começar a dessegregação social na educação escolar desloca a carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças, evitando a questão real, que a igualdade é violada pelas leis que impõem a segregação, e não por costumes sociais e maneiras de educar as crianças. Portanto, segundo a autora, a primeira atitude da Suprema Corte deveria ser acabar com as leis segregacionistas existentes naquela época, e não uma decisão isolada que exponha uma criança à mídia e à sociedade.

Uma alternativa para acabar a segregação no meio social seria uma espécie de escola-piloto com uma nova concepção, onde crianças brancas e negras estudassem juntas, como um meio de persuadir outros pais brancos a mudar de atitude, pois o racismo contra os negros está arraigado na tradição americana, e só terá solução dentro de sua tradição política e histórica.

Esta atitude seria necessária pois os Estados Unidos são um estado-nação, tendo como características principais a heterogeneidade e a descentralização; diferentemente dos países europeus, pois estes possuem em sua estrutura uma população homogênea e um passado comum. Nesta heterogeneidade americana a população negra é a maior “minoridade visível”, pois sua característica marcante é a sua visibilidade inalterável e permanente, sendo de maior importância na esfera social, diferentemente da esfera política.

Em relação ao conceito de igualdade, Hannah Arendt aponta que esta tem uma importância maior na vida política da República do que qualquer outra forma de governo.

Portanto, o que estaria em jogo não seria uma situação isolada de segregação social, mas a sobrevivência da república dos Estados Unidos.

Segundo a autora, possuímos três esferas em nossa vida: a esfera política, em que todos devemos ser iguais; a esfera social, em que predomina a discriminação; e a esfera privada, que tem como característica a exclusividade. Assim, a igualdade, no meio político republicano e democrático deve ser o princípio maior, pois deve igualar todos os indivíduos, que são diferentes por natureza, para que possam expor suas ideias e agir segundo seu ponto de vista. Porém, ao querer inserir a igualdade na esfera social se encontrará complicações, pois não é possível igualar o que por natureza é diferente, como a religião, os costumes, e no caso em questão, a cor da pele.

Assim, quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos, mais as diferenças provocarão ressentimentos. E quanto mais igual, neste caso, o negro se torna ao branco, mais agudo se torna seu problema socialmente. A intervenção do governo federal deveria ficar restrita aos poucos casos em que a lei do país e o princípio da República estejam em jogo; principalmente no sul do país, em que a segregação é mais aguda por causa da legislação discriminatória. A autora considera, ao analisar este caso, que a integração forçada não é melhor do que a segregação forçada. O que caberia neste caso à Suprema Corte seria combater as leis inconstitucionais segregacionistas, pois a segregação é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir as leis que impõe a discriminação.

O que surpreende a autora, neste caso, foi a decisão federal de iniciar o processo de integração, dentre todos os lugares, na escola pública. Como já foi afirmado, isso sobrecarrega as crianças com a elaboração de um problema que os adultos foram incapazes de resolver, principalmente na área da educação:

A fotografia me pareceu uma caricatura fantástica da educação progressista que, abolindo a autoridade dos adultos, nega implicitamente a sua responsabilidade pelo mundo em que puseram os filhos e recusa o dever de guiar as crianças por esse mundo. Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas? (ARENDR. 2004. p.272.)

A igualdade, portanto, não pode ser “forçada” a existir no campo social – o caso, nas escolas – pois tem a sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política. Apenas nesse âmbito somos todos iguais. Mesmo neste caso a igualdade não é

ilimitada, pois elegibilidade de um cargo político é a oportunidade de se distinguir naquelas situações em que todos, a princípio, são iguais.

Quando saímos da esfera privada e passamos ao mundo, estamos na esfera social, e não no mundo político da igualdade. E quando nos identificamos com outros semelhantes, passamos a discriminar o resto. Porém, esta discriminação a princípio não é problemática, pois sem algum tipo de discriminação, a sociedade deixaria de existir e possibilidades muito importantes de livre associação e formação de grupos desapareceriam. A discriminação é um direito social tão indispensável quanto a igualdade é um direito político. A questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva.

O governo não tem o direito de interferir nos preconceitos e práticas discriminatórias da sociedade, mas tem o direito e o dever de assegurar que essas práticas não sejam legalmente impostas, para que não se tornem perseguição. Segundo Hannah Arendt, a única força pública que pode combater o preconceito social são as igrejas, pois consideram que todos são iguais.

Além das esferas pública e social, cabe comentar a esfera privada, que, como foi dito, é regida pela exclusividade. Ela diz respeito à nossa singularidade, à nossa diferença com as outras pessoas; e esta singularidade está sempre em conflito com os padrões da sociedade. Porém, não se pode deixar que os padrões sociais se tornem legais e assim quando o cidadão desafia os costumes dominantes se torna um ato criminoso.

Assim, no que diz respeito às três esferas da vida humana, a educação na esfera privada é caracterizada por Hannah Arendt da seguinte maneira:

As crianças são, em primeiro lugar, parte da família e do lar, e isso significa que são ou deveriam ser criadas naquela atmosfera de exclusividade idiossincrática que transforma uma casa em um lar, forte e seguro o suficiente para proteger os mais jovens contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política. O direito dos pais de criar os filhos como acharem adequado é um direito de privacidade, pertencente ao lar e à família. (ARENDR. 2004. p.279.)

Portanto, ao Estado cabe apenas prescrever as exigências mínimas para a futura cidadania e o conteúdo da educação da criança; e os direitos dos pais sobre as crianças são legalmente restritos pela educação obrigatória, e nada mais. Obrigar uma criança a frequentar uma escola integrada é tirar os direitos e a autoridade dos pais quanto à livre associação. O conflito entre casa e escola se torna muito sério para a criança, pois:

A razão é que toda criança procura instintivamente as autoridades para guiá-la nesse mundo em que ela é ainda uma estranha, em que não pode se orientar pelo próprio julgamento. À medida que os pais e professores falham como autoridades, a criança se ajustará mais fortemente a seu próprio grupo, e em certas condições o grupo de pares se tornará a sua suprema autoridade. O resultado só pode ser o surgimento do domínio da turba e do bando, como a fotografia do jornal mencionada acima demonstra com tanta eloquência. O conflito entre um lar segregado e uma escola dessegregada, entre o preconceito da família e as exigências da escola, abole de um só golpe tanto a autoridade dos professores como a dos pais, substituindo-a pelo domínio da opinião pública entre as crianças, que não tem nem a capacidade nem o direito de estabelecer uma opinião pública própria. (ARENDDT. 2004. p.281.)

Assim, a criança não tem uma referência se lhe dar a responsabilidade de resolver um problema de crônica social, já que ela ainda não saiu da esfera privada e necessita de alguma autoridade para guiá-la neste mundo.

Considerações finais

Nas reflexões de Hannah Arendt sobre a educação, primeiramente chamamos atenção a sua observação sobre a crise ocidental – crise esta não apenas política, mas também moral – que se reflete diretamente sobre a esfera educacional. Consideramos também que muitas experiências pedagógicas relatadas pela autora nos Estados Unidos são parecidas com o que seria feito no Brasil, expondo a relevância de sua obra na atualidade.

A questão da perda da autoridade na educação, especialmente da autoridade do professor, na verdade seria uma consequência de várias ideias e teorias pedagógicas que foram postas em prática. Os três fatores que efetivaram esta situação, relatados no texto “A crise da educação” são extremamente pertinentes. Primeiro, a prática de estimular na criança de ela exercer alguma autoridade, tratando-a como um pequeno adulto. Perguntamos, assim, como a criança pode ter respeito a um adulto se ela é estimulada a se comportar como um? O amadurecimento da criança deveria ser paulatino, o aprendizado sobre o mundo ao seu redor é processual.

Depois, a substituição do aprendizado teórico pela prática, pois esta deve estar baseada em alguma teoria prévia, senão perde sentido. Seria um estímulo pela “aula diferente”, porém com pouco conteúdo, dando mais importância ao método de ensino. Não que isto não seja importante, mas o método faz parte da aprendizagem, esta não se esgota no método. Por fim, a mera valorização do lúdico como um fim em si mesmo, não fazendo um “passo a passo” para introduzi-la no mundo adulto.

Todos estes fatores tem em comum uma “quebra” da tradição, esperando estabelecer uma “nova ordem”. Porém, para a autora, o novo deve ser introduzido e estabelecido aos poucos, pois devemos possuir entre todos um mundo comum e não se pode esquecer a cultura e construir outra sem fundamentos.

Além disto, o que é comum em várias teorias da educação a confusão do termo autoridade, relacionando-o diretamente à coerção e à violência. Relembramos o seu conceito: a autoridade envolve respeito, e este é visto como sendo importante obedecer a outro, e não uma relação de violência.

Nos conceitos da autora, a criança deve ser cuidada na esfera privada, pois ainda não é um adulto. Porém, deve ser preparada para a esfera pública, e aí está a extrema importância da educação: estabelecer uma verdadeira relação de autoridade com os professores neste meio.

Referências:

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Organizador: Antônio Abranches; tradução Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDDT, Hannah. **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

COURTINE-DÉNAMY. **Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da cultura clássica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p.363.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO HOMEM EM ARISTÓTELES E MARX: FUNDAMENTANDO O EDUCANDO COMO SER POLÍTICO-SOCIAL E DE TRABALHO NO PROCESSO EDUCACIONAL SOCIAL

Marcelo Barboza Duarte¹

RESUMO

Diante dos embates e dilemas que vive o Brasil após o ano de 2016, fundamentalmente no que diz respeito a educação pública brasileira, o presente trabalho procurou se debruçar, refletir e verificar a posição e situação do educando brasileiro no cenário social nacional, e sobretudo escolar. Levamos em conta como base de configuração do indivíduo-sujeito e estudante sua identidade enquanto ser biopsicossocial, isso na perspectiva Aristotélica e Marxista de homem, tanto como ser dotado de razão, emoção, vontade, social, político, teleológico (Aristóteles) e essencialmente ser de trabalho e histórico (Marx).

PALAVRAS-CHAVE: Homem. Político. Social. Histórico. Trabalho.

ABSTRACT

In the face of the clashes and dilemmas that Brazil is experiencing after 2016, fundamentally with regard to Brazilian public education, the present work sought to examine, reflect and verify the position and situation of the Brazilian learner in the national social scene, and especially school. We take into account as the basis of the configuration of the individual-subject and student their identity as a biopsychosocial being, that in the Aristotelian and Marxist perspective of man, as well as being endowed with reason, emotion, will, social, political, teleological (Aristotle) of work and history (Marx).

KEY WORDS: Man. Political. Social. History. Work.

Introdução

No Brasil como em qualquer outro país sempre houve e há as disputas políticas, ideológicas, religiosas e dentre outras que marcam e atravessam as sociedades. Entretanto,

¹ - 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); Bacharel em Teologia pela Faculdade Unida de Vitória - ES; Licenciado em Filosofia pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e Bacharelado em Filosofia pelo Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

geralmente intrínsecas a estas há o interesse econômico e a obtenção do e de poder por parte de indivíduos, grupos e ou instituições, bem como a manutenção e expansão de poderes. Mas, o ano de 2016 para a sociedade brasileira foi um ano com características bem específicas de tais embates e disputas de poder, uma vez que, pós o referido ano o país sofrera mais um golpe de estado na trajetória de sua história, bem como a execução de políticas com ataques de modo frontal aos direitos dos brasileiros.

Porém, um dos ataques políticos-ideológicos que também vem causando indignações por suas controvérsias e polêmicas, está diretamente vinculada à educação básica e pública brasileira, onde não há apenas o reforço da legitimação, efetivação e gerenciamento da religião dentro da educação pública brasileira, como também a liberação do ensino religioso de forma confessional, inclusive em detrimento, segregação e exclusão de disciplinas do currículo escolar, tais como filosofia, sociologia, artes e dentre outras. No qual são disciplinas com conteúdos fundamentais para uma formação ampla, plena e integral dos estudantes.

Logo, podemos assim dizer de outro modo que após o ano de 2016 o Brasil vem travando vários embates no campo político, ético, moral, educacional e epistemológico sobre os conteúdos que se devem ou não ensinar nas escolas de educação básica e pública do país. A estes fatos, disciplinas como filosofia, sociologia e dentre outras são estigmatizadas e até marginalizadas do campo de saber dos educandos da educação básica da rede pública brasileira.

Ora, fica evidente que a segregação, estigmatização, marginalização e exclusão de tais disciplinas interessam a algum grupo, partido, ideologia, sujeitos e seus objetivos em geral, tanto com a educação brasileira, sua forma, seus conteúdos e clientela ou massa humana em geral. E isso para a configuração, legitimação e ou manutenção de algum tipo de poder e ideologia a ser implantada, bem como seus interesses e objetivos a serem alcançados. E assim retiram conteúdos que abarcam uma educação e conteúdos heterodoxos, objetivando tão logo implantarem uma educação e conteúdos oriundos de uma matriz religiosa, e sendo estes completamente ortodoxos.

Com isso, o campo educacional é/seria um espaço apropriado para se implantar uma ideologia em detrimento de outra. Ou seja, a escola é espaço de disputas de poder, e ali há embates ideológicos que contribuem para a formação plena e ou integral do educando ou sua total e ou completa alienação, logo, uma não formação plena e ou integral resulta em prejuízos e deficiências para o próprio educando. E isso seria uma contradição, já que à gênese da proposta escolar e seus conteúdos seria espaço ou local de lazer, desenvolvimento intelectual,

socialização, sociabilidade, desenvolvimento pleno e integral, abarcando a omnilateralidade do ser, no caso, o educando.

Desse modo, como já mencionado que na esteira da história sempre houveram os embates, conflitos e lutas de classes, no qual se deram dois projetos e modelos de escolas, educação e conteúdos com seus respectivos objetivos, e seriam aquelas com objetivos a formação da classe social dominante, sendo fundamentalmente política, e outra para a classe social dos dominados, essencialmente alienadora. Porém, não poderemos pelo objetivo aqui, nos aprofundar sobre tal problemática. Mas prosseguiremos na linha de raciocínio que nos leva ao desenvolvimento da temática em questão: A dimensão ontológica do homem em Aristóteles e Marx: Fundamentando o ser político-social e de trabalho no processo educacional social.

Entretanto, não podemos nos furtar em demonstrar de forma clara e objetiva a função e papel da educação e da escola, bem como seus espaços e conteúdos como um todo. Uma vez que, a escola é uma das instituições tidas como centrais em nossas “sociedades ocidentais,” isso pelo fato da referida ser local para produção e reprodução de mão de obra para o mercado de trabalho, e ao mesmo tempo também um campo de disputas de poder. Podendo assim manter o *status quo* social ou buscar meios para transformá-lo e ou superá-lo.

Portanto, as propostas escolares, formas, modos e seus conteúdos são também políticos, e suas concepções estarão sempre marcadas e atravessadas por ideologias. Seja de dominação, subordinação, controle e submissão, ideologizadas e implementadas pela classe dominante, e por sinal bastante ortodoxas e com supostos valores morais e tradições de subordinação, ou de formas de resistência, luta, heterodoxas e libertação por parte da classe dominada. No qual geralmente são tidas pela classe dominante como movimentos e práticas subversivas. A tal fato não nos admira o sociólogo P. Bourdieu (1930-2002) ser convidado para o debate e nos informar que:

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que tem por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados (BOURDIEU, 1996, p. 60-61).

Tais fatos são no sentido de que a classe dominante através da ideologia procura ocultar, distorcer e mascarar as realidades sociais, suas desigualdades e injustiças advindas da luta de classes. E ao mesmo tempo também por meio das ideologias tenta manter os indivíduos

alienados de tais realidades classistas através de tentativas de inutilizar o ser político e crítico de cada pessoa, e sobre a ideologia enfatiza Chauí,

A ideologia é resultado da luta de classes, e que tem por função esconder a existência dessa luta. Podemos ainda acrescentar que, o poder ou a eficácia da ideologia aumentam quanto maior for sua capacidade de ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes (CHAUÍ, 2006, p. 90).

Geralmente a questão da alienação e bem como da despolitização dos indivíduos sobre os aspectos sociais, políticos, seus antagonismos e conflitos é baseado em um discurso de cunho opinativo e ideológico bem elaborado na esfera do senso comum, onde há muitas teorias de dominação mascaradas. Ainda sobre estes assuntos e as questões sobre ideologia, classes, alienação e sociedade, Chauí expressando o pensamento marxista diz que,

Marx e Engels mostram que as relações dos indivíduos com sua classe é uma relação alienada. Ou seja, assim como a Natureza, a Sociedade e o Estado aparecem para a consciência imediata dos indivíduos com os poderes separados e estranhos que os dominam e governam, assim também a relação dos indivíduos com a classe lhes aparece imediatamente como uma relação com algo já dado e que os determina a ser, agir e pensar de uma forma fixa e determinada. A classe ganha autonomia com relação aos indivíduos, de modo que, em lugar de aparecer como resultante da ação deles, aparece de maneira invertida, isto é, como causando as ações deles (CHAUÍ, 1980, p. 37).

Com isso, podemos verificar que as relações sociais são constantes relações de conflito, ideologias e dominação, onde a classe dominante procura a todo instante manter e reestruturar sua dominação e hegemonia, incluindo aí a escola como espaço de embates e conflitos culturais e ideológicos, no qual acaba sendo campo de disputa de poder, controle e disciplina das vidas; podendo ser tanto para uma inserção na engrenagem do sistema de produção capitalista, ou uma possibilidade de superação e transformação do sistema dominante e vigente.

Nesta perspectiva não há como não conceber a escola e seus espaços e conteúdos como locais de contradições e ideologias, que tentam a todo instante neutralizar-aniquilar ou elevar o indivíduo enquanto ser político e crítico, pois a mesma além de local de aprendizado, é também local de alienação, domesticação, controle e condicionamento do indivíduo, pois através de supostos valores e tradições infundadas pode objetivamente se culminar no culto e devoção da classe hegemônica e que detém os meios e instrumentos de produção (FOUCAULT, 2001).

Sendo assim, podemos verificar que a alienação por meio e através das ideologias dominante, hegemônicas e de dominação perpassam e atravessam todos os espaços e esferas da

vida social, onde sua finalidade é manter a situação do *status quo* social, que é de dominação, disciplina e controle dos indivíduos. M. Foucault (1926-1984) procurou explicar a existência dos dispositivos de poder exercidos no meio social, seja através do Estado, bem como na própria educação/escola e formação dos indivíduos em geral, logo, corroborando com Chauí, podemos verificar o seguinte,

O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. (FOUCAULT, 2001, p.158).

O poder disciplinar que caracteriza a estrutura e o funcionamento de instituições, de modo particular, a escola, constitui-se por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, os exames.

Ora, se a escola é campo de disputa de poder e de ideologias, se é necessário verificar no cenário da política atual brasileira, qual as percepções, saber e concepções políticas da comunidade escolar, pois a mesma pode estar apenas reproduzindo as ideologias dominante e de subordinação, ou estar lutando e resistindo as investidas da classe dominante. Lembrando que o perceber, saber e conhecer é crucial e fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, da sociedade e dos educandos das escolas em geral. Entretanto, as informações e ideologias oriundas da classe hegemônica, procura a todo o instante lançar os modos de resistência educativo das camadas dominadas como sendo subversivos, isso por buscar romper e superar a dominação e seus padrões.

Portanto, não há como negar que a sociedade é formada por e de ideologias diversas, pois faz parte da própria natureza da sociedade em si. Já que a (s) ideologia (s) é (são) uma característica e marca do ser humano no cenário da natureza e do mundo. Isso como parte de sua essência e estrutura enquanto ser biopsicossocial, de trabalho e histórico.

Aristóteles e o homem, um animal político e social

Muito se ouve falar em política, direitos, educação, violência, exclusão social, politização, Lei, a lei diz isso ou aquilo, conscientização, justiça, sociedade mais justa e tantos outros termos. Entretanto, poucas pessoas parecem saber exatamente alguma coisa sobre alguns desses assuntos, e boa parte não sabe nada a respeito desses temas/assuntos.

Porém, um número significativo de pessoas produzem opiniões sobre tais temas, realizam juízos de valor, e em certos casos atrelam tais assuntos à esfera religiosa e ou metafísica, onde a justiça parece pertencer ao campo de seres de outra dimensão, divindades e ou dos deuses; sociedade justa somente nos céus ou numa outra vida; a Lei é a “deusa” da sociedade, onde se deve cumprir sem questioná-la; conscientização é pensar exatamente igual aos demais para manter uma ordem e harmonia no *status quo* social, “quase” uma homogeneização do pensar e como pensar; e ainda, ser politizado é apenas emitir opiniões e críticas sobre questões políticas e de partidos políticos, lembrando que o falar em política já é um caso complexo e complicado em muitos locais.

E o que dizer das expressões: “Não gosto de [falar sobre] política, não sei nada de política, não entendo política e, futebol, religião e política não se discutem!” A quem interessa tais fatos descritos? Como interessa? Por que interessa? Quem é que ganha com a não politização da população e quem perde com a mesma? O que ganha os ganhadores com a não politização do povo e o que perde os não politizados? Como ganham? Quando e onde ganham os interessados com a despolitização e quando e onde perdem os despolitizados? Será que confundem política apenas com instituições políticas e partido político? Será que resumem o assunto política as instituições e ou partido ou vários partidos, e a seus políticos? Ou será que pode se haver ignorância parcial e ou total sobre o que é/seria ser político e politizado?

Quais as relações destas indagações com a questão da alienação, controle, condicionamento, violência e da exclusão social? O que é ser político? O que é ser politizado? Como ser? Onde atuar e como atuar?

Tais indagações geralmente trazem dentro de seu bojo respostas baseada em opiniões e ou de senso comum, e não com conhecimento e consciência dos fatos em sua realidade, e em muitos casos das discussões em nosso dia a dia, as mesmas questões são norteadas, normatizadas e direcionadas por respostas “prontas” e que ocultam possíveis verdades e realidades, no qual são confeccionadas por ideologias de dominação para a não compreensão do real e seus conflitos de classes, bem como de seus antagonismos enquanto característica do

fenômeno de tais relações sociais classistas. Lembrando que não afirmo que uma sociedade sem divisão de classes não tenha violência ou a exclusão social, como no caso de sociedades indígenas e ou sem Estado, mas a forma das relações sociais, sua dimensão e configuração assumem maneiras e objetivos bem diferentes das sociedades capitalistas. (CLASTRES, 2004).

Diante dessas problemáticas, suscitamos Aristóteles (384-322 a.C), o estagirita, onde em suas teorias e concepções há mais de 2.500 anos nos definiu o ser humano como um animal político-social, o *zoonpolitikon*, no qual o referido nos diz:

§ 9- É evidente, pois, que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não porque qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um ser vil ou superior ao homem. (ARISTÓTELES. Política. Livro Primeiro, Capítulo I. Editora: Martin Claret, SP, 2004, p.14).

Podemos observar que o estagirita além de afirmar que o homem é um animal político,² também o é social, uma vez que, ele nos diz que o aparecimento da cidade é um processo natural inserido no desenvolvimento com laços intrínsecos, imanente e inerente ao e do homem enquanto ser e animal diferente dos demais animais. Pois segundo ele, “A sociedade que se formou da reunião de várias aldeias constitui a Cidade, que tem a faculdade de se bastar a si mesma, sendo organizada não apenas para conservar a existência, mas também para buscar o bem-estar,” (ARISTÓTELES, 2004, p.13). E ainda quanto à questão da cidade como desdobramento do homem, ele nos diz que,

§ 1. Sabemos que toda cidade é uma espécie de associação, e que toda associação se forma tendo por alvo algum bem; porque o homem só trabalha pelo que ele tem em conta de um bem. Todas as sociedades, pois, se propõem qualquer bem - sobretudo a mais importante delas, pois que visa a um bem maior, envolvendo todas as demais: a cidade ou sociedade política. (ARISTÓTELES. Política. Livro Primeiro, Capítulo I. Editora: Martin Claret, SP, 2004, p.11).

² Se é necessário esclarecer que para Aristóteles e seu contexto social, cultural, político e econômico os atributos que caracterizam o homem como animal político é abrangente aos homens em geral, inclusive os escravos. Entretanto, para participar das deliberações da *polis* grega não bastava apenas ser enquadrado como animal político, mas sobretudo, tinha que ser considerado cidadão, e o ser cidadão da *polis* não contemplava a todos indivíduos, tal como os escravos, mulheres e estrangeiros residentes nas cidades-estados, pois estes indivíduos não cumpriam os requisitos necessários para serem considerados cidadãos. (ARISTÓTELES. Política. Editora: Martin Claret, SP, 2004).

Logo, além do homem ser um animal político, ele também o é criador da cidade por ser um ser dado ao viver apenas em sociedade, portanto, um ser social, já que para Aristóteles apenas um ser vil, uma fera, uma besta ou um deus possuem a capacidade de não viverem em sociedade. Onde assevera que, “§ 8. A sociedade constituída por diversos pequenos povoados forma uma cidade completa, com todos os meios de se abastecer por si, e tendo atingido, por assim dizer, o fim a que se propôs. Nascida principalmente da necessidade de viver, ela subsiste para uma vida feliz,” (ARISTÓTELES, 2004, p.13).

Com isso, para Aristóteles a dimensão política e social do homem está diretamente ligada e dependente a sua capacidade e ou dotação de razão, paixão e a sua possibilidade e busca da e pela virtude, e no qual se manifesta tais dimensões através e por meio da palavra/*logos*. Entretanto, as concepções de paixão e virtude para o estagirita e a cultura grega do contexto, não o são as mesmas que concebemos em nossas sociedades modernas. Mas, tanto razão, paixão e virtude estão inscritas como parte da dimensão ontológica do ser humano enquanto ser que difere dos demais animais. Por isso ele nos demonstra que,

§ 10. Claramente se compreende a razão de ser o homem um animal sociável em grau mais elevado que as abelhas e todos os outros animais que vivem reunidos. A natureza, dizemos, nada faz em vão. O homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra; a voz é o sinal da dor e do prazer, e é por isso que ela foi também concedida aos outros ani-mais. Estes chegam a experimentar sensações de dor e de prazer, e a se fazer compreender uns aos outros. A palavra, porém, tem por fim fazer compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo ou injusto. O que distingue o homem de um modo específico é que ele sabe discernir o bem do mal, o justo do injusto, e assim todos os senti-mentos da mesma ordem cuja comunicação constitui precisamente a família do Estado. (ARISTÓTELES. Política. Livro Primeiro, Capítulo I. Editora: Martin Claret, SP, 2004, p.14).

Desse modo, precisamos ressaltar que há vários outros animais gregários como os homens, mas os mesmos não se associam como os homens, constituindo a cidade, leis, constituições e normas com fins ao viver bem e em cidades, pois a busca da virtude é justamente para se alcançar a *eudaimonia*, a felicidade num processo holístico do indivíduo consigo, o cosmos e em seu todo coletivo social, e tais características somente o animal político-homem com as dotações da razão, paixão, virtude e *logos* possui.

Destacando ainda que, para o estagirita na diferenciação do viver de forma gregária entre os homens e os animais, é justamente porque os primeiros sabem perceber o bem e o mal, o justo e o injusto, isso pelas referidas dotações advindas de um ser essencialmente teleológico.

Já os demais animais não possuem tais características e dotações. Portanto, nos assegura Aristóteles,

Assim, o homem é um animal cívico, mais social do que as abelhas e os outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não devemos confundir com os sons da voz. Estes são apenas a expressão de sensações agradáveis ou desagradáveis, de que os outros animais são, como nós, capazes. A natureza deu-lhes um órgão limitado a este único efeito; nós, porém, temos a mais, senão o conhecimento desenvolvido, pelo menos o sentimento obscuro do bem e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, objetos para a manifestação dos quais nos foi principalmente dado o órgão da fala. Este comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil. (ARISTÓTELES. Política. Livro Primeiro, Capítulo I. Editora: Martin Claret, SP, 2004, p.15).

Diante destes fatos, podemos observar que Aristóteles nos traz o homem como animal político-social por meio e através de um movimento que não se dá originário na estrutura biológica, mas ontológica do homem enquanto ser de corpo e alma. Onde talvez em processos dialéticos, dialógicos, polifônicos e epistemológicos ebulem no ser do homem e assim venham se convergir no seio social mediados pela palavra/*logos*.

Vale mencionar que até hoje estamos em busca de nos aprofundar sobre esse dilema e definição do *zoonpolitikon* Aristotélico. Pois ainda estamos em marcha na abertura do ser humano enquanto ser político e social que o estagirita nos trouxe, tanto para refletirmos como para nos inquietar diante de tantos dilemas que marcam esse Ser que deve ser conhecido por si e para si no desenrolar de sua atuação biopsicossocial, histórica e de trabalho com o outro, e ambos mediados pelo *logos* e pela linguagem em si em suas várias formas (ARISTÓTELES, 2004).

Marx e o homem social, histórico e de trabalho

Se o filósofo Aristóteles compreende o ser humano como um animal político-social, K. Marx (1818-1883) o compreende como ser histórico, social, teleológico e que se constitui pelo trabalho. Isso porque o ser humano não pode ser privado de estar em sociedade e assim deve participar ativamente do grupo social que está inserido, uma vez que, as relações sociais são interligadas às forças produtivas e econômicas, e sendo as mesmas determinantes na vida da pessoa e na sociedade. E ao adquirir novas forças produtivas, os homens vão se modificando e modificando seus modos de produção, e assim modificam também todas as relações sociais. E por ser o homem um ser teleológico, uma vez que projeta racionalmente as intenções,

intervenções e modificações que irá realizar na natureza, e no qual é o único ser que trabalha e produz, sendo modificado significativamente por meio de sua ação na natureza, transformando-a e a ressignificando de acordo com suas necessidades materiais, sociais e históricas (MARX, 1988).

Logo, para Marx o indivíduo é um ser social por causa da dimensão do trabalho como parte imanente e inerente ao e do próprio ser humano. Ou seja, ser humano é o único animal que trabalha no sentido teleológico. E com isso, a pessoa necessita do trabalho, já que com o trabalho o ser humano altera a natureza e se constrói enquanto ser e indivíduo, ser social, político e histórico. Já que o trabalho tem sua dupla centralidade, e que segundo Marx, “tanto como valor de uso como valor de troca.” A esse respeito Marx afirma:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 1988, p. 50).

Assim sendo, o ser humano é um ser que trabalha, e que com esse trabalho, ele se constrói e se dignifica, tornando-se exatamente aquilo que ele é, ser histórico e social. Uma vez que, o próprio trabalho tem também a sua dimensão social e de formação do ser humano (MARX, 1988).

Portanto, neste momento precisamos compreender que o indivíduo “animal humano” é composto de várias características que o distingue em muito dos demais animais, já que através do entendimento de tais características, começamos a perceber e a ver a importância do ser humano enquanto “animal/ser” político, e mesmo que se considere como apolítico, ele se posiciona politicamente, isso influenciado por ideologias e políticas vindas de outras influências históricas e sociais dominante, como bem demonstra Chauí,

O que torna possível a ideologia é a luta de classes, a dominação de uma classe sobre as outras. Porém, o que faz a ideologia ser uma força quase impossível de se atingir e ser destruída, é justamente o fato de que a dominação real é justamente aquilo que a ideologia tem por finalidade ocultar. Em outras palavras, a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses, ou Deus, a Razão ou a ciência, a sociedade, o Estado) que existem em si e por si, e as quais é legítimo e legal que se submetam aos mesmos. (CHAUI, 2006, p. 87).

Desse modo, observa-se que os indivíduos necessitam urgentemente de uma formação política, filosófica e científica igualitária, equilibrada e emancipatória, para que possam se posicionar de forma politizada e para atuarem na sociedade à qual fazem parte, de modo a criarem possibilidades de efetivas transformações sociais. Uma vez que, tais manifestações, opiniões, posicionamentos e afirmações apolíticas podem ser uma construção ideológica estruturada em direcionamentos à alienação política do indivíduo-pessoa, bem como de boa parte da sociedade.

Por tais motivos Marx procurou nos demonstrar que, “o homem enquanto ser social não pode de forma alguma desconsiderar e ignorar a efetiva presença das ideologias e das classes sociais.” Marx materializa a concepção das ideologias das classes dominantes através de seus aparelhos ideológicos de alienação e reprodução do pensar ao modo dominante, e isso por meio de diversos canais sociais inseridos na contínua e constante luta de classes. Onde a função de tais ideologias é justamente deformar a concepção do ser político, social, histórico e produtor de valor de uso e valor de troca através e por meio do trabalho. No qual resultam no processo de mais valia (MARX, 1988).

Por isso, Marx ao unir a teoria e a prática humana que se desemboca no meio social nos traz de forma clara as relações existentes entre ideias e fatos, e consecutivamente onde há conflitos e a luta entre as classes. No qual a classe dominante detentora dos meios de produção, de poder econômico e político, cria instrumentos com finalidade de conduzir a classe dominada a uma mentalidade e comportamentos homogêneos, sobretudo, acríticos e apolíticos, com fins a alienação no ser que por natureza é político, social e histórico. O referido ainda nos diz que a superestrutura de organização social estaria a abarcar as ideias representadas pelos costumes, tal como as instituições religiosas, jurídicas, políticas e dentre outras. E as referidas fundamentalmente como canais de disseminação das ideologias dominantes e formatadoras de todo o processo de reprodução social, inclusive as instituições escolares/de escolarização (MARX, 1988).

Somente um indivíduo politizado é/seria capaz de entender e compreender sobre o que seriam realmente suas necessidades básicas, direitos fundamentais e sua ação social no tempo e no espaço de forma a contribuir para uma classe para si. E a isso a proposta de Marx nos aponta um indivíduo que pode se libertar do ser alienado do trabalho e de sua consciência escrava dos processos ideológicos, ou seja, a despolitização dos processos sociais e históricos, ao qual estão marcados por lutas de classes, e ideologias dominantes de alienação do trabalhador, do produto de seu trabalho e estranhamento de suas produções (MARX, 1988).

Conclusão

Assim sendo, observa-se que não é a consciência que produz o ser social e histórico, mas é a pessoa conscientemente política e politizada que atua e age no tempo e no espaço, e isso nas relações sociais, materiais e espirituais através de sua participação política e de produção, que se transforma e a sua consciência. Tudo se dando através das relações materiais e históricas objetivas e subjetivas. Ou seja, o indivíduo não transforma a consciência de forma autônoma e subjetiva por princípios metafísicos, espirituais e subjetivos, mas sim por sua realização enquanto material no tempo e espaço enquanto ser social, com suas produções e objetividade, ao qual transformam a natureza para satisfazer e ou suprir as suas necessidades, e esse mesmo indivíduo se modifica e se transforma, bem como a sua própria consciência e objetivação de e do mundo. Uma vez que,

A história é história da luta de classes, então a sociedade civil não é A Sociedade, isto é, uma espécie de grande indivíduo coletivo, um organismo feito de partes ou de órgãos funcionais que ora estão em harmonia e ora estão em conflito, ora estão bem regulados, ora estando em crise. A sociedade civil concebida como um indivíduo coletivo é uma das grandes ideias da ideologia burguesa para ocultar que a sociedade civil é a produção e reprodução da divisão em classes e é luta das classes. Isto significa que a sociedade não pode ser o sujeito da história, criando-se e recriando-se a si mesma por passes de mágica. A história é “os indivíduos fazendo-se uns aos outros, tanto física quanto espiritualmente”. (CHAUÍ, 1980, p. 36).

Desse modo, tornou-se indispensável demonstrar a importância da unificação do ser humano enquanto ser político, social e histórico e que trabalha, conforme vistos em Aristóteles e se fundindo a Marx. Já que a tríade humana política-social, histórica e de trabalho estão intrinsecamente determinadas na produção do e no meio social, isso enquanto práxis humana e bem como dentro dos processos educativos da formação humana, onde as instituições possuem o dever de trabalhar tais conteúdos como a reflexão do ser humano em sua formação plena, integral e sobretudo, omnilateral. Onde a negação, redução e deficiência em um processo educacional que desenvolva tais reflexões e logo, habilidades conceituais, intelectuais e de conhecimento, se torna uma educação aleijada e alienada. Comprometendo assim toda a formação e conscientização dos educandos enquanto ser social, político, histórico e de trabalho, logo, se é necessário uma educação que abarque todas as expectativas e aspirações de tais dimensões do indivíduo biopsicossocial que é o ser humano, e isso independente de idade, sexo, etnia, nação, cultura e idioma.

Referências:

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia – Edição Revista e Ampliada**. Editora: Martins Fontes, 2012.

ARISTÓTELES. **Política**. Livro Primeiro, Capítulo I. Editora: Martin Claret, SP, 2004.

_____. **Ética a Nicômaco**. Editora: Martin Claret, SP, 2006.

_____. **Metafísica**. Editora: Loyola, SP, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S.A, 2002.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora: Ática, 2006.

_____. **O Que é Ideologia**. São Paulo, Editora: Brasilense, 1980.

CLASTRES, P. **Arqueologia da Violência**. Pesquisas de Antropologia Política, São Paulo, Cosac &Naify. 2004.

ENGELS, F.; MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Editora; Boitempo, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões**. 40ª Edição, Ed. Vozes, 2001.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Editora: Zahar, 2006.

MARX, K. **O Capital**. Vol. 1. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo, Editora: Boitempo, 2004.

_____. **O Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1998.

**O ORIENTADOR EDUCACIONAL E A ESCOLA:
A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E
EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Ricardo Santos David¹

RESUMO

Entender a orientação educacional quando esta surge e como esta se configura hoje é de suma importância para entender a importância da mesma no desenvolvimento humano e social. O trabalho pedagógico necessário à sociedade democrática não é o de implementação passiva de diretrizes educacionais e a consequente preparação dos alunos para apenas executarem ordens. A escola tem o direito e o dever de organizar o trabalho pedagógico que continua para formação do cidadão. O direito se refere ao respeito pelo trabalho dos profissionais da educação, sobretudo, o supervisor pedagógico, que nela atuam, assim como o direito do aluno de ter uma educação que necessita como pessoa. Portanto, a necessidade de construção coletiva do projeto político pedagógico implica que todos participem também da sua avaliação em todos os momentos e dimensões do trabalho. O projeto pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, construída e reconstruída continuamente pela equipe escolar, executado e avaliado por todos os que atuam na escola. Por ser a avaliação da aprendizagem uma comprovação e qualificação de um projeto, se faz necessário que saiba distinguir as mesmas de acordo com sua finalidade. Assim, o objetivo deste estudo é demonstrar a gênese da orientação educacional, demonstrando sua importância na sociedade até os dias atuais. Para isso a metodologia utilizada foi à revisão crítica de literatura em educação e orientação educacional.

PALAVRAS - CHAVE: Gestão pedagógica. Orientação educacional. Educação Supervisão Escolar.

**THE EDUCATIONAL ADVISOR AND THE SCHOOL:
THE CREATION OF SPACES OF SOCIAL PARTICIPATION AND
EXERCISE OF CITIZENSHIP.**

ABSTRACT

Understand the educational guidance when it arises and how it is configured today is of paramount importance to understand the importance of it in the human and social development. The pedagogical work necessary for democratic society is not the passive implementation of educational policies and the consequent preparation of students to only execute orders. The

¹ Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores e Psicologia Educacional: FCU - Florida Christian University / EUA. Mestrado e Doutorado em Educação: Formação de Professores e Novas Tecnologias, pela Uniatlantico. Especialista em Docência do Ensino Superior e Literatura, pela Universidade Candido Mendes - Rio de Janeiro. Coordenador e Pesquisador no Centro de Estudos da Língua(gem) pela Uniatlantico - Espanha. E-mail: ricardosdavid@hotmail.com

school has the right and the duty to organize the educational work that continues to form the citizen. The right refers to respect for the work of education professionals, especially the educational supervisor, who in her work, as well as the right of students to have an education you need as a person. Hence the need for collective construction of the political pedagogical project implies that all participate also the review at all times and dimensions of work. The educational project is the very organization of school educational work, continuously built and rebuilt by the school team, run and evaluated by all who work in the school. Being the evaluation of learning a demonstration and qualification of a project, it is necessary to know to distinguish them according to their purpose. The objective of this study is to demonstrate the genesis of educational guidance, demonstrating its importance in society to the present day. To that the methodology used was to critically review the literature in education and educational guidance.

KEYWORDS: Educational Management. Educational guidance. Education. School Supervision.

Introdução

De acordo com Pimenta (1988), a Orientação Educacional teve origem, aproximadamente, em 1930, a partir da orientação profissional que se fazia nos EUA. No Brasil, a orientação educacional mostrou-se válida na ordenação da sociedade brasileira em mudança na década de 1940 e incluía a ajuda ao adolescente em suas escolhas profissionais. A autora mostra que a primeira menção a cargos de orientador nas escolas estaduais se deu pelo Decreto n. 17.698, de 1947, referente às Escolas Técnicas e Industriais. As Leis Orgânicas do Ensino referentes ao período de 1942 a 1946 fazem alusão à Orientação Educacional. Nesta época, não havia cursos especiais de orientação educacional, o que levou ao preenchimento dos cargos pelos chamados "técnicos de educação", muitas vezes selecionados por critérios duvidosos.

A autora menciona ainda que, até 1958, São Paulo contava com cinco faculdades que ministravam o curso superior de orientação educacional, tendo sido, o primeiro deles, o curso criado pela PUC-Campinas, em 1945. Em 1958, o MEC regulamentou provisoriamente o exercício da função e o registro de Orientador Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958, tendo ela permanecido provisória até 1961, quando a LDB 4.024 veio regulamentar a formação do Orientador Educacional. A Lei 5.564, de 21/12/68, demonstra, assim como a LDB em vigor naquela época, preocupação com a formação integral do adolescente, embora traga orientações também referentes ao ensino primário, como era naquela época designado o ensino fundamental:

Art. 1º A Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de

sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

A LDB que veio a seguir, a 5.692/71, diz, no artigo 10: "será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade". Segundo Pimenta (1981), a LDB dá um sentido novo ao ensino de 1º e 2º graus: sondagem de aptidão e profissionalizante, por isso, a Orientação Educacional deveria se ocupar de aconselhamento vocacional. "Assim, o que era apenas uma área da Orientação Educacional passa a ser confundida com a própria". (p. 99).

Para atender às exigências da legislação, o Decreto 72.846 de 1973 veio a regulamentar a Lei 5.564, de 1968, por meio de onze artigos, mantendo, porém, o artigo 1º da Lei 5.564, apenas substituindo as expressões "no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário" por "no âmbito do ensino de 1º e 2º graus." (PIMENTA, 1981, p. 101). Uma leitura crítica da legislação e dos contextos sociais em que foram promulgadas pode nos levar a entender que a orientação educacional no Brasil tem cumprido os papéis que dela eram esperados; muitas vezes a favor do sistema excludente e poucas vezes carregada de ousadia no sentido da emancipação das camadas populares. Isso se deve, principalmente, ao fato de estar atrelada às políticas educacionais vigentes nos diferentes momentos históricos.

A função do Orientador Educacional não deve ser confundida com a função do supervisor escolar ou com a função do psicopedagogo escolar, pois são funções diferentes, mas cada um desses profissionais dando o seu apoio para a educação e para o desenvolvimento escolar do aluno. O Orientador Educacional usará do diálogo no seu ambiente de trabalho, na organização escolar, também irá intermediar conflitos escolares, auxiliar o corpo docente em relação às dificuldades de aprendizagem escolar, quando houver casos que necessitam de intervenção e de ajuda.

As funções específicas do cargo de Orientador Educacional são regulamentadas pelo Decreto Federal número 72.846, de 26 de setembro de 1973, que apresenta as atribuições privativas desse profissional, o decreto nos diz:

Art. 8º São atribuições privativas do Orientador Educacional:

- a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:
 - 1 - Escola;
 - 2 - Comunidade.
- b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e

Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.

c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.

d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.

e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.

g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.

h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.

i) Ministras disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.

j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.

l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Vimos acima às funções do Orientador Educacional conforme nos diz a lei/decreto, mas também é importante ressaltar o seu trabalho do dia a dia, usando palavras mais simples e a real atuação, sendo que:

Orienta os alunos em seu desenvolvimento pessoal, preocupando-se com a formação de seus valores, atitudes, emoções e sentimentos;

Orienta, ouve e dialoga com alunos, professores, gestores e responsáveis e com a comunidade;

Participa da organização e da realização do projeto político-pedagógico e da proposta pedagógica da escola;

Ajuda o professor a compreender o comportamento dos alunos e a agir de maneira adequada em relação a eles;

Ajuda o professor a lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos;

Ajuda a mediar conflitos entre alunos, professores e outros membros da comunidade;

Conhece a legislação educacional do país;

Circula pela escola e convive com os estudantes.

O trabalho do Orientador Educacional é amplo e muito importante, ele está sempre em contato com todos os segmentos da escola e principalmente precisa conhecer a realidade de cada aluno e da comunidade em que a escola esta inserida. Sabemos que muitos conflitos que chegam e que acontecem na escola vêm de fora, sendo da família, das pessoas de convivência e da comunidade onde mora.

Os referenciais teóricos confusos e obscuros têm contribuído para a colocação da função do orientador no "baú" do esquecimento. Esteve ligada às relações de poder dentro da

escola, às funções de comando, contribuindo para a divisão social do trabalho reproduzida dentro da escola. Prevendo conflitos, alguns autores já alertavam para a necessidade de definição das funções e campos de atuação do orientador educacional, como Brandão (1982) e Melo (1994), que tentavam mostrar a importância da construção de um elo entre a prática do orientador educacional e as variações da sociedade e cultura brasileiras, das ciências humanas e das teorias da educação.

Percebe-se que a Educação deve ser plena, portanto deve romper a dicotomia informar e educar. A promoção dessas práticas e de sua apreciação crítica deve levar em consideração a vida cotidiana dos alunos, dos professores, da realidade local e dos valores que ali estão presentes, enfim, a cultura de seu próprio grupo.

Nesse mesmo sentido, delega-se autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual o planejamento deve estar inserido, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais. É revestido dessa autonomia que todo supervisor pedagógico, deve ter em mente a necessidade de dominar os assuntos pedagógicos referentes à sua instituição de ensino; conhecer os alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo.

O profissional da prática docente, além de um conjunto de conhecimentos técnicos provindos de sua formação acadêmica, lida com um conjunto de valores, hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualizam significados continuamente.

Dispõe uma história de vida, que o fez escolher a prática pedagógica em detrimento de outras carreiras profissionais; possui um jeito de dar aulas; relaciona-se com professores de outros componentes curriculares; lida com uma expectativa que sobre ele é colocada pela direção da escola e pela coordenação pedagógica; lida cotidianamente com os alunos e suas motivações e interesses; é influenciado pela mídia.

Apresenta, enfim, um imaginário social que orienta e dá sentido aquilo que faz. É neste sentido que se pode considerar a cultura escolar como um processo dinâmico, repleto de sutilezas e representações sociais. Não considerar esses aspectos da Educação é correr o risco de se perder, ou numa discussão reducionista de competência técnica, ou num idealismo teórico e dogmático. Essa discussão sugere também que a ansiada transformação da prática, desejada por todos considerarem o nível das representações sociais ancorado nas ações dos profissionais de educação.

O projeto pedagógico ou proposta pedagógica de cada escola deve ser construído coletivamente, num processo que busque o comprometimento dos profissionais da educação com os valores e objetivos traçados, de forma que os articule com a realidade local da comunidade escolar. Numa discussão metodológica se faz necessário uma exposição epistemológica.

Esta, por sua vez, deverá tornar explícitas as raízes teóricas que a definem, como se entende no método o processo de conhecer, ou seja, as relações que unem e opõem ao mesmo tempo um sujeito que conhece e um objeto que se conhece. A teoria geral do conhecimento, sendo uma expressão conceitual das leis objetivas que regem o conhecimento, implica, sem confundir-se com elas, as leis do pensamento, isto é, a lógica.

Também se deve incluir uma conceituação ou teoria do objeto sobre o qual o método se aplicará, sobretudo, em referência àqueles aspectos próprios e específicos do objeto que condicionam a elaboração dos passos metodológicos e das técnicas ou instrumentos do método. Isto acontece pelo fato de que não se pode aplicar a determinados objetos técnicas que são próprias de objetos de outra natureza, sem correr o risco de violentar-lhes a natureza. Por fim, todo método deve expor a seqüência lógica dos passos a seguir para alcançar o objetivo predeterminado, e as distintas técnicas utilizadas, a fim de mostrar como ambos traduzem, a nível operacional, tanto os fundamentos epistemológicos, como os aspectos específicos do objeto sobre o qual se pretende atuar.

A metodologia deste estudo está centrada na pesquisa e coleta de informações de ordem teórica viabilizada, portanto, através de levantamento bibliográfico. Segundo o autor (SEVERINO, 2006, p.130), o trabalho metodológico está sendo concluído com a realização de estudo por meio de pesquisa bibliográfica referentes ao tema focado. Portanto, a pesquisa bibliográfica será elaborada por meio da consulta a diversos títulos de autores variados, procurando assim um melhor embasamento teórico para a pesquisa

Buscando ideias e linhas de pensamento diversificadas, para o enriquecimento e melhoria do embasamento da pesquisa.

Gestão Escolar

O objetivo deste capítulo é resgatar historicamente as definições sobre a gestão e a supervisão escolar. Desse modo, pretendemos apresentar como surgiu e se desenvolveu a gestão

escolar, que é, tecnicamente, um conceito novo dentro da administração escolar e da supervisão escolar que não somente deve estar voltado para a delatoria, mas que nasceu da mesma.

O termo gestão, como aludido no texto introdutório, é uma expressão recente, que vem ganhando notoriedade dentro do contexto educacional, como resultado da mudança de paradigmas que vem acompanhando o setor educacional. Uma escola que atenda as atuais exigências sociais, no sentido de formação de cidadãos e ainda oferecer a possibilidade de aprendizagem de competências e habilidades facilitadoras da inserção social, necessita de uma Gestão Escolar moderna que caminhe lado a lado com o contexto sócio-cultural da atualidade. Essa gestão divide-se em três outras classificações ou três áreas, sistematicamente interligadas: Gestão Pedagógica; Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa.

A Gestão Pedagógica é considerada como o lado mais importante da Gestão Escolar, no momento em que sua função é gerir toda a área educativa, não só da escola, mas também da educação escolar. A mesma é responsável por traçar e estabelecer os objetivos do ensino, tanto gerais quanto específicos. Do mesmo modo, define as linhas de atuação de acordo com as metas e o perfil dos alunos e da comunidade circundante à escola.

O ponto de partida do referido tipo de gestão é a elaboração da proposta das metas, seguida dos conteúdos escolares. Da mesma forma que traça os objetivos e define as linhas de atuação, acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e do cumprimento de metas, trabalhando também na avaliação dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar. Todas as especificidades da Gestão Pedagógica estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico. O Diretor de Escola é o articular da Gestão Pedagógica, auxiliado pelo Coordenador Pedagógico, caso haja.

A função da Gestão Administrativa é cuidar da parte física e institucional da escola. Pela parte física, a Gestão Administrativa responde pelo prédio e pelos equipamentos, não somente das aquisições, mas também de sua manutenção.

Pela fatia institucional, a Gestão Administrativa cuida da legislação escolar, direitos e deveres, e as atividades de secretaria. Suas especificidades também estão enunciadas no Plano Escolar.

Com o mesmo nível de importância que as demais gestões, a Gestão de Recursos Humanos representa a parte mais sensível de toda a Gestão Escolar. Sem dúvida, lidar com pessoas e seus problemas, contorná-los e ainda tirar o maior rendimento profissional possível dos indivíduos é tarefa das mais difíceis.

Por fim, a organização destas três gestões, corresponde a uma formulação teórica em nível de discurso, pois as três se fundem em apenas uma, na medida em que trabalham de forma integrada, com vistas a garantir a organização do processo educativo.

De acordo com Machado (2007), em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. O objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia, era o de uma educação controlada, para uma sociedade controlada, um supervisor controlador e também controlado.

Nas palavras de Lück (2005), existem profissionais eficazes, no entanto se limitam às orientações da diretoria e/ou de diretores que seguem à risca a legislação, e não interferem nos processos sociais da escola que está sob sua responsabilidade.

Educação não é um processo episódico ou de modismo. Educação é um processo longo e continuado que segue as linhas do tempo, adequando-se ao contexto em que ele está inserido naquele momento. Educação não pode sofrer remendos ou paliativos para superar eventuais dificuldades cotidianas.

O ser humano, tanto os alunos, quanto os professores estão em constante mutação. Entretanto, por mais que estes seres mudem seus conceitos e suas atitudes, ainda assim são seres que possuem necessidades comuns, como a necessidade de sentirem-se motivados, e motivação implicam em responsabilidades e necessidades do novo. Portanto, cada ato deverá ser dirigido a metas que devam ser alcançadas a curto, médio ou longo prazo, mas precisa de alguma forma chegar ao objetivo. Segundo Klink, citado por Lück (2005), “Pense grande e aja no pequeno”. Ou seja, avalie todos os pequenos detalhes que possam colaborar com o sucesso ou o insucesso do empreendimento.

De acordo com Machado (2007):

O supervisor hoje deve trabalhar de forma coletiva, com todos da unidade escolar (Professores, Direção etc.), para que se possa fazer uma análise consciente sobre o cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade, atendendo as necessidades e aspirações da comunidade escolar, para uma melhor qualidade de ensino (MACHADO, 2007, p. 33).

Devemos sempre ter em mente que tanto o aspecto administrativo quanto pedagógico irá de manifestar de maneira dupla no sistema escolar brasileiro. De acordo com o autor acima citado, as duas práticas acabam por não se distinguir de forma substancial.

De um lado, a administração institucionalizada prepondera sobre a preocupação e a própria realização do ensino nas salas de aula, de outro a administração como objeto de estudo

não chega a sofrer a investigação e a análise que possibilitariam a revisão crítica de seu significado (MACHADO, 2007, p. 37).

Desse modo, podemos dizer que supervisionar uma dada escola é orientar sua administração para a realização do ensino, sendo este de qualidade e que atenda na medida do possível as demandas que tanto a sociedade coloca sobre a escola quanto os próprios alunos assim as façam. Neste sentido, podemos perceber que o que dará sentido ao trabalho de supervisionar em educação é o suporte ao trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. Segundo Machado (2007), “o que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossa subjetividade é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico”.

Nesta perspectiva podemos perceber como a supervisão dentro da gestão escolar é passível de adaptações promovendo não somente um melhor fluxo administrativo, mas também nas relações existentes dentro da comunidade escolar.

Machado (2007), ainda conclui que a supervisão, de hoje,

Poderá contribuir decisivamente para o reconhecimento de seu papel de articulador do projeto pedagógico de uma coletividade, ou seja, O Supervisor trabalhando em conjunto com todos da comunidade escolar refletindo, analisando, tendo uma visão crítica tanto da comunidade escolar, como da sociedade, buscando a elaboração de uma nova visão de mundo, sendo solidário, reconhecendo o indivíduo com a síntese de múltiplas determinações ajudando a construir a vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade, com certeza teremos um ensino de boa qualidade. (MACHADO, 2007, p. 42).

Assim, podemos considerar que a partir do momento em que a gestão escolar passa a ser considerada por viés democrático, tendo na supervisão escolar algo que seja de extrema cooperação dentro da comunidade escolar, teremos, enfim, uma participação emancipadora. Esse tipo de participação se dará a partir do momento em que as pessoas envolvidas no processo educacional, ou seja, toda a comunidade escolar entenda a importância de sua participação e acompanhamento não somente do processo de ensino e aprendizagem do seu filho, mas de como a escola atua na comunidade, fará com que esta se torne cada vez mais consciente de suas responsabilidades e direitos, conscientes que as mudanças sociais somente virão a partir do momento em que os mesmos participem ativamente na construção e manutenção das instituições sociais.

Supervisor Escolar

Nesse mesmo sentido, delega-se autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual o planejamento deve estar inserido, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais.

É revestido dessa autonomia que todo supervisor pedagógico, deve ter em mente a necessidade de dominar os assuntos pedagógicos referentes a sua instituição de ensino; conhecer os alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo.

Conforme (CHAUI, 1986, p. 21), a ideologia é o ocultamento da realidade social, portanto, “por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas”. Desvelar essas ideias ou representações que procuram explicar e compreender a vida, individual, social do profissional e sua relação de dominação política e de exploração econômica é função da escola através do compromisso dos autores do Projeto Político Pedagógico, orientado pelo supervisor de ensino.

Então, quando me refiro ao papel do supervisor, não é simplesmente para enumerar um rol de atividades diárias, conforme já explicitiei anteriormente a questão da nomenclatura. Parto do pressuposto de que a reflexão contínua fará com 25 que o supervisor esteja sempre buscando novos caminhos, novas respostas, com o objetivo de dinamizar sua ação na escola.

Analisando o papel desenvolvido pelo supervisor de ensino, ao longo do tempo, percebemos que ele hoje é muito diferente do exercido em tempos anteriores, mas, em algumas situações, ainda persiste a fiscalização e a prática burocrática.

Para (SILVA JUNIOR, 1997, p. 102), “é preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta”.

Quando o supervisor não tem clareza da dimensão maior no que se refere às políticas educacionais e no âmbito escolar, ele passa a reproduzir as normas advindas do sistema sem questionar. Para questionar, concordar ou discordar de algo é necessário primeiro conhecer. Infelizmente, na maioria das vezes, os supervisores não sabem explicar suas ações firmadas em um contexto mais amplo.

Acredito que para mudar é preciso conhecer. O supervisor só consegue uma mudança, tanto no seu papel na categoria profissional, quanto no seu espaço de trabalho, quando é capaz de conhecer o contexto mais amplo no qual se insere a escola como instituição social. Somam-

se a estes os aspectos políticos que determinam as ações da escola e reproduzem as teorias pedagógicas.

Na ausência de uma finalidade educativa, o supervisor desenvolve as funções burocráticas e as normas emanadas da mantenedora, sem comprometimento com o social, ou, até mesmo, com o seu grupo de trabalho, na sua escola. Passa a exercer a antiga função de controle entendido por (Fernandes, 1997, p. 120) como aspecto característico do papel da supervisão, exercido sempre em benefício do poder vigente, e não da educação.

Nesse sentido, as leis estabelecem os objetivos do sistema escolar. A função de controle da supervisão é legitimada na legislação educacional, e refletem, na sua organização, uma concepção de mundo, homem, sociedade e conhecimento, inerentes a uma determinada política que rege a sociedade em cada época. Ou seja, o sistema educacional tende a reproduzir dentro de si as condições e contradições dessa sociedade.

Uma das contradições do supervisor tem sido, concretamente, responder à organização burocrática do sistema. Há duas possíveis explicações para essa prática: a primeira é que as práticas administrativas e fiscalizadoras estão embutidas no próprio processo histórico desse profissional; a segunda é a falta de reflexão sobre sua própria prática, sobre o cotidiano de suas ações, em vista de uma finalidade educativa. Essa carga burocrática presente na função de supervisor acaba apresentando-se como um problema, a ser combatido pelo próprio supervisor, evitando que a obediência cega, a falta de espírito crítico e a acomodação passiva lhe impeçam de perceber a necessidade da realização de sua função.

O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores

Muitos dos problemas enfrentados atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua origem na configuração formal da função, associada ao controle. A introdução da supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, e os que executam; até então, o professor era o ator e autor de suas aulas, a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador assumir uma postura diferenciada e conquistar a confiança dos educadores.

A atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, é o professor. O supervisor relaciona-se com o

professor visando sua relação diferenciada, qualificada com os alunos. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, ou seja, a formação dos alunos, dos professores, da coordenação e dos pais.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animador e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tem um papel relevante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência. Freire (2007), passagem do senso comum à consciência filosófica. Saviane (2003), ou a criação de um novo patamar para o senso comum. Santos (2008). Passar de uma supervisão para outra - visão.

(Fusari, 2008) defende que o trabalho ativo e intencional do coordenador, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como, pode-se afirmar, que favorece o próprio repensar do coordenador sobre a sua atuação.

O professor, como também o coordenador, consciente de sua prática, das teorias que embasam e das teorias que cria e desenvolve ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e fundamentações criteriosas para a sua prática.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas.

Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes, originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional. (GARRIDO, 2008).

Não há como falar de formação de professores sem levar em conta a formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. Parece ser consenso entre os estudiosos do assunto que a formação inicial representa o começo

da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar. (SANTOS, 2008).

Portanto, é preciso pensar a formação docente como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade do professor. Visto que, a formação continuada deve ser centrada na escola, Conforme Canário, (1998 apud ALMEIDA, 2006) a escola é o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas. Pensar em formação de professores implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional.

Considerações finais

Conforme visto neste estudo a educação é algo essencialmente humano desenvolvido por e para ele, de forma que deve atender à sua emancipação, fazendo com que o homem entenda e transforma sua realidade conforme necessário. Ao longo do tempo, no entanto, a educação vai sendo formatada de acordo com as demandas sociais de cada época, ou seja, a educação vira uma ferramenta de formação humana sendo que esta formação irá variar conforme as necessidades da sociedade vigente.

A educação, então, desenvolve paradigmas, ou seja, modelos e valores que variam conforme a época e são esses que moldas as práticas pedagógicas dos professores, bem como selecionam os conteúdos que devem ser passados aos alunos bem como ele deve ser passado, tendo em vista o plano maior do desenvolvimento social e econômico.

Dessa forma, tudo o que cerne à educação toma forma aos paradigmas vigentes e, como não deveria, a orientação educacional não foge desta premissa demonstrando que esta funcionará, ou melhor, terá seus objetivos e funções formatadas conforme as demandas sociais e os paradigmas educacionais de cada época.

Observou-se, porém, que atualmente a educação pública brasileira passa por inúmeros problemas de diversas ordens e entre eles estão: falta de recursos, políticas educacionais ineficazes e quando são eficazes sofrem com a corrupção e desvio de recursos, má remuneração dos professores, má formação dos mesmos que acarreta na má qualidade de ensino.

Desse modo, a orientação educacional acaba por sair daquela utopia de objetivos educacionais para virar uma ferramenta de solução de problemas que nem sempre cabe à escola

resolver e, dessa forma, essa função vai sendo deixada de lado pela sobrecarga que gera em cima do orientador.

Referências:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRANDÃO, C. R. (Org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental / Ministério da Educação e Cultura. Brasil: Brasília, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº- 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CHAUÍ, M. Conformismo e resistência. São Paulo, Brasiliense, 1986.

DECRETO REGULAMENTO nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Profissão de Orientador Educacional.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA Jr, Celestino Alves; RANGEL, Mary (orgs.). Nove olhares sobre a supervisão. Campinas: Papyrus, 1997. p.111-121.

FREIRE, Paulo. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MACHADO, Ana. Supervisão Escolar: novos desafios e propostas (2007).MELO S. M. M. Orientação educacional: do consenso ao conflito. Campinas, S.P.: Papyrus, 1994.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Tradução de Álvaro Cabral. 03. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA. S. G. O pedagogo na escola pública. S. Paulo: Cortez, 1988.

PIMENTA, S. G. Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1981.

PIMENTA, S. G. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. Tese de doutorado. PUC-SP, 1985.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.39496: Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.) Teorias e Práticas na Formação de Professores. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. P.13-38.

SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Educ. Pesquisa. 2006, v. 32, n. 03.

SILVA JUNIOR, C. A.da. Organização do trabalho na escola pública; o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: JUNIOR, C. A. da S. e RANGEL, M. (orgs). Nove olhares sobre a supervisão. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 91-109.

OS DESAFIOS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Eliane Maria Rozin¹

RESUMO

O presente trabalho tem como base a fundamentação teórica da história da filosofia desde os primórdios até a realidade escolar, buscando o entendimento de sua importância na formação dos alunos como futuros cidadãos e incentivando a busca pelo conhecimento contextualizado. Através de referencial bibliográfico e com base nas diversas correntes de pensadores e gênios da história, que deixaram um legado para a sociedade, procurar respostas. Foi aplicada a metodologia da pesquisa bibliográfica, com autorias declaradas, apresentação de ideias e abordagens. Como o conhecer desperta a vontade de evoluir o pensamento, incentivar as experiências de vida descobrindo a infinita capacidade de discernir e pensar sobre a vida e sua existência. Como proposta uma releitura de alguns autores que desde a Idade Antiga viam a evolução sob os olhos da Filosofia. Os conteúdos seguem a ordem cronológica, nessa literatura cada pensador é apresentado em sua época, conforme a evolução dos sistemas facilitando o entendimento e a absorção dos fatos observando sua linha de raciocínio. Não apenas baseado em fundamentos, pensadores, datas e teoria, mas tomar a Filosofia como uma ação impulsionando e motivando o filosofar na busca de soluções para problemas apresentados em cada época. As questões da filosofia moderna e contemporânea tem abrangência até os dias atuais e se faz por processos contínuos de ensino, o que mudou foram as questões e as dúvidas, porém o desejo e a curiosidade, que respondem questões referentes a razões para a vida e a existência, nascem e continua vivo desde os primeiros pensadores e entre alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. História. Ensino Médio. Desafio.

ABSTRACT

This work is based on the theoretical foundation of the history of philosophy from the beginnings to the school reality, seeking the understanding of its importance in the formation of students as future citizens and encouraging the search for contextualized knowledge. Through bibliographic references and based on the different currents of thinkers and geniuses of history, which left a legacy to society, look for answers. The methodology of literature, with declared authorship, presenting ideas and approaches was applied. As the meeting awakens the desire to evolve the thinking, encourage life experiences discovering the infinite capacity to discern and think about life and its existence. As proposed a rereading of some authors that since the Old Age saw the evolution under the eyes of philosophy. The contents follow the chronological order in this literature is presented each thinker in his time, according to the evolution of systems facilitating the understanding and absorption of facts watching his train of thought. Not only based on fundamentals, thinkers, dates and theory, but take philosophy as an action driving and motivating philosophizing in finding solutions to problems presented each season. The issues of modern and contemporary philosophy has scope to this day and makes for continuous education process, what changed were the questions and doubts, but desire and

¹ Mestranda em Educação pela UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão/PR.

curiosity, answering questions regarding the reasons for life and existence, are born and still lives from the first thinkers and among students.

KEYWORDS: Philosophy, history, high school, challenge.

Introdução

Este artigo tem como princípio norteador um estudo bibliográfico da história da filosofia e sobre a importância de ensinar filosofia no ensino médio. Sendo a filosofia um universo gigantesco, surge a importância de fazer uma pesquisa com qualidade para concluir um bom trabalho científico. A realidade conflitante da educação no Brasil é visível nas escolas, atualmente, se considera atraente pesquisar em sites, que além das informações, agilidade e rapidez, são de fácil acesso e já trazem os conteúdos resumidos. Para os alunos o ato de pesquisar deixou de ter sua importância na formação integral do ser e a busca pelo conhecimento em bibliotecas físicas, revirando estantes e folheando obras, foi substituído sem passar por um direcionamento correto, ou seja, a tecnologia que deveria estar a favor da educação, sendo impossível educar na modernidade sem a sua utilização.

Utilizar a filosofia na educação é buscar o amadurecimento dos alunos como cidadãos, para que tenham um objetivo de vida e para que possam desenvolver a autonomia de debater e defender a suas ideias frente a assuntos polêmicos. Considerada disciplina que não traz respostas prontas, deve orientar o aluno de forma positiva, além de, nortear o aluno para ser parte de um Brasil melhor. Com a pretensão de assumir essa ideia não pode ser estática e sistemática, somente baseada em autores, mas sim na experiência com o conceito. Para que o aluno possa ter oportunidade de fazer e não apenas reproduzir o que é apresentado no material didático ofertado.

Portanto, filosofar é mais do que amor pela sabedoria, é respeito pelo saber. Pode-se definir de acordo com (CHAUÍ, 2000, p.190), que: "Filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, a estima, a procura e respeita". Instigar no aluno a vontade de contribuir com sua análise crítica, interligando a história da Filosofia e pensadores que foram imprescindíveis (Sócrates, Platão, Aristóteles e outros citados em vários livros). Os alunos ingressantes do Ensino Fundamental, na atualidade, trazem alguns estigmas referentes à contextualização histórica, a conexão entre a atualidade cibernética e a sala de aula, enaltecendo as dinâmicas de sucesso dessas pesquisas e conexões. Para um professor de Filosofia no ensino médio, trabalhar com adolescentes e jovens, é uma busca em seu "Eu", ou seja, os ensinamentos que foram repassados oportunizaram um caminho de sucesso segurança

para encarar problemas cotidianos e da sociedade. As experiências vividas serão um espelho para o jovem acreditar que ainda é possível modificar a realidade quando esta não é o seu objetivo.

Nas argumentações deste trabalho estão citados autores contemporâneos e modernos, cada um com sua contribuição ímpar na construção da história da filosofia, desde os tempos mais remotos até a era pós-moderna. Na busca pelas respostas, cada autor instiga novos questionamentos para a evolução da teoria de que se deve aproveitar toda trajetória do passado filosófico para novas esferas da investigação. A metodologia de trabalho foi baseada na leitura e na construção do pensamento filosófico adquirido através dos autores de cada período histórico, buscando definições para as diferenças entre as várias filosofias ou posições filosóficas nos parecem gigantescas por serem indissociáveis da evolução humana.

Para facilitar uma visão mais ampla de cada período e de sua importância, neste trabalho acadêmico serão citados os mais relevantes e as ideias norteadoras da pesquisa, fundamentada em obras clássicas como Aristóteles e pensadores modernos como Marilena Chauí entre tantos outros.

A filosofia na trajetória histórica

Etimologicamente, a palavra filosofia é formada por dois termos gregos: *filos*, que traduz a ideia de amor, e *Sofia*, que significa sabedoria. Daí o sentido etimológico da filosofia: "amor à sabedoria". Atribui-se ao grego Pitágoras de Samos (século V A.C.) o termo *filosofia*, ele teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos.

Seguindo a evolução, a escritora Marilena Chauí em sua obra *Convite à Filosofia* (2000) faz uma divisão da Filosofia em períodos históricos e por estar na história traduz os problemas juntamente com outros fatos se torna um desafio. Cita a filosofia Patrística (século I ao VII), na Grécia antiga surge como uma explicação racional para alguns fatos que a mitologia não possuía respostas, nesse processo de evolução Platão (período pós-socrático) afirma que a filosofia nasce do espanto e da admiração. Seguidor de Platão, Theorein aplicou a teoria do "ver" no sentido de uma aceitação puramente receptiva da realidade, não perturbada por qualquer vontade, complementa classificando o "admirar", sob o aspecto do que admira não sabe de tudo e o que sabendo que não sabe, põe-se a investigar. Observa-se que o próprio definir já é um problema. Com uma de suas grandes obras, *A Metafísica*, Aristóteles escreveu sobre o

ser enquanto Ser e a busca pelo saber em si mesmo por buscar as causas primeiras, ou seja, a mais suprema. Ele inicia a obra com a afirmação que “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber”, evidenciando que o mundo, os humanos, os acontecimentos e a natureza são conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma. As questões pertinentes à fé e a razão nesse período permaneceram indissociáveis, como o “Creio porque absurdo” e “Creio para compreender” (CHAUI, 2000, p.53-54).

Já na Filosofia Medieval (século VIII ao XIV), a igreja Romana dominava a Europa e abrangia pensadores europeus, árabes e judeus. Por ser ensinada nas escolas denominou-se Escolástica, tendo influência direta de Sócrates e Platão discutia Problemas de Universais, como a existência de Deus e da alma. Para a autora esse período destacou-se pelos motivos:

Outra característica marcante da Escolástica foi o método por ela inventado para expor as ideias filosóficas, conhecida como **disputa**: apresentava-se uma tese e esta devia ser ou refutada ou defendida por argumentos tirados da Bíblia, de Aristóteles, de Platão ou de outros Padres da Igreja. Assim, uma ideia era considerada uma tese verdadeira ou falsa dependendo da força e da qualidade dos argumentos encontrados nos vários autores. (CHAUI, 2000, p.54-55).

Portanto, esse período de conceituação foi importante, pensadores surgiram como Santo Tomás de Aquino, Santo Alberto Magno, Roger Bacon entre outros, e a fundação das primeiras universidades, consideradas locais onde as teses eram discutidas e condicionadas verdadeiras por serem ditas por uma pessoa considerada autoridade.

O período que foi denominado Filosofia da Renascença (século XIV ao XVI) foi marcado por grandes descobertas, Platão e o Hermetismo, teoria onde a natureza era um grande ser vivo, o Homem como espelho possuidor de alma e consciência e como artífice de seu próprio destino, destaca-se o conhecimento em astrologia, medicina e arquitetura. Pensadores como Dante, Giordano Bruno, Maquiavel, Tomás Morus e Kepler ganharam destaque.

No que concerne à Filosofia moderna (século XVII a XVIII), muitas mudanças intelectuais como o reconhecimento do intelecto humano, o objeto do conhecimento e os mecanismos físicos- matemáticos. Pensadores como Francis Bacon, Descartes, Galileu e Newton transmitiram em suas teorias total confiança nas capacidades e nos poderes da razão humana.

A Filosofia denominada das Luzes, também conhecida como Iluminismo, abrangeu meados do século XVIII ao começo do século XIX. Nesse período o a razão foi vista como alavanca propulsora da evolução humana, cabe salientar que:

A razão é capaz de evolução e progresso, e o homem é um ser perfectível. A perfectibilidade consiste em liberar-se dos preconceitos religiosos, sociais e morais, em libertar-se da superstição e do medo, graças ao conhecimento, às ciências, às artes e à moral; O aperfeiçoamento da razão se realiza pelo progresso das civilizações, que vão desde as mais atrasadas às mais adiantadas e perfeitas (CHAUI, 2000, p.57).

A Filosofia é tomada pelos autores como uma ação ou atividade fundamental na vida do ser humano, ou seja, o ato de pensar deve estar em todo processo histórico, o ato de filosofar se funde ao ato de reflexão vista como um universo gigantesco ao mesmo tempo participando dos períodos da história, juntamente com outros fatos, e tendo uma história própria. As filosofias históricas nada mais são que diversas maneiras de enxergar a realidade, cada filósofo tem um sistema e cada sistema nos traz uma resposta. Um exemplo vivenciado é que podemos ver mapas, fotos de caminhos, mas não passam de ideias que na realidade ainda não se tornaram conhecimentos.

Numa análise sobre a filosofia, Cotrim (1988), retoma o sentido que o termo filosofia designa não apenas o amor ou a procura da sabedoria, mas um tipo especial de sabedoria. Aquela que nasce do uso metódico da razão da investigação racional em busca do conhecimento; Já os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *O Que é a Filosofia?* (1992), Discutem esta atividade do pensamento que consiste em criar conceitos. A Filosofia, nesse contexto é tomada como uma ação ou atividade fundamental na vida do ser humano. O ato de pensar e todo processo histórico bem como o ato de filosofar se funde ao ato de reflexão.

Nos tempos modernos surge Rene Descartes, matemático e filósofo, reafirmando que a filosofia começa a partir da dúvida e que se aprende pelo exemplo e não somente pela teoria, com suas concepções lançou a Teoria da Dúvida ou dúvida metódica. Seu método era baseado em alguns princípios: os sentidos podem enganar; pensamentos e ideias podem ser somente sonhos e que pode haver um gênio maligno que nos engana e mesmo enganado por todas as coisas ainda possui a certeza do seu pensamento.

Considerando um breve histórico da trajetória da filosofia atrelada à evolução das sociedades e do Homem, evidenciamos que durante todo o período, desde os primórdios, o estímulo ao pensar permanece evidente e o trabalho filosófico é um trabalho de reflexão. Esse refletir visto como um desafio inacabado é uma maneira de evitar constantes erros. A Filosofia tem em sua essência a procura pela sabedoria e não sua posse. Na etimologia da palavra reflexão está o ato de voltar atrás. Filosofar, portanto, significa refletir, reconsiderar, revisar, reescrever a própria história. Por conseguinte, não aceitamos o que nos é posto como certo a ser seguido,

surgindo então, a avaliação do que sucede habitualmente aos seres humanos: O próprio filosofar.

A filosofia no contexto escolar

A relação da filosofia no contexto educacional tem sua origem desde os filósofos gregos, com a procura por respostas intrínsecas do ser e discussões sobre a filosofia da educação e seu sentido no âmbito global. Pode-se dizer que essa denominada filosofia da educação surgiu da sólida relação entre a filosofia e a pedagogia. Enquanto a filosofia preocupava-se com as formas do conhecimento perfeito, orientou o homem pela razão, suscita um pensamento pedagógico que busca essa perfeição.

Vários autores buscam justificar a importância do ato de pensar a filosofia, levando em consideração toda trajetória histórica e evolução “Ao longo dos séculos, a reflexão filosófica vem tecendo uma história apaixonante. E a descoberta progressiva das leis do pensamento humano constitui uma conquista cujo relato ainda não terminou.” (ZAHAR, 2001). Essa busca constante pelo conhecimento do Ser levou a descobertas valiosas até a modernidade, ou seja, o homem deixou de ser um sujeito anônimo e sem alma na Filosofia Medieval, para declarar sua identidade na Filosofia Moderna. A educação exerce papel fundamental nesse processo gradual alimentando a humanidade de conhecimentos passados de geração em geração que se perpetuam como sinônimo de sabedoria empírica, porém reconhecida como válida.

Em sua obra *Convite à filosofia*, Marilena Chauí (2000) apresenta a filosofia como a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores e os comportamentos de nossa existência cotidiana; Jamais aceitá-los sem antes tê-los investigado e compreendido. Perguntaram, certa vez, a um filósofo: “Para que Filosofia?”. E ele respondeu: “Para não darmos nossa aceitação imediata às coisas sem maiores considerações”. Visto que a filosofia está presente na vida de todos e se propaga como uma especulação infinita e desregrada em torno de qualquer questão humana, analisando sua historicidade apresentava como uma explicação total da vida, substituindo a explicação religiosa e mítica. Com o caminhar da humanidade as duas bases do conhecimento racional: filosofia e ciência foram se distanciando. Cada uma delas definiu um aspecto específico para estudo.

No Brasil durante muito tempo a Filosofia foi uma ciência considerada inútil à sociedade, sendo excluído do currículo escolar do Ensino Médio entre 1964 e 1980, período

este que compreende a ditadura militar no Brasil, sendo tratada como perigosa ou subversiva foi substituída pela disciplina de Educação Moral e Cívica. Esta disciplina era repassada por militares doutrinando os jovens para respeitar o sistema de governo e não se opor a atual situação vivida pelos brasileiros na época; O ato de pensar tornou-se perigoso.

O ensino técnico científico preparava os jovens para sustentar a ideologia à ditadura e manifestar o desinteresse pela sociedade e problemas sociais. Esse modelo educacional levou os jovens a fazerem parte de uma escola transformada em mercado, houve a privatização do ensino e o estado minimizou sua presença na educação nesse período. A escola pública tornou-se sinônimo de exclusão social e segregação e seguia as condições econômicas do país: Total desvalorização e abandono. Algumas associações, pais e estudantes lutaram contra esse modelo educacional exigindo reformas.

Em meados de 1970 a filosofia retornou ao currículo do ensino médio e esse retorno da disciplina teve um caráter simbólico assinalando novamente a educação como formação de cidadãos através de reflexões e estímulos para a curiosidade e a busca do novo, eis a grande responsabilidade dos professores.

Os alunos do ensino médio ainda estão marcados por esse modelo da disciplina de filosofia como algo incompreensível e abstrato, aos professores cabe à arte de educar considerando que há um conjunto de opiniões e valores que auxiliam na formação dos alunos como verdadeiros cidadãos. Para que haja verdadeira mudança desta imagem incrustada em nossa educação brasileira se faz necessária a junção entre a razão e a linguagem, a filosofia é o próprio pensar, o buscar sentido no mundo e no homem. O pensamento faz com que os alunos reflitam sobre cada um deles e sua história de vida sendo a linguagem um meio prático no auxílio da transmissão desse aprendizado, inclui valores, busca origens, mensurando suas experiências e concretizando no e pelo trabalho escolar constituindo um discurso filosófico próprio.

Sendo a filosofia um discurso com características específicas, é através da leitura de momentos pessoais e de autores que a mudança e a ordenação de pensamentos em várias épocas sustentam o conhecimento, surge à importância de buscar, analisar, compreender e interpretar, duvidar e ler. Ler escreve Merleau-Ponty citado por Marilena Chauí (2000, p.112), é fazer a experiência da “retomada do pensamento de outrem através da sua palavra”, é uma reflexão em outrem, que enriquece nossos próprios pensamentos. Por isso, prossegue Merleau-Ponty, “começo a compreender uma filosofia deslizando para dentro dela, na maneira de existir de seu pensamento”, isto é, em seu discurso. Partindo desse pressuposto compreendemos a

importância da filosofia para a educação, ele deve propiciar, através dos professores e conteúdos, o amadurecimento do ser humano-aluno, com o objetivo de fazê-lo definir seu próprio caminho como sua trajetória, tendo a consciência do poder de decisão das suas escolhas e a partir delas assumir as consequências, sejam elas positivas ou negativas, conforme a maneira de receber essas reações.

De forma analógica, pode assim conceituar a filosofia da Educação como sendo um conjunto de ideias que nos define como é a educação. No ensino e aprendizado é determinante pensar, tornar-se experiência, analisar e refletir fazendo da Filosofia algo menos abstrato e seja capaz de produzir conceitos. Na busca por definições que exemplifiquem melhor a importância de trabalhar os conteúdos filosóficos em sala de aula, Jaime Tomaz, em seu artigo publicado em 2009: A importância da Filosofia para a educação nos remete a refletir:

A Filosofia e a Educação caminham juntas. É um elo que vive desde a antiguidade com Sócrates. O Homem sempre buscou o melhor para si e para a realidade. Nesta busca, a sabedoria, o pensamento foi útil. Já que aluno vive numa realidade de pensamento, a Filosofia é indispensável para sua busca. A Filosofia leva o aluno à oportunidade de desenvolver um pensamento independente e crítico, ou seja, permite a ele experimentar um pensar individual (JAIME TOMAZ, 2009 p.1).

Se o conhecimento nos remonta ao passado filosófico, a importância é reconhecida através dos debates para a inclusão da disciplina de Filosofia no ensino médio desde os anos de 1980; Cercados de defensores de sua inclusão e aqueles que se colocavam contrários, afirmando que não teríamos professores aptos suficientes para a demanda, em contrapartida a importância da disciplina na formação da consciência crítica dos estudantes e o caráter interdisciplinar poderiam contribuir para o enriquecimento do currículo.

Somente em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determinava que os estudantes do ensino médio tivessem acrescidos ao currículo de ensino médio os conhecimentos de Filosofia reafirmando a importância da formação cidadã e crítica. Segundo o educador José Carlos Libâneo (2001), as instituições escolares estão sendo estimuladas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação mundial.

De acordo com os autores citados neste artigo, acompanhamos a evolução meteórica no mundo do conhecimento atingindo todas as áreas chegando aos sistemas de ensino. Constantes transformações mundiais caracterizando novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas, tecnológicas, e também novas realidades educacionais. No

Brasil atualmente o maior desafio é não ser um ensino enciclopédico, mas desenvolver a capacidade de pensar do aluno. Vemos algumas universidades introduzir provas de Filosofia em vestibulares, englobando a história da filosofia e assim contribuir para as escolas de ensino médio definir um currículo para a disciplina de Filosofia, com panorama histórico breve e despertar o interesse do aluno em buscar novas fontes.

Considerações finais

Conforme pesquisa bibliográfica e autores citados neste artigo, podemos compreender que desde a idade antiga existem relações indissociáveis entre Educação e Filosofia que foram discutidas e vivenciadas ao longo da história da própria educação. Algumas ideias propostas pelos primeiros filósofos estão presentes hoje na Educação formal, até o dado momento os dados obtidos indicam que na ótica da didática é essencial que a sala de aula experimente a Filosofia, para que o aluno chegue a uma autoconsciência pessoal, seja argumentativo e crítico para a sociedade.

Conhecer os filósofos e suas teorias proporciona um autoconhecimento para abrir os olhos e enxergar uma nova realidade, isto é, como dizia Merleau-Ponty “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”. Essa realidade é essencial para o meio, pois a Sociedade busca e procura sempre seres humanos que façam a diferença, ou seja, como diziam os filósofos do século XIX “o homem que pretende mudar a sociedade, não pode ter ideias tímidas”. Ou seja, para ter algum pensamento, a educação a executa, com o acompanhamento da Filosofia pela sua história e valor.

Tendo em vista a importância da disciplina de Filosofia para a formação integral dos alunos do ensino médio, a pesquisa bibliográfica apresenta algumas definições conceituais da disciplina. Para ensinar, em primeira instância, o professor deve ter absoluta clareza sobre o que ele compreende, da sua história e gênese que engloba várias concepções e apresente coerência entre aquilo que ele entende por filosofia e aquilo que ele ensina durante a prática escolar. Surge então o gigante desafio de ensinar a história da Filosofia no ensino médio instigando nossos alunos a pensar, a refletir e a buscar respostas através de realidades muitas vezes conflituosas dos jovens. Não há uma resposta pronta, cada realidade exprime suas características e os professores, antes de conhecer a sala e os alunos devem conhecer onde essa instituição está inserida, para então, planejar suas aulas dispondo de recursos que atraem a atenção e aguçam a curiosidade.

Por ser um tema polêmico, discutir a própria existência com os alunos, mesmo com muitos estudos na sociedade pós-moderna, a consciência de cada professor como articulador em sala de aula de ousar e reinventar a filosofia onde cada aluno faça sua contribuição ao mundo.

Referências:

ARANHA, Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Leonel Vallandro. Prefácio David Ross. Porto Alegre: Globo, 1969.

_____. **Metafísica**. Ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Tradução para o português de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Metafísica**: livro 1 e livro 2; Ética a Nicômaco; Poética. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

Brasil, 1996. Lei 9394/96: **LEI de diretrizes e Bases da educação Nacional**.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: para uma geração consciente**. 3ª ed. São Paulo. Saraiva, 1988.

GASPARIAN, Colello S. M. **Reforma Curricular Brasileira: para onde vai à formação do Professor?** Disponível em: <[HTTP://www.f.usp.brpsicologia.br](http://www.f.usp.brpsicologia.br)> consultado em Abril/2015.

GUATTARI, Félix. DELEUZE, Gilles: **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Coleção Trans. 1992 - 1ª edição; 2010 - 3ª edição.

LIBÂNEO, José Carlos. SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Editora: Alínea, 2010.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo. Nova Alexandria, 2002.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PERINE, M. **Estudos Platônicos sobre o Ser e o Aparecer, o Belo e o Bem**. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ªed. São Paulo. Autores Associados, 2000.

TOMAS, Jaime. **A importância das teorias filosóficas para a educação**. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-das-teorias-filosoficas-para-a-educacao/23596> Acesso em 23 abr. 2015.

A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Kelly Regina Conde¹

RESUMO

A pedagogia nasce para orientar a ação educacional, contrapondo-se à utilização de saberes espontâneos para educar, prática que, no entanto, ainda é amplamente difundida nesta área. Na Grécia Antiga, a pedagogia era vista como uma extensão do próprio ato de filosofar, pois era preciso teorizar sobre os fins da educação e os meios para alcançá-la. Com o passar do tempo, parece haver-se rompido esse elo, sendo a educação cada vez mais vista como ação e não tanto como reflexão, o que percebemos prejudicial para o bom desenvolvimento do que consideramos educar. Os procedimentos usados na sala de aula só adquirem sentido se houver o esclarecimento dos pressupostos antropológicos e dos objetivos a serem alcançados pelo professor. Dessa maneira, é preciso que haja coerência entre as ideias, os conteúdos escolhidos e os métodos utilizados na sala de aula ou, caso contrário, haverá uma incoerência grave na práxis educacional. Portanto, constata-se a necessidade de uma fundamentação sólida da prática docente por meio de uma reflexão crítica acerca das questões e problemas que permeiam a realidade educacional, ao que chamamos de filosofia da prática docente. Esta, por sua vez, exige um professor que seja essencialmente reflexivo, portanto, que faça uso da filosofia em suas práticas diárias.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia docente. Formação de professores. Práxis. Prática docente.

ABSTRACT

Pedagogy is born to guide the educational action, opposing the use of spontaneous knowledge to educate, a practice that, however, is still widely diffused in this area. In Ancient Greece, pedagogy was seen as an extension of the very act of philosophizing, since it was necessary to theorize about the goals of education and the means to attain it. Over time, this link seems to be broken, with education increasingly seen as action and not so much as reflection, which we perceive as detrimental to the good development of what we consider to be educating. The procedures used in the classroom only make sense if there is clarification of the anthropological assumptions and goals to be achieved by the teacher. In this way, there must be coherence between the ideas, the contents chosen and the methods used in the classroom or, otherwise, there will be a serious inconsistency in the educational praxis. Therefore, there is a need for a solid foundation of teaching practice through a critical reflection on the issues and problems that permeate the educational reality, which we call the philosophy of teaching practice. This requires a teacher who is essentially reflective, therefore, who makes use of philosophy in their daily practices.

PALAVRAS-CHAVE: Teaching philosophy. Teacher training. Praxis. Teaching practice.

¹ Pedagogia, Mestranda em Ensino e Processos Formativos pela UNESP (Ibilce).

Introdução

Educar é uma práxis e, portanto, supõe a relação recíproca entre teoria e prática. Mas a prática de educar não foi sempre embasada por uma teoria elaborada. A humanidade por muito tempo se utilizou dos saberes espontâneos para orientar a ação educativa e, ainda hoje, são muitos os que educam dessa forma.

A educação informal efetuada nas famílias e a maneira utilizada pelas tribos para preparar as novas gerações são exemplos desses saberes espontâneos que permeiam os atos educacionais ainda hoje. Mas, além do campo da educação informal, percebemos ainda muitas escolas que também se utilizam de fórmulas tradicionais de ensino, baseadas no senso comum e assim sendo empíricas – como veremos ainda mais adiante.

Para tornar a prática educacional intencional e mais eficaz, exige-se um maior rigor conceitual, a sistematização dos conhecimentos, a definição dos fins que devem ser atingidos e a escolha dos meios que serão utilizados. Desse modo, surge a *pedagogia* ou a *teoria geral da educação* (ARANHA, 1996).

No início, a pedagogia encontrava-se intimamente ligada à filosofia, sendo que na Grécia antiga, muitos filósofos teorizavam sobre a educação em decorrência do próprio ato de filosofar:

Essa pedagogia nascente tem como característica o enfoque metafísico próprio da filosofia antiga, que acentua a atitude teórica de análise dos conceitos universais. Segundo essa perspectiva, educar seria desenvolver todas as potencialidades da natureza humana, fazer o homem tender para a perfeição, desabrochar o que tem em potência, o que pode vir a ser (ARANHA, 1996, p. 148).

Assim sendo, a pedagogia é capaz de nortear a atividade educacional, devendo torná-la intencional e eficaz. Partindo da consciência dos problemas educacionais do seu tempo, o pedagogo deve estabelecer objetivos realizáveis, buscar os meios para atingí-los, verificar a sua eficácia, rever os processos utilizados, aprimorá-los, e assim sucessivamente (ARANHA, 1996).

As ações do professor revelam que tipo de homem se quer formar, para qual tipo de sociedade, e, a partir daí, passa-se à seleção dos conteúdos, refletindo sobre *o que* é necessário ensinar para se formar o tipo de homem desejado, e depois sobre as questões metodológicas que dizem respeito ao *como* ensinar esses conteúdos.

Portanto, a escolha de conteúdos a ensinar e do método a utilizar não pode ser casual, pois tem suas raízes – quer o professor saiba ou não - em determinadas concepções de homem e de sociedade que não são neutras, mas que estão impregnadas da visão política que as anima. Desse modo, os procedimentos específicos que são usados na sala de aula só adquirem sentido com o esclarecimento dos pressupostos antropológicos e com a constatação da coerência (ou da incoerência) entre as ideias, os conteúdos escolhidos e os métodos utilizados (ARANHA, 1996).

Quando o professor não tem uma visão clara dessas diversas etapas, o processo pedagógico pode acabar em insucesso, não sendo alcançados os fins propostos e, ainda, havendo incoerência na ação.

Essa incoerência ocorre com mais frequência e intensidade do que gostaríamos, mostrando a fragilidade dos conhecimentos de grande parte dos professores e a falta de reflexão sobre eles - configurando uma inexistência **grave** de práxis no ato educacional.

Este trabalho nos permitirá, por meio da pesquisa bibliográfica e análise dos casos e conteúdos das obras apreciadas, entender quão essencial é a reflexão ao exercício da docência e as conseqüências da falta dela para a prática docente.

Professor: o legitimador da dicotomia entre teoria e prática

Sem dúvida, quando pensamos em escola logo nos vem à mente a imagem do professor. Essa figura de extrema importância tem em suas mãos a capacidade e o poder para motivar e mobilizar seus alunos, sendo o possibilitador da mudança na vida de diversas pessoas. No entanto, para possibilitar essas mudanças, o professor deve ser consciente de seu papel e refletir constantemente sobre tudo o que constrói com seus alunos, como e por que o faz.

Analisando o cotidiano das salas de aula, percebe-se que há diversos modos de agir e pensar na docência. Segundo Aranha (1996), se perguntamos aos professores o que eles consideram importante fazer para que seus alunos aprendam de fato, podemos perceber que a tendência empirista predomina nas salas de aula, estando presente muitas vezes de forma implícita no discurso dos professores, que mal sabem fundamentar suas ideias, na maioria dos casos.

Aprender “na prática”

A dicotomização entre teoria e prática é amplamente difundida entre os professores. É extremamente comum os professores declararem que o aluno “não pode ficar só na teoria, mas precisa da prática para aprender”, achando que isso significa unir estes dois pólos – teoria e prática – quando na verdade estão apenas legitimando esta separação.

Becker (1993) entrevistou diversos professores atuantes em vários graus de ensino para buscar entender quais as concepções que embasam as práticas docentes. Tratando do modo como se dá o conhecimento, os depoimentos mostram que a prática é vista pelos professores como o meio pelo qual as crianças aprendem, sendo caracterizada por atividades onde as crianças tenham o que manusear, visualizar etc.

Uma professora diz que “[...] *O aluno tem que ter um trabalho prático para concretizar o que tem em aula. Quando os conceitos ficam só na teoria da sala de aula, não conseguem aproveitar. Mesmo com uma disciplina de enfoque difícil, praticando eles fixam melhor os conceitos*” (BECKER, 1993, p. 36).

Desse modo, a prática é vista apenas como um recurso para fixação dos conteúdos. Fazendo isso, pretendem que o aluno familiarize-se melhor com o conteúdo, utilizando os sentidos para relacionar-se com o objeto de conhecimento, que não é passível de questionamentos e experimentações, mas trazido pronto, de fora, pelo professor. A teoria é comprovada pela prática, mas sem qualquer questionamento ou construção para mostrar como uma está ligada à outra.

A crença de que “aprende-se com a experiência, com a vivência, por meio do que a criança vê, percebe e capta” supõe a existência de uma realidade pronta que deve ser aceita pela criança para que ela possa se adequar a ela:

Parece claro que tal concepção afirma a experiência como vivência no plano sensorial; vivência determinada, portanto, pelo mundo externo, pelo mundo do objeto, mas enquanto este incide no plano subjetivo da afetividade dando lugar a uma experiência de vida. O sujeito é determinado, é passivo. A atividade, se existe, é limitada ao esforço subjetivo de entender que as coisas são assim e sempre o serão; tudo o que se tem a fazer é aceitar esta “realidade” e agir para a ela se adequar (BECKER, 1993, p. 37, 38).

Mesmo quando assumem a atividade do aluno como essencial, os professores vêm essa atividade submetida aos cinco sentidos, sendo que o aluno deve apreender algo que vem

de fora – ele elabora, assimila, coloca com suas próprias palavras, mas sempre adquirindo e nunca construindo os conhecimentos.

Expressões como “transmitir informações”, “praticar o que aprendeu”, “adquirir ou apreender um conceito”, “o conhecimento se dá pelos sentidos”, “introduzir (conceitos) nas crianças”, entre outras, usadas frequentemente nos depoimentos de professores colhidos por Becker (1993), nos dão a ideia clara de como o empirismo é amplamente difundido no meio docente. Assim, por falta de qualquer reflexão, o professor desconhece os pressupostos de suas afirmações e, mesmo quando pensa estar partindo de fundamentos diferentes, em sua verbalização destacam-se as características empiristas.

Treinamento e Transmissão

Em sua forma extrema, a crença na necessidade de se apreender algo externo, que já está pronto e acabado, expressa-se no conceito de treinamento. As tendências que utilizam-se da modelagem do comportamento por meio do treinamento são as chamadas behavioristas (ou comportamentalistas).

Estas tendências mostram-se também empiristas, valorizando o ensino individual, além do processo de associação para formular o conhecimento, estando a ênfase no treinamento como instrumento para a mudança de comportamento, com a utilização de métodos que obedecem a etapas rigorosas estabelecidas previamente.

No seu âmago, o treinamento implica, da forma mais acabada, a relação unidirecional do objeto para o sujeito epistêmico. Treinar significa o sujeito passar ao objeto (outro sujeito, psicologicamente falando) habilidades ou conhecimentos que supostamente este não tem (BECKER, 1993, p. 60).

Professores que seguem esta tendência acham que o aluno deve treinar para adquirir os conhecimentos, como se estes fossem internalizados pela repetição constante, prezando cópias e exercícios de fixação em suas aulas, quase não havendo tempo para o aluno pensar. Basta ao aluno copiar, repetir, treinar, memorizar as técnicas e informações para devolvê-las na avaliação. Se o aluno fizer tudo aquilo quanto lhe foi exigido, conseguindo reproduzir na avaliação aquilo que lhe foi transmitido, é premiado com a nota boa. Caso não reproduza da forma esperada, tem como punição uma nota ruim.

A própria ação do sujeito da aprendizagem é reduzida ao valor de mero reforço da estimulação, que é o apanágio do treinamento. De criadora de relações, a

ação do sujeito da aprendizagem é reduzida à condição de reprodutora de estímulos, cuja seleção e controle escapa-lhe das mãos, sendo exercido por sujeitos estranhos ao seu processo de conhecimento (BECKER, 1993, p. 60).

O conhecimento como algo passível de transmissão é bastante comum na fala dos professores, que tomam o conhecimento como algo externo ao sujeito e que deve ser “introduzido” neste, pela ação intencional do professor.

Um depoimento colhido por Becker em sua pesquisa exemplifica notadamente essa visão, explicitando o modo como pensam a maioria destes professores. Diz certo docente que:

“A gente pode transmitir idéias pras pessoas e as pessoas organizam essas ideias de maneira a poder interpretar os fatos ou as próprias idéias; o que foi explicado pra elas. A gente passa as idéias e as pessoas organizam mentalmente essas idéias, e no caso de uma cobrança, se a gente averiguar se está condizente com o que a gente disse, a gente verifica que ocorreu o aprendizado” (BECKER, 1993, p. 65).

Desse modo, percebemos que esse tipo de concepção implica uma autoridade do professor, que tem a posse dos conhecimentos e que transmite esses conhecimentos aos alunos. Esses, por sua vez, devem organizar aquilo que recebem de modo a “devolver” ao professor aquilo que foi transmitido, quando assim for solicitado. Até considera-se que há certa atividade do aluno na aprendizagem dos conteúdos, quando este deve organizar e interpretar as ideias que lhe são transmitidas, porém não há autonomia para fazer julgamentos ou relações entre as ideias, visto que depois será exigida uma coincidência com aquilo que foi dito pelo professor.

O educador Paulo Freire denominou esse tipo de prática de educação bancária, sendo que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 58).

Assim, temos a educação como um ato de depósito, no qual temos os educandos como os depositários dos conteúdos e o educador como o depositante. Anula-se, assim, a efetiva ação dos alunos e massacra-se a possibilidade de construção genuína do conhecimento.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los

e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivadas, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 58).

A visão da aprendizagem como *transmissão* de conhecimento é marca registrada da concepção empirista. Dado que a criança é considerada, ao nascer, uma tábula rasa em se tratando de conhecimento, só será possível entender a aprendizagem como algo que, vindo de fora, *adere* na mente das crianças. Assim, cobra-se do aluno uma atitude passiva, pois ele deve “ouvir” e “ver” o professor, suas falas e explicações. Os sentidos são assim entendidos como instâncias passivas e, portanto, sem atividade intrínseca. Numa relação pedagógica entendida desse modo, teremos que o professor tem o papel de transmitir e o aluno de receber essa transmissão. Como afirma Becker (1993, p. 145), este pensamento mostra-se “Simples demais para ser verdadeiro” e, apesar disso (ou talvez exatamente por isso), ainda domina as práticas escolares.

Estímulo e despertar do conhecimento

Também encontramos na fala dos professores uma visão espontaneísta, segundo a qual o aluno aprende independentemente ou com pouca influência do professor. Para os professores que possuem essa visão, são comuns afirmações como “ninguém pode transmitir nada, é o aluno que aprende”, “a pessoa aprende por si, relacionando um conteúdo com outro, se aprimorando”, “é o aluno que adquire conhecimento”, “o aluno só aprende o que quer”, “o conhecimento só é transmitido pra quem se interessa” (BECKER, 1993).

Muitas vezes se encontrando em uma situação em que vê pouco resultado dos alunos, e praticamente como um modo de isentar-se da culpa por esta situação, o professor pode recorrer a explicações desse tipo. O que revela-se é que o professor, por não saber como se dá o processo de conhecimento e não refletir sobre o assunto, acaba adotando uma explicação totalmente ausente de fundamentação, que apenas justifica – na visão deste tipo de professor – a falta de resultados dos alunos perante seus esforços para que eles aprendam. Desse modo, se o aluno não aprende, é por sua culpa, porque “não se interessa”, “não se envolve”, “não quer aprender”.

A tendência associacionista segue essa mesma tendência, implicando uma dimensão individualizante, pessoal, do ato de aprender. Um professor universitário a exemplifica com a seguinte afirmação:

“A transmissão se dá a partir de estímulos em que alguém suscita [algo] em outro alguém, e esse alguém, pela via pessoal, é que vai fazer a sua apreensão de conhecimento, que vai fazer a sua aquisição, a sua apropriação de conhecimento, numa dimensão pessoal individual” (BECKER, 1993, p. 66).

Assim, para que a aquisição do conhecimento seja possível, o aluno precisa querer aprender. Essa afirmação, não indica, a priori, qualquer falha, se considerarmos que o indivíduo realmente só aprende quando está motivado, quando vê algo relevante naquilo que se apresenta para ser aprendido. Porém, isso não isenta o professor da responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, visto que é ele quem deve mostrar ao aluno a importância daquilo que está sendo ensinado, assim mobilizando-o a aprender.

Como indica Charlot (2000, p. 55) “A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que é motivado por alguém ou por algo (de fora)”. Mobilizar-se é, portanto, engajar-se em uma atividade porque existem boas razões para fazê-lo, e ninguém melhor do que o professor para mostrar aos alunos a importância e motivos de aprenderem determinados conteúdos.

As posturas que centralizam no aluno o processo de aprendizagem, escanteando o professor, cometem ainda o mesmo erro que aquela postura oposta, centralizada no professor e escanteando o aluno. Nas palavras de Becker, esse tipo de pensamento demonstra amplamente a falta de dialetização do processo de ensino-aprendizagem, sendo que:

Alguém tem que ser o centro e alguém tem que girar ao redor deste centro. O mesmo sujeito não pode representar os dois papéis ao mesmo tempo, isto é, no mesmo ato pedagógico. [...] Alguém tem que ensinar e alguém tem que aprender: quem aprende não pode ensinar, e quem ensina não pode aprender (BECKER, 1993, p. 147).

Mas ainda na linha dos pensamentos citados anteriormente pelos professores, há a concepção inatista, que revela uma noção de conhecimento a priori, latente, inerente aos indivíduos. As afirmações que carregam esta tendência são do tipo:

“A criança já traz parte do conhecimento. Adquire outra parte com o meio e constrói a partir disto. Na escola ela pode ser trabalhada para ‘melhorar’ essa carga de conhecimentos”. Ainda na mesma linha: *“Acho que existe algo*

que vem em relação ao conhecimento, mas vai se aprimorando em relação ao que o meio oferece, que a família, a escola oportunizam” (BECKER, 1993, p. 69).

De acordo com estas concepções, o conhecimento é algo que deve ser despertado nos alunos, visto que está lá, que é algo pessoal e latente - que ainda não se manifestou, devendo ser estimulado. Assim, o aluno muitas vezes é tido como um reflexo do meio em que vive, sendo fortemente influenciado por fatores externos como a comunidade em que vive, o tipo de família que possui, sua situação sócio-econômica ou mesmo a carga genética herdada, entre outros.

No entanto, não podemos nos esquecer de que trata-se de um sujeito inserido nestes contextos, e que é sua ação a responsável pelo significado das coisas:

O meio tem toda a força de pressão que se sabe; no entanto, em termos de conhecimento, esta pressão assume significado somente na medida da ação assimiladora do sujeito. Trata-se de um significado que ultrapassa em muito a função de “vivência”, própria do conceito de experiência do empirismo. É a ação que dá significado às coisas. Os sentidos têm toda a importância que se sabe; no entanto, eles assumem significado somente na medida em que a ação assimiladora as coordena (BECKER, 1993, p. 273).

É usual que os professores afirmem existir um núcleo fixo herdado pelas crianças, núcleo este que sofre influência e pressão do meio, sendo modelado. Ou seja, há um pensamento empirista ligado ao apriorismo presente nestas falas dos professores (BECKER, 1993).

Desse mesmo modo, tende-se a crer nas tendências para certas atividades, como quando se diz que determinada criança tem mais “jeito” para esportes do que outra, que esta “nasceu para fazer contas” etc. A crença no “dom” para realizar determinadas coisas é uma explicação precária que não deixa de ser empirista, condizendo com as noções irrefletidas e sem fundamentos do senso comum.

Essa explicação é usada mesmo para demonstrar condições para o exercício da docência, quando esta é também tida como um “dom”, um talento que nasce com o sujeito, como mostrado no depoimento que segue:

“Bom, tem várias formas, acredito eu, de transmissão, e tem também técnicas para isso, que são técnicas mais didáticas. Então, eu acredito que alguma coisa nós aprendemos através de técnicas usadas pela didática; tipos de aulas, por exemplo, se aprende a dar. Mas muito é até, vamos dizer, instintivo. A facilidade de transmitir mais... Então temos, através disso tudo, no meu entender, uma vocação. O ensinar, o transmitir. Assim como se tem uma vocação para a música, o desenho, se tem para ensinar também. Nem todo o

mundo tem isso. Alguns se esforçam treinando muito através de várias técnicas existentes. Mas também eu acho que é um tipo de um dom que as pessoas têm". É surpreendente, mas perfeitamente concebível ao nível do senso comum, a relação que esta docente faz de instinto e transmissão, de dom e treinamento, de vocação e ensino (BECKER, 1993, p. 67).

Se assim fosse, para que existiriam os cursos de formação de professores? Além disso, considerar que alguém já “nasce” professor significa desvalorizar todas as reflexões, teorias e concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem, já que é possível alguém “instintivamente” saber como ensinar. Seria até mesmo desconsiderar o próprio poder transformador da educação, que nos mostra que alguém pode vir a tornar-se, por meio da educação, algo que não era antes.

Com tudo isso, vemos que os professores têm noções muito precárias sobre o conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem e as abordagens adequadas para a construção do conhecimento.

As tendências aqui demonstradas formam um pequeno acervo do pensamento que permeia as salas de aula e mostra a fragilidade da base teórica e epistemológica dos professores.

O que falta aos professores?

Analisando diversas práticas escolares, é impressionante perceber os diversos caminhos didático-pedagógicos que encontramos. Podemos dizer que são caminhos fascinantes e por vezes entristecedores de busca, entre muitos tropeços. E são também desafiadores, especialmente para quem busca construir a cidadania, a liberdade, a autonomia e a criatividade (BECKER, 1993).

As teorias pedagógicas que partem de pressupostos epistemológicos que pretendem superar as visões aprioristas e empiristas são as chamadas teorias *interacionistas e sócio-interacionistas (construtivistas e sócio-construtivistas)*.

Chamamos essa abordagem de *interacionista* porque concebe-se o conhecimento como resultado da ação entre um sujeito e um objeto. Desse modo, o conhecimento não está (como queriam os aprioristas) no sujeito, mas também não está (como diziam os empiristas) no objeto, mas é o resultado da interação entre ambos.

Desse modo, segundo Aranha (1996, p. 133):

Os pólos sujeito-objeto, homem-mundo, professor-aluno, que se achavam dicotomizados nas perspectivas anteriores, encontram-se aqui integrados,

inter-relacionados, sem que se busque enfatizar um dos lados, já que ambos têm importância no processo. Assim, os dois pólos não são negados pura e simplesmente, porque em toda superação conservam-se, de certa forma, as qualidades de um e de outro.

Assim, essa abordagem ao mesmo tempo nega o saber do professor sendo exercido por si só, por meio de mera transmissão, pois entende que deve considerar os saberes que o aluno já tem, e nega também a centralidade no aluno e, portanto, o desprezo à ação do professor.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos, os professores raramente respondem segundo este modelo - interacionista-construtivista. Mas isto acontece, quase sempre, quando se defrontam com suas práticas escolares. Assim, percebemos que os docentes respondem segundo o modelo empirista quando perguntado sobre seus conceitos de conhecimento, mas percebendo a fragilidade do paradigma epistemológico diante de questões de fundamentação, apelam para modelos aprioristas. Mas, ainda, ao serem questionados sobre suas práticas, porém, respondem com ensaios construtivistas (BECKER, 1993).

Uma docente revela que o aluno “deveria ser: primeiro uma pessoa que questionasse um professor, depois uma pessoa que, de uma certa forma, ajudasse o professor a chegar a um melhor resultado dentro da sala de aula. Atualmente, não tem sido assim” (BECKER, 1993, p. 160).

Assim, vemos que vislumbra-se algo melhor, mas que não ocorre na prática. Há uma ruptura entre a teorização feita pelo professor e a sua prática, que está em desacordo com aquela, negando-a. A prática, portanto, não dá conta da teoria. Os professores parecem mesmo considerar que há algo diferente a ser feito, mas não conseguem reestruturar suas práticas de modo a concretizarem o que teorizam.

Vemos muitos professores emergirem da prática docente em que se encontram mergulhados mostrando-se insatisfeitos. Mas eles não conseguem re-estruturar sua práticas em acordo com seus desejos e vontade política. Por quê?

Falta aos professores uma teoria que seja capaz de re-significar sua prática, re-estruturando-a:

*A teoria é aquele olhar significador que estrutura a prática jogando-a para além de si mesma. A verdadeira teoria é aquela que supera a prática, engrandecendo-a e não a diminuindo. Engrandece-a na medida em que mostra os seus limites e aponta para suas possibilidades de crescimento. Mas a teoria pode, infelizmente, ser destruidora. Destrói a prática na medida em que não mostra seus limites e não aponta para suas possibilidades de crescimento. Uma má teoria é, também, aquela que escamoteia o movimento, dando a impressão de que as coisas e as pessoas são o que são e não *são enquanto se transformam pela ação do homem*. Tal teoria é aquela que contempla, como instância*

fundante, a interação entre um sujeito e um objeto, a interação entre um indivíduo e seu meio físico e social. Obviamente, uma teoria fundamentada por uma epistemologia empirista não consegue contemplar o dinamismo da experiência, do conhecimento humano (BECKER, 1993, p. 158, 159).

Portanto, não se trata de construir qualquer teoria, mas uma teoria construtivista que se fundamente num interacionismo epistemológico, uma teoria que pode superar, por um lado o empirismo e por outro o apriorismo, se apropriando de si mesma, por meio de tomadas de consciência (BECKER, 1993).

Por todos os caminhos já delineados, percebemos que uma formação adequada dos professores pressupõe momentos efetivos de reflexão acerca da educação. Essa é uma condição essencial para que seja possível a superação do fazer pedagógico como atividade meramente burocrática, na qual se encontram mergulhados muitos professores.

Com isso, percebemos que os cursos de pedagogia e licenciatura devem visar uma compreensão sistematizada e crítica da educação, para que o trabalho pedagógico possa vir a ser desenvolvido para além do senso comum, tornando-se uma atividade realmente intencional. Afinal, nas palavras de Aranha (1996, p. 152), “não basta ser químico para ser um bom professor de química nem ‘ter jeito para lidar com crianças’ para dar aulas no pré-primário”.

Mas não é isso o que vemos acontecer, sendo que a falta de reflexão sobre a prática docente produz a seguinte situação:

[...] Um professor, ao ser perguntado sobre o conhecimento – assunto com o qual trabalha cotidianamente – diz: “*Me pega desprevenido... não pensei nisto como educador... Talvez (conhecimento) seja usar conceitos*”. Este é o resultado do silêncio a que foi reduzido o professor durante seu tempo de formação: não pensou, e não pensa, sobre coisas tão presentes em seu cotidiano (BECKER, 1993, p. 50, 51).

Assim, os professores não sabem que seu pensamento fundamenta-se por determinada epistemologia. Em sua formação, eles não se depararam com os desafios que os levariam a conhecerem o seu próprio conhecimento, a pensarem o seu pensamento. Com esta inconsciência, o que se descortina em seus horizontes pedagógicos é a didática do treinamento e da transmissão, aquela mesma que foi vivida por tantos anos enquanto estes professores eram alunos. Em suma, os professores são “sujeitos” de uma epistemologia que lhes é inconsciente e que, provavelmente, eles não gostariam de admitir ser a deles. Por isso, faz-se necessária a busca pela coerência docente entre o que se pensa e o que se faz, da teoria com a prática.

Considerações finais

Uma prática não se transformará sem uma teoria crítica, do mesmo modo que uma teoria que não impregnar a prática correrá o risco de se tornar estéril. Portanto, o exercício didático-pedagógico necessita, em um primeiro momento, ter uma fundamentação teórico-epistemológica que seja consistente, e num segundo momento, da reconstrução da prática a partir dessa fundamentação (BECKER, 1993).

Como podemos perceber, uma fundamentação sólida da prática docente somente se dará por meio de uma reflexão crítica acerca das questões e problemas que permeiam a realidade educacional. E de que modo poderíamos nos referir a essa reflexão senão como uma filosofia da prática docente?

É por isso que se faz necessário o nascimento de um professor reflexivo, cuja didática não se separa da reflexão e, portanto, da filosofia.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NOTAS SOBRE ÉTICA E BARBÁRIE¹

Antonio Basilio N. T. de Menezes²

“O anjo da História deve parecer assim. Ele tem o rosto voltado para o passado. Onde diante de nós aparece uma série de eventos, ele vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula escombros sobre escombros, arremessando-os diante dos seus pés. Ele gostaria de poder parar, de acordar os mortos e de reconstruir o destruído. Mas uma tempestade sopra do Paraíso (...) impele-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu”.

(Walter Benjamin – Teses sobre História)

Diante da ameaça de esquecimento, da violência incontida do nosso tempo que apaga letras e princípios como se jamais existissem; e naturaliza o inaceitável como uma consequência aceitável; convêm aqui lembrar *L'aventure de la philosophie française depuis des années 1960* de Alain Badiou, publicado em 2012, acerca da tradição francesa do século XVIII e sua herança programática na segunda metade do século XX. Uma linhagem do seu veio compartilhada por uma diversidade de obras, conceitos e filósofos. Qual seja: “não opor o conceito à existência, acabar com essa separação. Mostrar que o conceito é vivo, que é uma criação, um processo e um acontecimento, e que a esse título não é separado da existência” (p.20).

Sem reduzir vida e conceito, trata-se de compreender a vida do conceito, o que ele nos apresenta como um conceito vivo, pensamento que se faz sobre, dentro e fora da realidade, e que por si só é real pela urgência do seu acontecimento: dado, fático, histórico, crítico. Assim, como diz Blanchot sobre o ato de escrever em *Le livre avenir*: “escrever para não morrer”, é

¹ Este texto é dedicado aos homens comuns, a todos aqueles que, através dos tempos em diferentes fronteiras lutaram e permecem até hoje defendendo a dignidade humana como afirmação ética da liberdade frente à consciência do mal.

² Professor Associado do Departamento de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL) e do Programa do Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais e do Grupo de Pesquisa Ética e Filosofia Política com artigos e livros publicados nas áreas de Ética, Filosofia Política e Fundamentos da Educação.

afirmar a si e ao pensamento a sua condição de vida. Na mesma medida que escrever sobre ética torna-se então um desafio das palavras não se tornarem notas póstumas, daquilo que não se realizou na trajetória histórica e na ação dos homens frente à sociedade: a consciência do mal.

II

Póstuma é a condição da bandeira ética arrastada para destruição, esgarçada pelas tramas da visibilidade, pela exorbitância dos fins relativos e da elasticidade dos princípios esvaziados do seu conteúdo. Eco a objeção de Wittgenstein no *Tractatus*, sobre o qual se deve calar, dado abismo da correspondência entre o conceito frente à positividade do real. Isto representa termos da condição ética da atualidade a emergência de uma lógica que se faz interna ao próprio estatuto da Ética como tal. O contexto cego das normas se cala sobre o que lhe destroem as fibras, o desbotamento dos valores em nomes vazios, transformados em *flatus vocis* ao sabor da conveniência dos interesses.

Princípio invisível dos relativismos e da relativização de valores dispostos em uma multirreferencialidade, com uma lógica semelhante à flexibilidade dos valores da mercadoria, regulados pela demanda e oferta ao público alvo, a Ética tornou-se estética na acepção mais pobre do termo. O sapato mais apropriado para a ocasião. Não há princípio regulador dos valores, apenas mercado, e a bandeira da Ética tremula nas mãos de diferentes demandas.

Empunhada e destruída na contemporaneidade a bandeira Ética, o passado genocida da humanidade se faz presente anunciando o futuro, reunindo depois da tempestade da II Grande Guerra um mundo dividido pela ideologia. O fim do século XX, marcado pela queda do Muro de Berlin, pela derrocada dos blocos políticos e pela perspectiva mal fadada do fim da História, oblitera o quadro compreensão crítica da Ética, alçada a revelia da sua condição como campo de luta, identificada como mero instrumento, objeto de salvação.

Eis a metáfora do pássaro de Minerva em Hegel ou da Filosofia como o sobrevoos da coruja quando o Sol se põe e a conjura do caráter póstumo destas notas, ou a impossibilidade de ver o crepúsculo da História em marcha, cujo movimento do puro devir implica na imprecisão entre o próximo e o distante, num horizonte multiplicado em cenários possíveis por diferentes composições. Frente à ausência de posições definidas, de parâmetros explícitos acerca daquilo que lhe cabe, a Ética como simples bandeira curva seus princípios e valores ao sabor da indeterminação do momento.

A Ética tornada sem expressão resta apenas uma pergunta: Como é possível afirmar a existência de uma bandeira ou o seu futuro, no quadro de uma sociedade em crise, numa cultura degenerescente, que encontra o seu ultimo momento no esgotamento da civilização? A luta da ética por não desaparecer, arrasta consigo a possibilidade do devir. E o sujeito histórico abandonado à própria sorte resta à experiência estética do indivíduo descrita por Agamben no *Che cos'è il contemporâneo?*: estar simultaneamente dentro e fora do seu tempo. A expressão de uma atitude crítica e intemporal assinalada por Nietzsche nas suas Considerações Intempestivas: um acerto de contas com a própria época.

III

O que significa Ética significa ter ética? A natureza do conceito e o seu conteúdo permanece hoje como uma questão não resolvida, crescendo de um sentido obscuro vem se afirmando historicamente no quadro atual das relações. A definição de Ética como uma palavra grega que ganha notoriedade com Aristóteles, e desde sempre se constituiu em campo de disputa da tradição filosófica. Hoje ela sofre uma apropriação que, diferente daquela referente a autores e obras, lhe credita a acepção ordinária, sem o compromisso para com o fundamento do contexto original da sua formulação.

O conceito esvaziado possibilita uma confusão entre aquilo que lhe é pertinente como princípio que diz respeito à característica fundamental da condição humana; e aquilo que se apresenta como especificidade ordinária, produto do moralismo vulgar, dos valores administrados pelas circunstâncias, das etiquetas e padrões sociais que se pretendem valores. O conceito esvaziado obscurece aquilo que fundamenta a Ética como uma atitude: um *ethos* individual participe do coletivo, princípio intransponível do respeito e da dignidade da condição humana no seu triplo estatuto: biológico, do ser vivo; social, de uma natureza integrada à vida em sociedade; e político do campo de ação entre as dimensões individual e coletiva.

O significado vazio da palavra, sem o seu conteúdo expressivo e vivo, torna-se moda, um artigo encontrado em qualquer esquina, uma peça de vestuário fácil de combinar quando necessário. Paradoxalmente circunscrita a uma dimensão relativista a Ética do nosso tempo alcança o estatuto de um universal inquestionável, ao se afirmar a partir da destruição do seu próprio significado, afastando-se da condição humana particular, submetendo-a a disposição dos interesses que lhe orientam, ou como quer Sartre em *Être et Néant* assumem a forma de “má-fé” da consciência.

Os fins justificam os meios, mesmo que estes não sejam submetidos a critérios de avaliação e os meios justificam os fins, mesmo que estes não sejam questionados por si. Salvar não importa o que e nem como, a Ética experimenta na atualidade as suas contradições. Armas para manter a paz no mundo. Muros para manter o mundo seguro. Exclusão, intolerância, racismo como a imagem de um mundo globalizado. E por que não, a destruição da soberania de países e nações em nome expressões vagas como “democracia”, “terrorismo”, “armas químicas”, “pedaladas” ou “corrupção”; todas palavras descontextualizadas do seu significado original.

IV

O que significa ser ético? De fato a organização da vida social salienta a dicotomia entre o sujeito e a norma, numa relação entre polos antitéticos que deposita na convenção das forças sociais a forma de equilíbrio entre os termos ou o simples reconhecimento da sua impossibilidade em fazê-lo. O surto ético contemporâneo traduz em certa medida o esforço da sociedade em equilibrar as forças dicotômicas a partir da constituição de um novo tipo de alteridade na ausência de parâmetros políticos, da vida na *pólis*, definidores de um *ethos*.

A proliferação dos Comitês de Ética pelas instituições, dos Códigos de Ética profissionais, da Ética Empresarial ou Ética nos Negócios, e das organizações governamentais e não governamentais em defesa da transparência dos direitos, caracteriza o surto correlato à capacidade da ética verdadeiramente integrar a vida social do indivíduo. Dialeticamente, a face do mal se esconde nas figuras do “homem de bem” e do “bom moço” que ninguém sabe quem é.

As cenas da criança síria morta, abandonada na praia; do cadeirante humilhado por uma gangue de amarelo por usar vermelho; do jovem negro pobre acorrentado nu a um poste por milicianos brancos bem nascidos; e do gay espancado por existir, confirmam a extensão desses fatos na sequencia do cotidiano. A realidade do niilismo dos valores se faz presente nos discursos e justificativas de juízes e carrascos, do cidadão em geral que profere as sentenças a imagem e semelhança do “homem de bem”.

O mal é sempre o outro, a negação que se afirma na exterioridade absoluta, que explicita a visão míope de uma ética incapaz de afirmar-se por si e de reconhecer na trágica condição humana a expressão de uma cultura cínica. Assim, como afirmam Adorno e Horkheimer em *Indústria Cultural*: “o trágico convertido em momento calculado e aprovado do

mundo, toma-se a benção do mundo”, ainda que pese o instituto de aperfeiçoamento moral ignorar a verdade ao trata-la com um falso pesar. O outro projeta a situação do eu, transfigurada no bode-expiatório da simples vingança que lhe retira a condição de humano e o transforma em coisa, objeto do ódio e da frustração permitidos, frente alguém que não ocupa mais do que um estatuto inferior ao animal.

A cultura cínica reduz a ética ao plano do *establishment*, dos discursos edificantes voltados para sua manutenção dos interesses, proferidos pelas mais diferentes personalidades, em diversas instancias e por várias denominações, as quais obedecem todos à mesma lógica autoritária da censura a falta de ética. Sendo que esta se constitui em palavra de ordem, produto de uma ilusão retrospectiva, em torno de valores que perderam o seu potencial de verdade, ou de uma universalidade capaz de compreender a crítica nos processos singulares.

A Ética pela própria natureza da ação caracteriza-se como um desafio, um constructo do qual dependem as relações e a compreensão por parte do indivíduo e do coletivo, daquilo que por si só impõe o mínimo indispensável à vida humana e a própria civilização. A adulteração do pressuposto universal da Ética, de reconhecimento do estatuto singular do ser humano considerado naquilo que se lhe torna único frente ao todo, marca a degradação da crença civil nos valores por parte da cultura do cinismo. Aquela coloca em questão a própria condição de existência da Ética enquanto expressão potencial da verdade, capaz de permear todo corpo social e constituir-se no modo de vida dos indivíduos.

V

Como padrão civilizatório ético pode assumir a forma da Barbárie? A pergunta se justifica na medida em que nos colocamos frente ao vilipêndio da dignidade humana, na manipulação dos valores fundamentais da vida, na flexibilidade de uma justiça sem reconhecimento de direitos inalienáveis; no desamparo e na indiferença dos cidadãos em relação as suas próprias garantias como indivíduos parte inalienável no corpo político; na própria fragilidade do corpo social como o Estado responde as demandas e os movimentos da sociedade.

A externalidade dos valores como padrão e limite da ação do indivíduo, resposta contemporânea a adulteração do princípio universal da Ética, opera um duplo movimento na sociedade. Por um lado, desvincula-o do quadro das referencias coletivas, que lhe reconhecem enquanto parte do corpo social ao lado de outros, compartes na mesma crença nos valores

mesmo que diferentes. E por outro lado, a externalidade isola a instancia decisória subjetiva como parâmetro de concepção de valores e julgamento dos seus próprios interesses. Assim, a égide dos valores proclamados esconde sob o manto coletivo, o caráter parcial de uma ética submetida à solidão mascarada dos interesses reguladores do indivíduo, ou do paradoxo do egoísmo solidário, da cumplicidade deste com a sociedade e a cultura. Eis o exemplo claro da repórter alemã que chuta o imigrante durante uma matéria sobre a política de migração na Europa e a consequente repercussão sobre o fechamento das fronteiras.

A barbárie consolidada sobre a condição de uma ética estilhada anuncia a artificialidade dos padrões civilizatórios na institucionalização de parâmetros, onde os limites do tolerável e do intolerável clarificam a lógica do claro e escuro numa falsa tolerância dos valores vazios e relativizados que traduzem apenas o uso da força como único fundamento. A violência legitimada prenuncia a destruição ética do pilar da própria civilização, através da destituição do significado humano, por uma racionalidade distorcida dos valores que não se reconhecem nos conteúdos humanos e abjura a si mesma qualquer consciência do mal.

A violência renega o potencial crítico da verdade, obliterada pelos interesses que se mostram senhores da concepção do tipo: Direitos Humanos (só) para humanos direitos. E a discriminação entre o que se considera humano e não humano prenuncia o fascismo emergente na nossa sociedade. Legítima na consciência do indivíduo, a violência institucionalizada no corpo social, na ordem do Estado, no corpo político e na cultura, assume a forma de vida ética como expressão imperceptível da barbárie no nosso cotidiano. Somos todos imunes e indiferentes a violência até sermos suas vítimas.

VI

Por fim, Ética e Barbárie se encontram no entrecruzamento do nosso tempo diante da esfinge cínica de uma cultura que desdenha a barbárie da sociedade nos nossos dias e nos coloca o desafio de respondermos sobre o que realmente nos tornamos desde o momento em que na História o reconhecemos o estatuto da dignidade humana. Proclamado o Artigo Segundo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 a aspiração que: “o fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem”, e que “esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”, logo se anuncia letra morta frente ao estatuto da realidade da persistência da escravidão, do

racismo, da violência do neo colonialista, do darwinismo social, do imperialismo; elementos que se combinam em guerras e genocídios impunes e culminam em duas guerras mundiais.

A turbulência no início do século XX leva-nos a reflexão do esgotamento da Ética na Barbárie com a expressão do seu mais grau no fenômeno do Nazismo denunciado por Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, nas palavras de Otto Kircheimer, acerca da sociedade alemã no Nacional-Socialismo:

“O sistema de racionalidade técnica como fundamentação da lei e da prática legal aboliu todo sistema de preservação dos direitos individuais e fez da lei e da prática legal um instrumento de impiedosa dominação e supressão, no interesse daqueles que controlam as principais alavancas econômicas e políticas do poder social. Jamais o processo de alienação da lei e da moral chegou tão longe como nesta sociedade que supostamente completou a integração desses conceitos” (p.127).

Em 10 de dezembro de 1948, sob o efeito do impacto genocida da II Guerra, a Assembleia Geral das Nações Unidas investida no papel de guardiã dos princípios fundamentais da vida humana, proclama a Declaração Universal Dos Direitos Humanos. A nova proclamação como compromisso dos Estados-Membros de desenvolverem, em cooperação com as Nações Unidas, o “respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades”. Tal declaração afirma no seu Preambulo que: “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”; que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade”; que “o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum”; e finalmente que a “compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso”.

A promessa não cumprida das luzes do século XVIII refaz as esperanças do seu cumprimento em meados do século XX sob a crença na força do real. Algo que novamente faz do esquecimento sua memória e se inscreve na ordem do compromisso cínico da sociedade alimentado por uma cultura hipócrita que dá ao vazio o valor da unidade como valor num jogo contábil onde dois nem sempre é dois.

A externalidade dos valores reduz a Ética a norma, como produção de uma cultura dissociativa da sociedade fundada num salvacionismo, cúmplice da natureza do mal que habita a falácia do bem imaginado, a partir do distanciamento entre o significado e as ações. É o exílio

da consciência na abjuração do mal, a recusa de enfrenta-lo como ele é e se apresenta em nossa face. Um estreito individualismo ético reduzido ao contexto do ajuizamento das ações sem o peso das consequências. Numa palavra, o ponto de tangencia entre Ética e barbárie: o perigo da sua sobreposição.

COMPREENENDO A GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DE UM FATO CIENTÍFICO SEGUNDO FLECK

Fabiana Chagas de Andrade¹

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Trad., Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum. 1.ed., 1935. 2010.

RESUMO

Nesse texto apresentamos as ideias do prefácio à edição brasileira, a introdução, o prefácio original e o segundo capítulo do livro “Gênese e desenvolvimento de um fato científico” de Ludwig Fleck (1935). Foi um livro que se perdeu no tempo e cuja tradução para a língua portuguesa aconteceu 75 anos e para a língua inglesa 44 anos depois de sua primeira publicação, esta última prefaciada por Kuhn (1922-1996), que foi o responsável pela sua redescoberta. O autor da obra, Ludwig Fleck (1896-1961), era um judeu-polonês, médico, com principal dedicação à microbiologia, e passou uma parte de sua vida em um campo de concentração durante a 2ª guerra mundial. Hoje, é considerado um dos mais importantes teóricos da história e sociologia da ciência, o primeiro a tratar do construto *coletivo de pensamento*, a unidade social da comunidade de cientistas de uma disciplina e do *estilo de pensamento*, que são os pressupostos sobre o qual o coletivo constrói o saber, além das *protoideias*. Fleck foi de encontro à visão da época baseada na lógica, e sugeriu uma *teoria comparada do conhecimento*, considerando aspectos sociais e históricos na ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Ludwig Fleck. História e Sociologia da Ciência. Teoria Comparada do Conhecimento.

ABSTRACT

In this text we present some ideas of the preface to the Brazilian edition, the introduction, the original preface and second chapter of the book "Genesis and development of a scientific fact" by Ludwig Fleck (1935). It was a book which was lost in time and whose translation into Portuguese took 75 years and the English language 44 years after its first publication, the latter prefaced by Kuhn (1922-1996), who was responsible for its rediscovery. The author of the work, Ludwig Fleck (1896-1961), was a Polish-Jewish doctor, with a major dedication to microbiology, and spent a part of his life in a concentration camp during World War II. Today, he is considered one of the most important theorists of the history and sociology of science, the first to deal with the collective of thought, the social unit of the community of scientists of a discipline and the style of thought, which are the presuppositions on which the Collective knowledge, in addition to the protoideas. Fleck was against the logic-based view of the time, and suggested a comparative theory of knowledge, considering social and historical aspects in science.

¹ Doutoranda em Ensino de Matemática do PEMAT na UFRJ.

KEYWORDS: Ludwig Fleck. History and Sociology of Science. Comparative Theory of Knowledge.

Introdução

No prefácio à edição brasileira, Condé (2010) observa que, apesar de não ter assumido a epistemologia da história e sociologia da ciência como uma carreira, o livro de Fleck hoje é uma obra de referência que estava à frente do seu tempo. Esse reconhecimento veio muitos anos depois de sua publicação, pois à época, o fato de suas ideias serem muito originais e em desacordo com a epistemologia dominante, somado ao não abandono sua carreira em microbiologia, podem ter ocasionado a baixa repercussão da obra. Além disso, um judeu-polonês não despertava interesse em uma Alemanha nazista, onde os centros de teoria da ciência estavam se diluindo por conta da emigração de cientistas. Naquele tempo, não se evidenciavam os aspectos sociais e históricos da ciência.

Sua teoria repercutiu três décadas mais tarde, quando esses aspectos se tornaram importantes para a ciência e Kuhn (re) descobriu a obra fazendo referência à mesma no prefácio de seu livro, pois as ideias de Fleck estavam ao encontro das suas, numa perspectiva científica e sociológica. Assim, em 1979, houve a primeira tradução para o inglês, com prefácio de Kuhn, seguida de uma segunda edição alemã. Esse fato criou uma repercussão e difusão das ideias de Fleck entre o público especializado.

Havia similaridade mas também diferenças nas ideias dos teóricos: a dificuldade em se transmitir ideias entre dois coletivos de pensamentos era explicada por Kuhn através do conceito de incomensurabilidade² e rupturas, mas, gradativamente, ele se afina às ideias de Fleck, que defende que isso ocorria por um obstáculo de comunicação contornável e gradativo, e não uma incomensurabilidade, porque entre diferentes estilos de pensamento, a maioria dos conhecimentos novos formavam-se através de relações com estilos de pensamento anteriores.

Ainda no prefácio, Kuhn diverge da não categorização do conceito de coletivo de pensamento e das noções de conexões ativas e passivas (subjetivo e objetivo) que Fleck utiliza para ir além da noção tradicional de objetividade, concebendo o caráter da ciência como social e coletiva. Apesar de Kuhn ter fundamentado a teoria através da lógica, em oposição à visão de Fleck, Latour (2005), que assinou o prefácio da edição francesa, enfatizou o social e a prática no contexto das relações sociais como base do conhecimento em Fleck, criando o “empirismo coletivo”, apesar de ainda ter insistido em categorizações.

² Impermeabilidade entre dois paradigmas.

A categorização faz parte de uma epistemologia tradicional que enfatiza ou a lógica, ou o empirismo. Para Fleck, ambos se equilibram em um sistema de referência, que incorpora as conexões ativas e passivas na compreensão de um fato científico, divergindo de uma visão dicotômica para compreender o conhecimento que emerge da atividade humana nas interações sociais e com a natureza. O fato científico é visto como percepções que se experimentam como coação decorrente do estilo de pensamento, como algo a ser experimentado de modo imediato, e não algo fixo e independente do social.

Na introdução da edição brasileira, o texto “Fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwig Fleck na teoria da ciência” (SCHÄFER & SCHNELLE, 2010) inicia com uma comparação da obra a outras duas icônicas: (a) “Lógica da pesquisa científica” (POPPER, 1934), que também questionava a concepção de ciência do “Círculo de Viena”, onde o pensamento é fixo e o fato é relativo, apesar de Fleck contrapor até mesmo o conceito de fato, que era visto como evidente, mas que para ele era uma atividade organizada pelas comunidades de pesquisadores e, tanto o fato como o pensamento eram variáveis, e (b) “Discurso do Método” (DESCARTES, 1637), pois também introduzia uma teoria nova à comunidade do seu tempo.

Uma breve biografia

Para os autores, na busca da compreensão de suas contribuições à teoria da Ciência, faz-se mister um breve olhar à sua trajetória de vida. Filho de judeus-poloneses, nasceu na cidade Lwów, na Galícia Polonesa, em 1896. À época, devido à política liberal, coexistiam a cultura polonesa e a germanófona, esta última tinha ligação à cultura e ciência de Viena. Fleck cresceu e graduou-se nesse ambiente, concluindo o curso de medicina na universidade Jan Kazimierz. Sua vivência em um clima científico interdisciplinar na cidade, onde participava de diversas discussões, o fez ter contato com ideias do “Círculo de Viena”. Casou-se e teve um filho, trabalhou na universidade de Lwów, mas devido a tensões políticas e econômicas, a deixou em 1923. Em seguida, trabalhou em diversos laboratórios e, em 1927 passou um período em Viena. Nessa fase de sua vida, trabalhou em pesquisas sobre diagnóstico de tifo (assunto no qual é mais reconhecido), sífilis, tuberculose e pênfigo.

Com a 2ª Guerra Mundial, Lwów passou ao poder soviético e, em 1941, foi ocupada pela Alemanha Nazista. Fleck foi deportado para o gueto judeu, onde continuou suas pesquisas. Em 1942 foi preso, sendo obrigado a produzir uma vacina contra o tifo e, nos anos seguintes, passou pelos campos de concentração de Auschwitz e Buchenwald, sempre trabalhando – agora

sob pressão – na vacina contra o tifo. Apesar de toda sua família ter morrido no período da guerra, Fleck, sua esposa e filho sobreviveram.

Em seguida, trabalhou no tema leucemia, e seu ponto de partida foi a interação dos diversos elementos envolvidos no processo de defesa imunológica, o que muito se assemelha às suas visões de coletividade e interação social no campo da teoria da ciência. Fleck trouxe da medicina algumas concepções e ideias que representaram uma inovação à epistemologia da ciência dominante na época. Após um infarto e diagnóstico de câncer, ele mudou-se para Israel, onde seu filho morava, dando continuidade às suas pesquisas até a morte, em 1961.

Em relação à sua produção bibliográfica, em um primeiro ensaio teórico, Fleck trouxe as ideias da medicina, que unia aspectos teórico-experimentais e terapêutico-práticos em caráter cooperativo, interdisciplinar e coletivo para as ciências, estudando a estrutura interna de uma disciplina. Uma das concepções da medicina é partir das irregularidades para articular com as regularidades dos organismos biológicos, através de um alto nível de abstração, e as informações baseiam-se em estatísticas. Porém, para gerar resultados isso é insuficiente, pois há lacunas entre o abstrato e o concreto. Com base nisso, Fleck questiona o conceito de “fato”, pois as inúmeras particularidades na medicina fazem necessário uma alteração de concepções a todo momento, definindo novas doenças que vêm de resultados de observações, mas também de intuições que só existem baseadas no desenvolvimento anterior da medicina. Além disso, ela busca relações causais na explicação dos fenômenos, tal como outras disciplinas. Mas essas outras podem ser examinadas sob uma única abordagem, enquanto a medicina examina uma patologia sob diversos pontos de vista, necessitando de concepções diferenciadas, o que Fleck chamou de *incomensurabilidade* das ideias.

Logo, por um lado, a medicina vive uma tensão entre o desejo de homogeneização teórica possível através da abstração com a necessidade de concretização da teoria, que exige uma sucessão e simultaneidade de pontos de vista diferentes, incomensuráveis. Essas ideias estão em constante transformação para novas orientações, mostrando-se específicas e temporárias.

Em um segundo ensaio, ele amplia seu olhar para as ciências naturais e começa a esboçar as ideias do estilo de pensamento, além de examinar a relação entre objeto, atividade de conhecimento e âmbito social. Segundo Fleck, há três fatores sociais que afetam qualquer atividade de conhecimento: (a) “o peso da educação”: os conhecimentos são aprendizados, e não conhecimentos novos, e a cada aprendizado o saber se desloca imperceptivelmente; (b) “o peso da tradição”: os conhecimentos novos são pré-determinados pelos antigos e (c) “o efeito

da sequência do processo de conhecimento”: o que foi conceituado restringe as concepções decorrentes.

Os fatores sociais e culturais específicos de um grupo moldam o processo de conhecimento, elaborando seu estilo de pensamento sob o qual compreende os problemas e direciona os objetivos. A escolha desses problemas determina como enxergá-los na observação do objeto, ou seja, a verdade é relativa ao objeto. Além disso, o conhecimento também impõe a um grupo limites de uma investigação posterior, ou seja, tanto sujeito como objeto atuam mutuamente e de maneira relativa e, à medida que o conhecimento avança, ele transforma a realidade, portanto não há uma realidade absoluta.

Contribuições teóricas

Sua principal obra, “Gênese e desenvolvimento de um fato científico” aborda dois temas a partir de um estudo de caso: o desenvolvimento do conceito de sífilis, analisado sob a luz de fatores históricos e sociológicos, explicitando que os fatos médicos são condicionados pela história e a cultura; e suas deduções epistemológicas, tornando claro que o conhecimento é uma construção coletiva, determinada por um estilo de pensamento de um coletivo de pensamento.

Em sua teoria, Fleck vai de encontro ao conhecimento individualista, que produz uma concepção inadequada e irreal do conhecimento científico. Como a ciência é organizada por pessoas de modo cooperativo, deve-se considerar a estrutura sociológica e concepções que unem os cientistas, além das individuais. O saber não se torna possível em si, mas condicionado por pressuposições do conteúdo sobre o objeto, que são produtos de um coletivo de pensamento. As decisões no desenvolvimento de um fato estão sempre vinculadas a estilos de pensamento.

Em relação às observações, Fleck afirma que se dão em dois tipos: (a) o ver inicial e impreciso, e depois (b) percepção da forma desenvolvida e imediata, que é possível através da experiência e da introdução teórico-prática em uma área, decorrente de cada estilo de pensamento. Com o aumento dessa habilidade de observação de perceber o direcionado, perde-se habilidade de perceber o heterogêneo. Por isso, os fatos têm sua gênese pelo percebido em um coletivo de pesquisadores, que deve ser vivido como resistência ao observar ingênuo.

Para ilustrar a questão de que a ciência é um processo coletivo, ele mostra que há outros fatores para o desenvolvimento de um fato além do pensamento individual de um cientista. A permanência de ideias no social, a cultura e a história são tão ou mais importantes,

pois no caso da reação de Wassermann, ela é resultado de anos de dedicação de um grupo de pesquisadores liderados por ele, onde um baseava-se nas contribuições dos outros a ponto de ser impossível distinguir contribuições individuais. Cada parte da construção estava imbricada e misturada a outras. Além disso, o objetivo proposto de Wassermann mostrou-se inaplicável e transformou-se ao longo da pesquisa, mostrando que as observações e experiências podem mudar o rumo de uma teoria, tal como ilustra o texto de Franklin (1999), sobre os papéis da experiência no desenvolvimento da ciência. Essa transformação foi possível por um coletivo de pensamento que testou individualmente modificações na base, tal como o método da engenharia realiza em controles de fabricação e processos. Com isso, evidencia-se que uma pesquisa não é um movimento retilíneo uniforme: muda seu percurso, pára, acelera, desacelera e é resultado de interações e (re) construções de objetivos e saberes. O progresso do saber, no sentido de transformação, sem priorizar um saber a outro, é o desenvolvimento do coletivo de estilo de pensamento quando os pressupostos levados ao objeto vão sendo deslocados. Ele pode se dar de três formas: (a) complementação, pois estilos de pensamento diferentes podem coexistir, (b) ampliação, onde cada descoberta surte um efeito até uma recriação do mundo inteiro de um coletivo de pensamento ou (c) transformação do estilo de pensamento, rompendo com uma harmonia, para que uma descoberta inédita seja possível.

Além disso, o saber possui um condicionamento histórico, onde as concepções são alteradas a partir de um amadurecimento histórico de um fato. Nesse sentido, as observações repousam em olhar o material empírico e as ideias que remontam um passado e que persistem apesar de todas as mudanças de estilo de pensamento – as protoideias -. Ao longo da história, as concepções são vistas de maneira diferente em virtude de um estilo de pensamento, e o conteúdo também segue esse movimento, regulando a pesquisa que, além do caráter coletivo, também pode ser determinada por fatores externos à ciência. No caso da sífilis, o status de doença “desonrosa” e o surto epidêmico mobilizaram investimentos, ou seja, a atmosfera social pode suscitar a motivação necessária a um coletivo de pensamento.

Em sua teoria, Fleck é o primeiro a reconhecer e discutir a importância da formação de jovens cientistas para análise da estrutura da comunidade de pesquisadores. Essa subseção, particularmente, possui grande articulação com o ensino e a aprendizagem. A participação desses jovens constrói sua identidade, a maneira de trabalhar um problema, seu aparato teórico e aplicação experimental, o que constitui sua formação, o que nos remete à ideia das comunidades de prática e aprendizagem situada (LAVE & WENGER, 1991). O autor também dá discute os livros didáticos, que instituem um coletivo de pensamento, funcionando como

uma doutrinação, algumas vezes com ideias ultrapassadas que podem não favorecer a transformação do saber ao longo tempo. Observamos que esse fato ainda ocorre na educação, onde muitos jovens docentes rendem-se às amarras de livros didáticos que podem conter visões já obsoletas, determinando o rumo da sua atuação docente a uma tradição. No caso da matemática, os conteúdos escolares abordados na escola podem perpetuar uma visão da matemática escolar que não está em consonância às novas tendências do trabalho colaborativo, tecnologias, novas descobertas matemáticas, etc. Sabemos que isso não exclui os conteúdos do livro didático, considerados essenciais, mas a maneira de abordá-los e como favorecer as novas ideias e conteúdos matemáticos. Infelizmente, os alunos só têm contato com a matemática “nova” (séc. XVIII e XIX) caso cursem graduação em exatas.

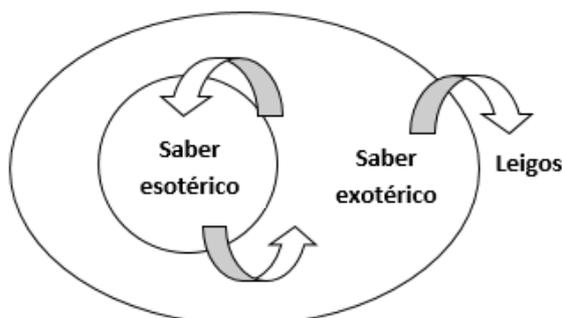
Assim, a introdução em uma área de trabalho determina uma doutrinação, uma sugestão de pensamentos muitas vezes autoritária, ao invés de um incentivo ao pensamento crítico-científico. Há uma relação de dependência entre professor e aluno, no sentido de especialista e massa, o que pode dificultar a criatividade e originalidade das ideias. Cabe destacar, em nossa leitura particular, que essa relação de hierarquia ao invés de colaborar, pode afetar a identidade profissional do jovem, determinando um agir. É por isso que muitos professores apenas “repetem” as aulas que tiveram como alunos, muitas vezes sem refletir sobre a didática e os conteúdos.

Em relação às experiências, a comparação do trabalho individual com o coletivo, mediada na coação exercida pelo pensamento, pode favorecer o conhecimento científico dos fatos, e as experiências negativas podem enriquecer a experiência como algo positivo, pois os insucessos também fazem parte do construto de um fato científico, e em nossa analogia, as condutas consideradas “malsucedidas” podem levar o professor a rever sua prática.

Fleck afirma que existe uma tendência à persistência na consistência de um estilo de pensamento. Dentro de uma comunidade científica há a constituição de um pequeno círculo esotérico (saber esotérico) que se destaca em uma área e, em torno dele, temos o círculo exotérico, os leigos instruídos, que participam do saber, e comunicam-se com o esotérico e com a massa, transformando o saber esotérico em exotérico, simplificado e compreensível para os leigos, que também legitima o esotérico em um movimento dialético (Fig. 1). Em uma analogia na educação, isso muito se assemelha à academia, professores e alunos, respectivamente. Para Fleck, os ideais de verdade, clareza e exatidão derivam do senso comum (coletivo exotérico). As próprias relações entre coletivo exotérico e esotérico são conflituosas e ambíguas, carecendo de refinamento. A ciência popular atual é uma antecipação do teórico, pois o papel dos

especialistas vem sendo questionado e a legitimação dos mesmos perante à sociedade passou a ser uma de suas tarefas.

Figura 1: Articulação entre os saberes



Fonte: autora

Há também uma outra relação entre pares de uma comunidade científica, em uma solidariedade de pensamento a serviço de uma mesma ideia. Isso pode gerar uma confiança aos iniciados, dependência à opinião pública, forças sociais alinhadas que criam uma atmosfera comum. Isso leva à uma estabilidade, e conseqüentemente uma persistência a contradições.

Mas como se vence essa persistência e efetivam-se mudanças no estilo de pensamento? Cada cientista faz parte de diversos coletivos de pensamento, científicos ou não, o que nos remete às comunidades de prática (LAVE & WENGER, 1991). A heterogeneidade de saberes e a importância da linguagem nesse processo permitem que novas possibilidades de descobertas ocorram, quando há um deslocamento de significado (mal-entendido) de linguagem na troca de pensamentos entre comunidades. Ou seja, outra contribuição inédita de Fleck mostra que a linguagem não apenas reproduz o conhecimento, mas sua divergência pode auxiliar a popularização da ciência e na transformação do conhecimento.

Em relação à popularização, há uma atenção especial à diferenciação da ciência dos periódicos, provisórios e pessoais, os manuais, onde há a coação do pensamento e normatização da ciência, e os livros didáticos. Esse fato promove uma divisão do trabalho, incluindo uma diferenciação entre o conhecimento da elite dos pesquisadores e sua apresentação em linguagem padrão, onde há um deslocamento de significados que pode ampliar o conhecimento.

Em síntese, a partir de Fleck, definiu-se a relação entre a história, a sociologia e a teoria da ciência, chegando a um conceito novo que nomeou de *teoria comparada do conhecimento*, na qual o saber enquadrado em um sistema comprovado, aplicado e evidente geralmente é considerado óbvio, mas é variável devendo ser analisado em cada caso, e o preenchimento da racionalidade de um estilo deve ser elucidado mediante análises comparadas. Assim, elucidasse o postulado do máximo de experiência, que para ele é a lei suprema do pensamento científico:

o pensamento que permite a percepção de mais detalhes e acoplamentos, qualificando maior número de episódios como racionais merece ser priorizado. Isso mostra a necessidade de se realizar estudos comparados, pois à medida que o conhecimento evolui e faltam espaços livres, a análise dos fatos transforma-se em uma análise de erros.

No prefácio original, escrito pelo próprio autor, Fleck critica o conceito da época de fato científico, que paradoxalmente considerava-se como algo fixo, permanente e independente da opinião do pesquisador em teorias que normalmente são passageiras. Ademais, levava em consideração quase que exclusivamente fatos do cotidiano ou da física clássica, pois eram considerados seguros e dignos de investigação. Critica também nossa passividade perante à “realidade” pela obviedade dos fatos, sem que reflitamos criticamente sobre o saber. Por isso, escolhe um fato da medicina relativamente “novo”, sem desgaste teórico, para uma investigação imparcial: a reação de Wassermann ser relacionada à sífilis.

No segundo capítulo do livro, “Consequências para a teoria do conhecimento da história apresentada de um conceito” o autor esmiúça alguns pressupostos e os conceitos básicos de sua teoria. Observa que não há verdades ou erros completos em um conceito científico, e não é possível omitir seu passado, não existe uma gênese espontânea, ele é determinado pelos anteriores. Quase toda ciência pode ser explicada pela história, psicologia e sociologia do pensamento em estudos comparados, e no caso específico da sífilis, todo seu percurso histórico retorcido e complicado contribuiu para o desenvolvimento do seu conceito, onde sua formação fez parte de um trabalho sintético e analítico. Fleck critica a visão sistematizada, comprovada e evidente do saber que renega saberes alheios. Para o autor, deve-se buscar superar esse egocentrismo em prol de uma teoria comparada do conhecimento, tal como ocorre na Matemática, onde os esforços dos matemáticos em torno de uma teoria buscam esmiúçá-la o máximo possível.

Para reunir o conceito da sífilis em uma entidade nosológica, somente uma comunidade coesa de pesquisadores, apoiada no saber popular e pesquisando por décadas pôde alcançar esse objetivo, evidenciando que os conhecimentos prévios, recursos técnicos e a forma de colaboração conduziram-nos ao conhecimento. Por isso, é impossível dissociar um fato científico do fator histórico, e o conceito de sífilis foi resultado do desenvolvimento e de coincidências de linhas coletivas de pensamento, além do impacto das forças sociais.

O conceito da sífilis também teve como diretriz protoideias, pois existia uma vaga ideia da alteração sífilítica do sangue que foi se desenvolvendo e se perpetuando até surgir um dogma. Assim, pesquisadores se renderam à massa afirmando ter provas do que na realidade

não tinha fundamento. Isso mostra como o fator sociológico é forte na construção de um fato científico. Assim, a teoria do conhecimento não pode permanecer indiferente ao fato de que muitas concepções da ciência se desenvolveram de protoideias que à época não tinham provas válidas, mas que não devem ser consideradas corretas ou incorretas, apenas pertencentes a outro estilo e coletivo de pensamento, hoje inadequado, tal como podemos citar a axiomática de Euclides e a posterior axiomática de Hilbert que se mostrou mais adequada. Nesse sentido, o julgamento universal do correto ou incorreto é pouco adequado: temos ideias corretas em um determinado tempo e contexto.

Fleck utiliza alguns exemplos para ilustrar as protoideias, dentre os quais a origem das palavras. Antes acreditava-se serem grupos fonéticos atribuídos arbitrariamente a objetos, mas psicólogos observaram que eram transferências das vivências e objetos para um material moldável à mão. Para eles, as palavras não seriam nomes para coisas, e o conhecimento não residiria na imitação de fenômenos ou adaptação dos pensamentos a quaisquer fatos externos, mas sim, equivalências fonéticas e de pensamentos de vivências, que ocorrem concomitantemente. Há uma estreita relação entre o desenvolvimento das palavras e das ideias, que se movem por meio de diferenciação, do universal ao particular.

Em relação aos sistemas de opinião, um conjunto de ideias que formam um sistema elaborado e fechado tende a persistir até que tudo o contradiga, em uma escala de intensidade, a saber: (1) Uma contradição parece impensável, (2) A contradição permanece despercebida, (3) A contradição é silenciada, mesmo percebida, (4) Mediante a grande esforço, mostra-se que a ideia não contradiz o sistema e (5) Percebem-se, descrevem-se e representam-se estados que correspondem às ideias vigentes, apesar dos direitos de pontos de vista contrários.

Cada época possui concepções dominantes, restos de concepções passadas e protoideias de concepções futuras. Fleck afirma que a teoria comparada do conhecimento deve investigar como as concepções circulam de um estilo de pensamento a outro, como surgem e se conservam, a partir de uma harmonia da ilusão como formações rígidas persistentes. Para tal, enumera exemplos que ilustram cada um dos graus de intensidade da resistência dos sistemas de opinião, dentre os quais destacamos (1) O fato da terra ser redonda, que seria impensável, pois “pessoas estariam de cabeça para baixo”, (2) A sexualidade das crianças, que era despercebida por conta da ideia de pureza das mesmas e foi analisada com o desenvolvimento da psicanálise, (3) Movimentos de mercúrio em relação às leis de Newton, que eram conhecidos pelos pesquisadores, mas silenciadas ao público, pois contradiziam as opiniões dominantes e apenas quando se tornaram úteis na teoria da relatividade, foram citadas,

(4) Uma citação de Paracelso, sobre ser possível a possessão de um homem pelo diabo, onde duas ideias, de ser possuído e de ser redimido pelo diabo coexistiam e houve esforço em mostrar que isso não contradizia o fato de que o homem era imagem e semelhança de Deus, (5) Para o grau mais ativo de persistência, uma objetivação mágica das ideias, Fleck cita os alvéolos da fava, onde foram medidos seus ângulos chegando a uma valor exato, e um matemático fez alguns cálculos encontrando 2 minutos de diferença. Ele, não satisfeito, repetiu a medição e encontrou um erro de cálculo. Aqui, observamos que o sonho desse matemático o vendou para o fato de que uma medição pode ser imprecisa. Outro exemplo foi a anatomia dos órgãos genitais femininos e masculinos, que chegou a ser reproduzido em livros a partir de uma protoideia, de maneira retocada, muito condicionada pela cultura. Opiniões mil vezes repetidas rendiam mais para os pesquisadores do que as próprias dissecações, pois a tentativa de legitimação de uma ideia, realizada concretamente, tinha um valor limitado pois estava vinculada a um coletivo de pensamento.

Esses exemplos mostram que uma ideia publicada passa a pertencer ao social, que forma conceito e cria hábitos de pensamento. A circulação dessa ideia ligada a outras fortalece-a socialmente, criando um sistema de opinião fechado. A tendência a persistência desse sistema mostra que ele deve ser considerado como formação autônoma de estilos, pois apresenta marcas específicas de estilo que determinam e condicionam as funções do conhecimento.

Na última subseção do capítulo são tecidas as considerações sobre o coletivo de pensamento. A teoria comparada do conhecimento considera o sujeito, o objeto e o estado do saber, e este último explica como se chega a um sistema de opinião fechado e conforme um estilo. As relações históricas e culturais dentro do saber apontam para uma interação entre objeto e processo de conhecimento, pois um objeto conhecido influencia a maneira de construir novas ideias. Esse processo de construção é uma atividade social, pois o estado de saber ultrapassa o indivíduo. O “conhecer” é um verbo incompleto, que necessita de um complemento no sentido do estilo de pensamento dentro de um coletivo de pensamento de uma época.

Com base nessas ideias, Fleck define o coletivo de pensamento como a comunidade de pessoas que trocam pensamentos ou se encontram em influência recíproca de pensamentos onde cada uma dessas pessoas é portadora de um estilo de pensamento, e não é uma simples soma de indivíduos. O sentido e o valor de uma descoberta residem em um coletivo que, trocando ideias, podem depois aceitá-la. Com isso, o conhecer é constatar resultados inevitáveis (acoplamentos passivos que formam a realidade objetiva) sob determinadas condições humanas (acoplamentos ativos) formando a parte coletiva do pensamento. Assim, o processo de

conhecimento envolve o indivíduo, o coletivo e a realidade objetiva (aquilo que se deve conhecer), e as relações entre eles. Essas relações decorrem do fato de o coletivo ser formado por indivíduos e a realidade objetiva repousar no contexto das ideias históricas e coletivas.

Dentro de um coletivo, os pensamentos circulam entre os indivíduos sempre com alguma modificação, pois cada um pode fazer novas associações e modificações. Depois de uma série de comunicações, praticamente nada do conteúdo original sobra, e o pensamento pertence agora a todo o coletivo, e não a um indivíduo específico. Assim, as frases ganham força social.

Ainda em relação ao pensamento, Fleck critica a posição da psicologia de que o homem pensa. Para o autor, o pensamento do homem não é dele, mas da comunidade social e sua origem não é individual, mas coletiva. Isso implica que não é possível ter um pensamento livre de sentimentos, separar o subjetivo do objetivo, ou seja, há sempre acoplamentos ativos e passivos dentro do saber. O que muda entre indivíduos é a similaridade ou diferença de sentimentos, que possibilita um pensamento comunicável, formal e concebível, que culmina em um entendimento.

Um mesmo indivíduo pode pertencer à vários coletivos de pensamento, pois participa de diversos grupos obedecendo à regras e imposições, o que mostra que o indivíduo é resultado do coletivo e este, do ponto de vista do indivíduo. O termo comunidade de prática ilustra bem esse coletivo, mas vai além mostrando que o “aprender” em uma comunidade de prática (que vai além do coletivo de pensamento englobando ações), decorre de uma mudança de identidade, que ocorre à medida que o mesmo interage dentro do grupo.

Por fim, a teoria do coletivo de pensamento evidencia a possibilidade de comparar estilos de pensamento de maneira coerente, sem a dicotomia do mau ou bom pensamento. Ademais, não existe o “tudo” que sirva de base para o conhecimento lógico. As ideias se conservam mediante um movimento dinâmico, histórico e social. A teoria e as ideias de Fleck continuam dando contribuições à epistemologia da ciência e mostram-se intrigantemente atuais.

Referências:

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Trad., Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum. 1.ed., 1935. 2010.

FRANKLIN, A. Os papéis da experiência. Em Gil, Fernando (org.). **A ciência tal qual se faz**. Lisboa: Sá da Costa, 1999.

LAVE, J. & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** New York: Cambridge University Press, 1991.

PEDRO DEMO: PESQUISA, PRINCÍPIO CIENTÍFICO E EDUCATIVO

Eliane Maria Rozin¹

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

A obra – [...] Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe com o componente necessário de toda proposta emancipatória. Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças. É preciso Construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção.

[...] Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir (DEMO, 1941).

O autor – Pedro Demo nasceu em Santa Catarina, em 1941, em Pedras Grandes, é filho de pais agricultores, cursou a escola primária e com nove anos entrou no Seminário dos Franciscanos em Rodeio/SC. Filósofo Teólogo e Músico, Pós-doutorado pela Universitat Erlangen Neimberg (Alemanha) e em Los Angeles (1999-2000). Foi professor em várias universidades no Rio de Janeiro, elaborou e publicou textos sobre a realidade socioeconômica brasileira. Professor titular aposentado e Professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Sociologia.

A presente análise busca as ideias principais da obra “Pesquisa: Princípio científico e educativo” de autoria de Pedro Demo, de posicionamento Reconstitutivista defende a ideia que a gente não produz conhecimento totalmente novo, partimos do que está construído, disponível e o reelaboramos e preconiza a inclusão da teoria e prática da pesquisa nos processos de formação educativa do indivíduo com o objetivo de ampliar o exercício da cidadania.

No livro o autor apresenta inúmeros desafios para a educação, com enfoque maior no ensino superior apontando mudanças possíveis na estrutura curricular, visto que não inclui a pesquisa como condição de criatividade e construção de soluções. Salienta também que as universidades não devem pensar em formar apenas professores que ainda possuam em seu

¹ Mestranda em Educação pela UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão/PR.

interior a condição de aluno, mais sim pensar em formar cidadãos emancipados, que cientes de sua importância na sociedade, possam exercer mudanças que beneficiem a todos.

A obra traz como ideias centrais a interdependência entre ensino e construção própria de conhecimento, o desenvolvimento de uma atitude questionadora inerente ao processo de pesquisar e a instrumentalização de conhecimentos pelo indivíduo nos contextos em que está inserido de modo que este possa, mais do que compreender sua realidade social, intervir e modificá-la por meio do exercício da cidadania. O objetivo primeiro do exercício da cidadania, na visão do autor, seria a emancipação do indivíduo, ou seja, a compreensão e atuação consciente deste em relação às estruturas dominantes que o colocam na condição de mero objeto na manutenção dos interesses dos grupos dominantes.

Sobre pesquisa cita que deve ser princípio educativo, ser uma “conquista” e não uma “domesticação” aborda a diferença entre a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo:

“Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente”. (DEMO, 2006. P.42-43).

Demo tenta desmistificar o conceito de pesquisa, faz sua crítica e banaliza a imagem do professor que não pesquisa, e o cita como “repassador barato de conhecimento alheio”, “papagaio” (p.47), por outro lado, para que um educador estimule a cidadania é indispensável que este seja cidadão. E essa condição exigiria repensar o papel de professor, o qual deve passar de mero instrutor a verdadeiro mestre. E mestre seria aquele capaz de elaborar a aula e fazer ciência por si mesmo, e não aquela apenas capaz de repetir conteúdos previamente estudados, a noção de professor precisa ser totalmente revista “Professor tem que ser Pesquisador, Socializador e Motivador.” (p.48).

O autor argumenta também, que deve haver desmistificação entre a separação ensino e pesquisa, esta cria uma divisão entre professores que apenas ensinam e professores que apenas pesquisam. Considerando que o saber está naturalmente ligado a interesses sociais, o autor sustenta que pesquisar implica influenciar a prática, ou seja, quem ensina deve pesquisar

(aprender a criar) e quem pesquisa deve socializar o conhecimento (ensinar). O que nos remete a citação de DEMO (2006):

“[...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”. (DEMO, 2006, p.50).

O papel do aluno também foi questionado por DEMO, o mesmo deve sair da condição de mero ouvinte, copiador, para ser um ser livre no que diz respeito à escolha de temas para elaboração própria, e para tanto mais uma vez é essencial à figura de um professor competente que incentive seus alunos, retrata sempre que o aluno leva para vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo, não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar: o aprender a aprender, que significa não imitar, copiar, reproduzir. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal.

O autor destaca que a escola precisa superar o seu vazio formal distanciado do compromisso de motivar o processo educativo-emancipatório, o que desvirtua sua qualidade formal e política. De um lado, a pesquisa faz falta como instrumentação da descoberta e elaboração própria e, de outro, faz falta como motivação ao questionamento e diálogo. Assim, a escola precisaria encarar o desafio de recuperar/ocupar o lugar que lhe cabe na sociedade: educar para a cidadania.

Para finalizar a ideia do autor quando se remete à pesquisa como princípio educativo apresenta uma proposta de currículo que visa unir indissolivelmente teoria e prática; ensino e pesquisa; saber e mudar, no contexto da qualidade formal e política; e incentiva a elaboração própria, a qual passa a ser critério de avaliação. A grade curricular apresentada, dividida em oito semestres, apresenta basicamente três tipos de prática:

“A prática inicial, no primeiro ano, constitui-se em fundamentação teórica e metodológica rumo à capacidade de elaboração própria, além da confrontação com práticas alheias; A prática intermediária, de caráter profissionalizante, ocorre nos segundo e terceiro anos e envolve atividades de extensão; Por fim, a prática profissional plena ocorre no quarto ano e demanda dedicação diária e integração efetiva no local de trabalho”. (DEMO, 2006, p.102).

Desenvolvida a partir da pedagogia da transformação de Paulo Freire, a presente obra concebe o conceito de pesquisa como indissociável do processo educativo e elucida importantes relações sociais entre os atores envolvidos em tal processo, fornecendo, importantes sugestões de ações a serem desenvolvidas na instituição Escola e junto aos professores e alunos.